



Formação de professores (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Mônica de Carvalho Teixeira

ISBN: 978-85-61702-95-3



**IX congresso
nacional de
educação**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
MÔNICA DE CARVALHO TEIXEIRA**
(ORGANIZAÇÃO)



realizeventos
Científicos & Editora



FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação de professores/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Mônica de Carvalho Teixeira. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
1883 p. : il; v.2
E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.000
ISBN 978-85-61702-95-3
1. Formação docente. 2. Formação inicial. 3. Práticas pedagógicas. 4. Currículos. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Teixeira, Mônica de Carvalho.
21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

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 - GT 01

ALINE APARECIDA DE SOUZA RIBEIRO (CESVA)
ANA LUIZA APARECIDA DE MATOS (UNESP)
BRUNA CARVALHO (UEPB)
CARLA DO COUTO SOARES MACIEL (UNIFOR)
CHARLE FERREIRA PAZ (IFPI)
DENISE BARRA MEDEIROS (CESVA)
EDNA C MARA MONTEIRO (FRCG)
EUNICE APARECIDA SAMPAIO DE OLIVEIRA (CESVA)
INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
JOSIANE CARLA MEDEIROS DE SOUSA (UNIFIP)
JOSY LÚCIA GONCALVES (IFCE)
JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO (UFPI)
KATIA FARIAS ANTERO (FMN CG)
LUCICLÉA TEIXEIRA LINS (UFPB)
LUCIMERI MAURICIO RIBEIRO (CESVA)
MÔNICA DE CARVALHO TEIXEIRA (FAETERJ R DE JANEIRO)
NEISSE EVANGELISTA DA COSTA SOUZA (SME/REDEÇÃO)
PAULA EMELY DE SOUZA BRANDÃO (UEPB)
RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI (IFAL)
SUELEIDE CASTRO FERNANDES (FACULDADE ATENAS)
TÉRCIO RAMON ALMEIDA SILVA (UFMG)
VALDEIR PEREIRA SILVA (UEPB)
WANDERSON SANTI (UFRRJ)
WILLIAM TEIXEIRA ALVES (UFRRJ)

PREFÁCIO

É com grande entusiasmo e honra que introduzo o e-book proveniente do Grupo de Trabalho 01 - Formação de Professores, resultado do árduo e profícuo labor desempenhado durante o CONEDU 2023. Este compêndio representa não apenas uma coletânea de reflexões, pesquisas e práticas inovadoras na formação de educadores, mas também um testemunho do comprometimento e paixão dos participantes em promover o avanço contínuo da educação.

Ao percorrer as páginas deste e-book, somos convidados a mergulhar em uma rica tapeçaria de ideias, onde cada capítulo é uma peça valiosa no mosaico da formação docente. As contribuições aqui presentes não apenas abordam os desafios contemporâneos enfrentados pelos educadores, mas também oferecem soluções práticas e teóricas, sustentadas por pesquisas sólidas e experiências no campo educacional.

O GT 01 do CONEDU 2023, ao consolidar essas perspectivas diversas e enriquecedoras, reforça a importância da colaboração e do intercâmbio de conhecimentos no cenário educacional. Cada autor, ao compartilhar sua expertise, contribui para o fortalecimento da comunidade acadêmica e, por extensão, para o desenvolvimento da educação como um todo.

Este e-book não é apenas um documento estático, mas uma obra viva que ecoa a dinâmica e a evolução constantes do campo da formação de professores. Ao elogiar os esforços conjuntos dos participantes do GT 01, celebramos não apenas as conquistas individuais, mas também a sinergia coletiva que caracteriza eventos como o CONEDU. Que este material inspire educadores, pesquisadores e gestores a continuarem inovando e aprimorando a formação de professores, pavimentando assim o caminho para um futuro educacional mais sólido e promissor.

MÔNICA DE CARVALHO TEIXEIRA

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.001](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.001)

**A ANÁLISE DO DISCURSO COMO CAMPO DE CONTRIBUIÇÃO
À FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA..... 24**

David Christian de Oliveira Pereira
Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.002](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.002)

**A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS DESAFIOS NA ATUALIDADE.... 34**

Vivian Leite Pereira Montanher
Marcela Regina Mafra
Ricardo Lopes Fonseca

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.003)

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O USO DA MAQUETE DA PARAÍBA
ENQUANTO RECURSO NAS DISCUSSÕES SOBRE OS PROBLEMAS
AMBIENTAIS DO ESTADO DA PARAÍBA..... 53**

João Clímaco Ximenes Neto

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.004](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.004)

**A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES: RELATO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO..... 60**

Jane Cristina Beltramini Berto
Tatiani Daiana de Novaes

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.005)

**A ETAPA DE AMBIENTAÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO(A) RESIDENTE NA ESCOLA..... 75**

Maria Luiza Teixeira Batista

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.006

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CEARÁ: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS..... 97**

Zildelene Mariano Cardos Silva

João Paulo Silva do Nascimento

Irislany Cazumba Parente Pinho

Wiron de Araújo Holanda

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.007

**A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM PERNAMBUCO E
AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS BRASILEIRAS, UMA
DISCUSSÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR, À
LUZ DA CRÍTICA MARXISTA..... 116**

Marismênia Nogueira dos Santos

Tiago Josimar da Silva

Ruth Maria de Paula Gonçalves

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.008

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 136**

Maria do Socorro de Resende Borges

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.009

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DA PARAÍBA: UM
OLHAR PARA AS DISCIPLINAS QUE ENVOLVEM A MATEMÁTICA
DO ENSINO BÁSICO..... 154**

Daniel Tavares do Nascimento

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.010

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: CAMINHOS
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 174**

Wanna Santos de Santos

Sara Mendes Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.011

A FORMAÇÃO INICIAL ÉTICA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS – ESPANHOL DA UEPB - CAMPUS VI E A DEMANDA POR INCLUSÃO 191

Maria Gabrielle de Deus Silva
Náthaly Guisel Bejarano Aragón

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.012

A IMPORTÂNCIA DA EXPLICAÇÃO SOBRE A APLICABILIDADE DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS VIVENCIADOS NA SALA DE AULA DA IV FASE DA EJA 215

José Vieira da Silva
Iran Rodrigues de Oliveira
Alzeni Araújo dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.013

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIAL E PROFISSIONAL DE ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 234

Joaquim Bruno Cruz Neto
Airton Mateus Dantas Andrade
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.014

A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA DO ALUNO POR MEIO DOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS LÚDICOS 249

Gleidiane Brito de Araújo Rocha

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.015

A INCLUSÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS TEMPOS DE PANDEMIA 268

Leslye Anne Monteiro Moutinho
Alice Ramos de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.016

A PRÁTICA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA: FORMAÇÕES, CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS 284

Arícia Cecília de Farias Bezerra Rodrigues

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.017](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.017)

A RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA ESCOLAR POR MEIO DA NARRATIVA DE EGRESSOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “SE VOCÊ ESTÁ AQUI É PORQUE FAZ PARTE DA NOSSA HISTÓRIA” 303

Virginia Guedelho de Albuquerque Carvalho

Jeane Soares Batista Lima

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.018](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.018)

A UTILIZAÇÃO DE CÍRCULOS DE CULTURA NO INCENTIVO AO GOSTO PELA ESCRITA, LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS SÉRIES INICIAIS 324

Dayana Viviany Silva de Souza Russo

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.019](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.019)

APRENDIZAGEM ATIVA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 342

Telma Cristina Gomes da Silva

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.020](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.020)

AQUI, FILA NÃO! 363

Lucilene Pacheco Santos

Jediã Ferreira Lima

Ana Michelle de Carvalho Martins

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.021](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.021)

AS HISTÓRIAS DE VIDA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE 381

Juliana Godoi de Miranda Perez Alvarenga

Clarissa Moura Quintanilha

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.022](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.022)

ATUAÇÃO DO PAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES 382

Vanusa Daniel da Silva

Veronica Nogueira do Nascimento

Ana de Sena Tavares Bezerra

Francisca Samaritana Saudita de Oliveira Veras

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.023

ATUAÇÃO DOCENTE PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E INTELLECTUAL 400

Clediane Alencar da Silva

Silvana Maria Moura da Silva

Andréa Carla Bastos Pereira

Joice Fernanda Pinheiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.024

AULA DE EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO PROFESSOR SOB O VIÉS COLABORATIVO 420

Maria Ghislény de Paiva Brasil

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.025

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NO IFCE CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE 438

Josemeire Medeiros Silveira de Melo

Luiza Maria Vieira de Lima

Ivânia Maria de Sousa Carvalho

Zélia Maria de Lima Pinheiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.026

BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE À LUZ DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL) 454

Gabrielle Maria Vicente de Lira Silva

Ivoneide Mendes da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.027

BRINQUEDOTECAS E A EXPERIÊNCIA DISCENTE 474

Santuzza Mônica de França P. da Fonseca

Andréia Mendes dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.028

COMPREENSÕES DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS COM O ROMANCE CAPITÃES DA AREIA DE JORGE AMADO 492

Valdeir Pereira Silva

Paula Almeida de Castro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.029

**CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UMA
REVISÃO DE LITERATURA 510**

Eletrissandra Rodrigues Reis

Normândia de Farias Mesquita Medeiros

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.030

**CONHECIMENTOS DA NEUROEDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE OS ESTILOS DE
APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS 530**

Geovana Camargo Vargas

Dominique Batista Andrade

Keliana Dantas Santos

Jessiane de Lima Tavares

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.031

**CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR
DISCENTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA
ESCOLAS PÚBLICAS NA REGIÃO DA SERRA DO TEIXEIRA: UMA
INICIATIVA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTERDISCIPLINAR 555**

Raíza Nayara de Melo Silva

Thiago Conrado de Vasconcelos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.032

**CONSTRUINDO CAMINHOS ENTRE TRILHAS: AS SINUOSIDADES
DO PESQUISAR EM TEMPOS DE PANDEMIA 576**

Maria José dos Santos

Rachel Sousa Tavares

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.033

**CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR: LEMBRANÇAS E PRÁTICAS 593**

Anaisa Alves de Moura

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Evaneide Dourado Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.034

CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LITERATURA RECENTE 612

Luciana do Amaral Teixeira
Grazielle Rodrigues Pereira
Maria de Fátima Alves de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.035

DE MÃOS DADAS COM BELL HOOKS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE..... 635

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky
Lucas Moreira de Lacere
Flavia Pinto Monteiro da Costa
Dara Marcela Jesus de Melo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.036

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FUTUROS DOCENTES: UMA RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.. 658

Ana Karolliny do Livramento Melo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.037

DESISTIR OU PERMANECER NA DOCÊNCIA? PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ NA REGIÃO DOS INHAMUNS 675

Ana Paula Araújo Mota
José Alexandre Alves de Oliveira
João Batista Araújo da Silva Junior

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.038

DOCÊNCIA ORIENTADA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... 696

Deise Minuzzi Pagnossim
Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Fernanda Figueira Marquezan

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.039

EDUCAÇÃO E DESAFIOS COM AS NOVAS TECNOLOGIAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALERTA..... 711

Adriana de Oliveira Milagres
Luciana Cunha Lauria da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.040

ELABORAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCÊNCIA..... 732

Maria Gabriela da Costa Melo
Leossandra Cabral de Luna

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.041

ESCOLA ASSOCIADA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA..... 750

Michelle Julia de Sousa
Hugo Cesar Bueno Nunes
Luis Paulo Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.042

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM CONVITE À EXPERIMENTAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA UNIVERSIDADE..... 765

Jéssyka Melgaço Rodrigues
Raimunda Aline Djanira Freire Marques
Robério Rodrigues Feitosa
Raquel Crosara Maia Leite

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.043

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM LETRAS: MÚLTIPLAS E NOVAS REALIDADES..... 783

Carlos Alberto Correia
Thaís Fernandes de Amorim
Regis José da Cunha Guedes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.044

EXPERIÊNCIAS COM PROJETOS INTEGRADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DO IFAL-CAMPUS MACEIÓ..... 801

Merylane Porto da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.046

FATORES ESTRESSORES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM CONVITE PARA REPENSAR A PRÁTICA DOCENTE..... 818

Saulo Pfeffer Geber

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.045

**EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES: A PRÁTICA DE ENSINO DE FÍSICA
NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS DISCENTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFPERTÃO-PE CAMPUS SERRA
TALHADA..... 836**

Daniela Santos Silva

Ana Carolina de Melo Rodrigues

Daniel Cesar de Macedo Cavalcante

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.047

**FORMAÇÃO CONTINUADA, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ARTICULAÇÕES EM PROL DO
TRABALHO COM O GÊNERO NOTÍCIA NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL..... 852**

Nayrla Patrícia Crispiano Mota

Anderson Carnin

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.048

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS
MOVIMENTOS SOCIAIS À UNIVERSIDADE..... 876**

Maria do Socorro Xavier Batista

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.049

**FORMAÇÃO DE LIBRAS COM EGRESSAS DO MAGISTÉRIO VIA
GOOGLE MEET NO NORTE PIONEIRO..... 894**

Vanessa Cristina Ariza

Maria Luiza Cândido

David da Silva Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.050

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS:
REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO..... 911**

Francisca Chagas da Silva Barroso

Euricleia Gomes Coelho

Rubia Darivanda da Silva Costa

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.051](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.051)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA PERSPECTIVA DA
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) 929**

Alessandra Lopes da Rocha
Djanires Lageano Neto de Jesus
Maria Aparecida Rondis Nunes de Abreu

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.052](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.052)

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO
NECESSÁRIA 950**

Alana Raquel Gama de Oliveira

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.053](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.053)

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E INCLUSÃO: UM
OLHAR A PARTIR DAS LENTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
CURRICULAR NA UEPB 960**

Juliana Nóbrega de Almeida

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.054](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.054)

**FORMAÇÃO PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS
(LINFE) NA PARCERIA IFRJ – UFRJ DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .. 975**

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.055](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.055)

**HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CURSO
DE PEDAGOGIA, DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO E
SUA PRÁXIS NA PERSPECTIVA DA CONTEMPORANEIDADE 987**

Juliana Paula Neri da Silva
Luciana Campos de Oliveira Dias

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.056](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.056)

**ITINERÁRIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS
LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA, SANTA
MARIA, RS 1007**

Ail Conceição Meireles Ortiz
Juliane Marschall Morgenstern

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.057](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.057)

**MAPA HISTÓRICO CRONOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS
PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 1024**

Kelly Danelon

Rosebelly Nunes Marques

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.058](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.058)

**MAPAS CONCEITUAIS NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADE DE
IMPLEMENTAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA ... 1043**

Maria Andreza Bezerra Correia

Symone de Lima Figueiredo de Barros

Josilaine de Souza Silva

Mayara Souza da Silva

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.059](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.059)

MEMÓRIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 1060

Karen Ingrid Nogueira Magalhães

José Mário de Souza

Iandra Fernandes Caldas

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.060](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.060)

**O DESENHO DA PAISAGEM DA BAIXADA FLUMINENSE COMO
RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA..... 1076**

Clézio dos Santos

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.061](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.061)

**O DESPERTAR CIDADÃO POR MEIO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES
ACERCA DO PAPEL DA CARTOGRAFIA SOCIAL..... 1094**

Victor Hugo Barbosa da Silva Oliveira

Vitor Gabriel Moura Firmino da Silva

Alisson Gomes da Silva Rocha

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.062](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.062)

**O ENSINO SUPERIOR NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA..... 1110**

Jacqueline Pereira Gomes

Francisco Ferreira Dantas Filho

Leossandra Cabral de Luna

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.063

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM OLHAR PARA AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA/UEPB/CG..... 1126

Fabrcia Íris de Arruda
Josandra Araújo Barreto de Melo
Nathália Rocha Morais

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.064

O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES... 1142

Marília Nóbrega Pereira de Farias
Paula Almeida de Castro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.065

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS..... 1159

Franciane Silva Lima
Andréa Martins Cantanhede

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.066

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR PARA A MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE..... 1172

Rayanne Pereira do Nascimento

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.067

O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA..... 1189

Fabio Silva de Oliveira
Alex Brunno Bezerra da Silva
Flávia Silva de Oliveira
José Lucas Silva de Araújo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.068

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O PROCESSO DE INDUÇÃO: OS DESAFIOS PROFISSIONAIS NA ATUALIDADE..... 1204

Ana Paula Reis Santos Dias
Jorge Luiz Barcellos da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.069

**O USO DE TIRINHAS E MEMES NO COMBATE AO BULLYING E AO
CYBERBULLYING: UMA AÇÃO FORMATIVA NAS LICENCIATURAS
DO IFRN/NATAL-CENTRAL..... 1225**

Úrsula Lima Brugge

Adriano Lúcio Macêdo de Sousa Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.070

**OS DESAFIOS E AS SUPERAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DE
INSERÇÃO À DOCÊNCIA..... 1241**

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Mônica Vasconcellos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.071

**PASSOS E DESCOMPASSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DENTRO DE UM OLHAR INCLUSIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA 1262**

Érika da Silva Ramos

Rosangela Miranda Aufiero

Ana Carolina Peixoto Mourão

Rebeka Cristina Gomes Vieira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.072

**PERCEÇÃO DOS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM
GEOGRAFIA COM A PRÁTICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM
APLICAÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 1282**

Maria Alice de Lira Borges

Talitha Lucena de Vasconcelos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.073

**PERCEÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR EM DOCÊNCIA
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 1298**

Ildo Salvino de Lira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.074

**PERCEÇÕES DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL E A
PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NO ENSINO DE CRIANÇAS . 1318**

Victoria Carolina da Fonseca Campbell Rocha

Raquel Santos Pereira

Lucif Lemos do Nascimento

Jairo Barduni Filho

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.075](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.075)

**PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE: RELAÇÕES POSSÍVEIS 1331**

Tuany Cristina Carvalho Santos
Susana Soares Tozetto

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.076](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.076)

**POTENCIALIDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO ENSINO DO
ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NO TREINAMENTO ESPORTIVO
ESCOLAR 1353**

Crislene Gois Santos

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.077](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.077)

**PROFESSORES TUTORES: UM TRABALHO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO 1361**

Tamires Alves Monteiro
Emanuele de Souza Pacheco

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.078](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.078)

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DIVERSIDADE DE
MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS RESIDENTES
DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA 1378**

Maria de Fátima Camarotti
Lucas Gomes Sampaio

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.079](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.079)

PROJETO DE LETRAMENTO: O QUE É, E COMO SE FAZ? 1402

Luciana Silva Pimentel
Luana Francisleyde Pessoa de Farias

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.080](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.080)

**PROMOVENDO A APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL 1422**

Siquele Roseane de Carvalho Campêlo
Karina Dias Alves
Ana Luiza Pimentel da Silva
Bruno Florenço Vasconcelos

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.081](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.081)

**PROSA E VERSO: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES
SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO 1446**

Josenildo Pinheiro da Silva
Carlos Magno Oliveira Júnior
Deyvidy Michael Cortez da Silva
Efraim de Alcântara Matos

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.082](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.082)

**QUEM PROCURA PELA MÚSICA? O PERFIL DE PROFESSORES QUE
BUSCAM FORMAÇÃO CONTINUADA 1463**

Laís Costa Rocha
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.083](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.083)

**RECURSOS DIGITAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
NOVO PARADÍGMA DE ENSINO 1472**

Claudia Nieves da Silva Sousa
Marcia Adelino da Silva Dias

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.084](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.084)

**REFLEXIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
FORMADORAS DO PARFOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO (UFMA) 1494**

Cristina Torres da Silva Ferreira

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.085](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.085)

**REFLEXÕES ACERCA DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA
DOCENTE DE PROFESSORES SUPERVISORES 1511**

Renata Christian de Oliveira Pamplin

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.086](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.086)

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1532**

Marcos Andrade Alves Santos
Antônio Jefferson Teixeira Sousa

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.086](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.086)

**REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA NO
PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
LETRAS EAD/IFPB 1548**

Maria Analice Pereira da Silva

Monica Maria Firmino Pereira Seixas

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.087](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.087)

**REFLEXÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO E
PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO 1569**

Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo

Marinilson Barbosa da Silva

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.088](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.088)

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1592

Erica Dantas da Silva

Ânglidimogean Barboza Bidô

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.090](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.090)

**REPENSANDO A PRÓPRIA TRANSIÇÃO DE LICENCIANDOS A
PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE
BOLSISTAS DO PIBID (2011-2013) E SEU IMPACTO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE 1609**

Walter José Moreira Dias Junior

André Alboretti

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.091](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.091)

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 1629**

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.092](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.092)

**RESSIGNIFICAR ESPAÇOS LEITORES NA ESCOLA PÚBLICA A
PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE 1654**

Isabelle de Araújo Pires

Maria do Socorro Machado Andrade de Siqueira

Maricélia Ribeiro Jorge

Vera Lúcia Passos da Nóbrega

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.093

SABERES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOCENTES: UM ESTUDO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA MATEMÁTICA 1668

Cristiane Fernandes de Souza

Giselle Costa de Sousa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.094

SABERES, VIVÊNCIAS E INCLUSÃO: A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA E O RELATO DE UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN 1692

Môngolla Keyla Freitas de Abreu

Moliny Késsya Freitas de Abreu

Rainy Gomes da Silva

Aurea Lucia Cruz dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.095

SERTÕES DE SOL E ENCANTOS: O ENSINO DE ARTE PARA ALÉM DO LITORAL POTIGUAR E PARAIBANO 1709

Jailson Valentim dos Santos

José Jerônimo Vieira Júnior

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.096

TECITURAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DA CONSCIÊNCIA DA INCOMPLETUDE AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA 1726

Felipe da Costa Negrão

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.097

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ACHADOS RECENTES E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS 1746

Maria Helena Mendes de Abreu

Franciela Félix de Carvalho Monte

Edilania Reginaldo Pessoa da Silva Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.098

UM ESTADO DA ARTE SOBRE DIALOGICIDADE NA PERSPECTIVA DE FREIRE E VIGOTSKI NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE NA PEDAGOGIA 1767

Fernanda de Jesus Santos Brito

Luciana Haddad Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.099

**UM ESTUDO DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1786**

Elizete Oliveira de Andrade

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.100

**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUM CONTEXTO DE
UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS-RN.. 1805**

Geralda Maria de Bem

Nilvânia dos Santos Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.101

**UTILIZAÇÃO DE OUTROS INSTRUMENTOS DE PESQUISA NA
TEORIA DA SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CLUBE DE
CIÊNCIAS DA UFPA..... 1825**

Murilo Henrique dos Santos Lima

João Batista Mendes Nunes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.102

**VOZES DO SERTÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E DESAFIOS
DA EDUCAÇÃO NO INTERIOR DE GUANAMBI-BA..... 1845**

Selma Maria Batista de Oliveira

Áurea da Silva Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.103

**PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE CURRICULAR NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO PROGRAMA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CEARÁ 1865**

Gabrielle Andrade Pereira

Antonia Lis de Maria Martins Torres

Hermínio Borges Neto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.001

A ANÁLISE DO DISCURSO COMO CAMPO DE CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

DAVID CHRISTIAN DE OLIVEIRA PEREIRA

Doutor e Pós-doutorando em Letras (PUC Minas), Professor Titular III do Centro Universitário Cesmac, david.christian@cesmac.edu.br;

DANIELLA LOPES DIAS IGNÁCIO RODRIGUES

Doutora em Linguística Aplicada e Análise do Discurso, com estágio pós-doutoral pela Université Lille 3, França, Professora Adjunto IV da PUC Minas, daniellalopesrodrigues@gmail.com.

RESUMO

Formar docentes indígenas é de contribuição *sine qua non* para a criação de uma educação mais justa e inclusiva, especialmente ao ensinar conteúdos de Língua Portuguesa, valorizando a diversidade linguística e cultural. Além disso, tal formação pode fazer uso da Análise do Discurso (AD) para que os/as futuros/as profissionais da educação compreendam como o discurso é produzido e utilizado para reforçar ou desafiar as estruturas de poder, por exemplo. Logo, objetivamos apresentar neste trabalho reflexões sobre o lugar do/a indígena enquanto docente de Língua Portuguesa, partindo de uma linha do tempo específica sobre formação docente que considere as contribuições da AD para a práxis do/a futuro/a linguista em formação inicial. Para tanto, contaremos nesse percurso com algumas vozes de sustentação, a exemplo de Foucault (2014), Barros (2015) e Bergamaschi e Leite (2022). Percebeu-se a urgência sobre uma formação docente intercultural, conforme proposta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLIND da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, suscitando a participação dos/as próprios/as indígenas na construção das políticas públicas e programas de formação.

Palavras-chave: Formação docente indígena, Letras, AD francesa, CLIND.

INTRODUÇÃO

Formar professores/as indígenas é atividade fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais justa e inclusiva, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. É significativo que esses profissionais tenham acesso a uma formação que valorize a diversidade cultural, permitindo-lhes compreender a importância de ensinar a língua portuguesa de uma forma que respeite as identidades culturais e linguísticas dos alunos.

Assim, objetivamos apresentar, neste artigo, reflexões sobre o lugar do/a indígena enquanto futuro docente de Língua Portuguesa, partindo de uma linha do tempo específica na formação de professores que considere as contribuições da Análise do Discurso de linha francesa para a práxis do/a futuro/a linguista em formação inicial no CLIND da UNEAL.

Nesse contexto, observamos como o curso apresentava uma proposta extremamente inovadora para o estado das Alagoas e de enorme contribuição social, ao objetivar

Graduar indígenas em nível Superior, a fim de habilitá-los para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. Esse processo terá como base o respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola que responda às especificidades e processos históricos dos povos indígenas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.25)

Consideramos nesse percurso, identicamente, a insuficiência de pesquisas que levassem em conta a “Formação do/a professor/a indígena de língua portuguesa no CLIND da UNEAL”, bem como o fato de o curso ser específico e destinado à formação em nível superior de professores/as para escolas indígenas (não se limitando a essas, obviamente).

Além disso, os/as professores/as indígenas servem-se da Análise do Discurso (AD), para que possam compreender como o discurso é produzido e utilizado para reforçar ou desafiar as estruturas de poder. Ao aprender a identificar e analisar os discursos que circulam socialmente, podem problematizar as representações estereotipadas e prejudiciais lançadas às suas comunidades, bem como a utilizar o discurso como uma ferramenta para lutar contra essas representações.

Vale frisar que a noção de Discurso adotada por nós nesta reflexão é aquela empregada pela perspectiva foucaultiana, como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2014, p. 144), sendo a língua (materialidade do discurso) ideológica e mediadora do homem e realidade social, formando o tripé língua-discurso-história, operando os sentidos.

A AD pode ajudar a reconhecer as narrativas que valorizam a diversidade cultural e a fortalecer a identidade cultural e política dos/as professores/as indígenas. Em suma, a AD pode constituir-se uma ferramenta valiosa à formação do/a professor/a indígena, permitindo-lhe compreender e desafiar as estruturas opressivas e construir narrativas mais justas e inclusivas.

Ao ensinar a língua portuguesa, é indispensável que os/as professores/as indígenas reconheçam a importância da língua materna dos alunos, valorizando-a e incluindo-a no processo de ensino. Isso permitirá que os alunos se sintam mais à vontade e motivados a aprendê-la, e ao mesmo tempo, preservarão sua identidade cultural e linguística.

METODOLOGIA

Esta reflexão, de caráter qualitativo, nasce, em primeiro momento, de nossa necessidade enquanto pesquisadores e linguistas em mantermo-nos em processo de formação contínua com um olhar ligado à “formação do professor de Português”, bem como à linha de pesquisa na qual estamos inseridos na PUC Minas, a saber: linguagem e enunciação: interações sociais e práticas discursivas.

Por conseguinte, efetiva-se a partir da atual e recente experiência do autor principal deste trabalho como professor bolsista, aprovado via processo seletivo para atuação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) em Letras-Português e suas Literaturas, após ter lecionado três (3) módulos na área de Linguística, nos polos Joaquim Gomes e Palmeira dos Índios, Alagoas (AL).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Constituição Federal de 1988 reconhece a diversidade cultural do país e estabelece o dever do Estado em garantir a educação básica para todos (BRASIL,

2003). No entanto, ainda há desafios na implementação efetiva desse direito para os povos indígenas. A falta de professores/as indígenas capacitados e a falta de políticas públicas para a formação deles é um dos fatores que impede a efetivação do direito à educação para essa população.

De 1995 a 1998, os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais para ensinar crianças, jovens, adultos e formação de professores/as buscaram fornecer uma educação que garantisse acesso a conhecimentos importantes para a cidadania, mesmo em áreas com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas adversas, e assegurar o respeito à diversidade na educação.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998) foi criado para ajudar na formação de professores/as indígenas e na elaboração dos currículos nas escolas indígenas em todo o Brasil. Além disso, teve um papel político importante, pois seu processo de produção envolveu debates profundos e amplos sobre a educação indígena.

Professores/as e líderes indígenas participaram das formulações iniciais e contribuíram para a finalização do documento. O RCNEI foi usado como instrumento político pelos/as docentes e líderes indígenas, pois registrava as obrigações do governo em atender aos direitos educativos indígenas.

As conquistas na educação escolar indígena têm sido protegidas por leis. Como anteriormente citado, a LDBEN garante a educação bilíngue e intercultural para as sociedades indígenas. Além disso, forças sociais diversas contribuíram para a criação de instrumentos legais nos estados para implementar a escola indígena no país. Resoluções de conselhos estaduais de educação, portarias de secretarias estaduais de educação e leis estaduais dão o suporte legal necessário para o funcionamento diferenciado das escolas indígenas.

O Ministério de Educação reuniu profissionais, instituições civis, representantes governamentais e universidades para elaborar “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” entre 1999 e 2001, com o objetivo de fornecer orientações para a implementação de programas de formação de professores indígenas. Isso foi feito para atender às necessidades das comunidades indígenas e aos requisitos legais para a titulação dos/as docentes em escolas indígenas.

É sabido que a Lei nº 11.645/2008 tornou-se um marco na esfera educacional ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nas escolas brasileiras (BRASIL, 2008). Todavia, a sua implementação depende de uma efetiva formação de professores/as.

No que tange, especificamente, ao trabalho do/a professor/a de Língua Portuguesa (LP) nas escolas de educação básica, sabe-se que esse opera em processo contínuo de instabilidades entre o que se espera e o que se faz da práxis docente, uma vez que coexistem diferentes realidades educacionais e formativas.

Tal situação ganha atenção especial sobremaneira àqueles/as que, comunicando da mesma organização social, deparam-se com necessidades pedagógicas extremamente específicas, como é o caso dos/as licenciandos/as indígenas em Letras, que em sua missão identitária buscam resgatar e manter costumes e língua de seus povos paralelamente às necessidades impostas a todo/a e qualquer docente de LP na pós-modernidade.

Assim, na perspectiva de formação acadêmica para falantes brasileiros não-indígenas, pressupõe-se nesse percurso um tipo de currículo, olhares e condutas razoavelmente padronizados, que não consideram em sua visão as identidades e interculturalidade indígena ao longo de cada um dos anos da graduação, tendo, em alguns casos, apenas um (1) dos semestres reservado ao estudo daquele/a que optar pela Educação Indígena como modalidade para regência em alguma etapa do estágio curricular.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), há uma urgente necessidade do fomento à cultura e assistência aos/às *indígenas* (grifo meu) com vistas ao desenvolvimento de uma educação intercultural que possibilite aos povos originários o seu reconhecimento perante as demais sociedades, conforme se pode verificar:

Artigo 78 – O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar: bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1996)

Longe de querermos propor uma segregação, distanciamento ou repulsa aos cursos de licenciatura não-indígenas, há no CLIND uma preocupação idêntica aos demais cursos de formação de professores/as no Brasil, todavia operam, em

relação de alteridade nesse processo, o caráter intercultural identitário de respeito e trabalho especializado à realidade indígena alagoana, diferentemente das relações traçadas pelos estudos da semiótica discursiva francesa, por exemplo, que mantém em muitos casos discursos enganosos como aquele segundo o qual o sujeito adquire identidade somente quando confrontado com outro.

Dessa forma, defendemos que a identidade indígena coexiste com diversificadas outras identidades, sendo todas comportadas num mesmo sujeito, caso contrário estaria aqui fazendo um trabalho de manutenção dos discursos da exclusão ou da segregação apontados por Landowski, conforme retomados por Barros (2015):

O discurso da exclusão [...] apresenta-se como marcadamente passional e propõe a negação do outro, do estrangeiro, do diferente. O discurso da segregação propõe a manutenção das diferenças, mas sem misturá-las. O "outro" deve manter-se separado de "nós", para que não haja contaminação. Não se trata da exclusão absoluta, mas de *apartheid*, por exemplo. (p.63)

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA UNEAL E NASCIMENTO DO CLIND

A atual Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL foi fundada, em 1970, pela Lei Municipal n.º 719/70, como Fundação Educacional do Agreste Alagoano - FUNEC, estatizada em 1990 pela Lei Estadual n.º 5.119, de 12 de janeiro de 1990, renomeada, em 29 de dezembro de 1995, pela Lei Estadual n.º 5.762 como Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA e reestruturada, em 2006, pela Lei n.º 6.785/2006, de 21 de dezembro, como Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

Atualmente, além de 20 cursos de Especialização e 01 Mestrado Interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC), a UNEAL oferta atualmente os cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Química, Geografia, História, Física, Zootecnia, Ciências Contábeis, Administração e Direito, distribuídos em seus 06 (seis) *Campi*, a saber: Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e Maceió.

Conta, identicamente, com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND/AL), cuja evolução se deve exclusivamente ao Programa de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND. O atual CLIND, projeto evolutivo que

também contou em sua elaboração com os docentes parceiros do PROLIND, responde às necessidades dos povos indígenas alagoanos que lutam pelo direito a uma educação que reflita sua cultura.

A UNEAL se compromete a atender a essas demandas e, ao oferecer um curso de qualidade, permite que esses povos tenham acesso a conhecimentos técnicos e científicos de forma democrática. Outrossim, o curso garante que o ensino nas escolas indígenas seja de qualidade.

Em Alagoas, a falta de formação para professores/as indígenas é uma demanda que requer apoio institucional. Antes da implantação da Licenciatura Intercultural Indígena, não havia nenhum curso específico para a formação de professores/as indígenas no estado.

Na esteira das reflexões até então traçadas, vale destacarmos que a UNEAL foi quem deu o primeiro passo para mudar esse cenário com a criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - PROLIND-AL, abrindo caminho para o atual CLIND-AL.

O primeiro projeto de curso foi anunciado em 2008, e teve sua duração entre o período de 2010 a 2015, possibilitando a graduação de 69 docentes indígenas pertencentes aos povos Xucuru-Kariri, Tingui-Botó, entre outros. O segundo projeto foi publicado em 2018 e implementado em 2019, mas foi interrompido em 2020 devido à pandemia da COVID-19 (BERGAMASCHI; LEITE, 2022), tendo seu retorno à presencialidade nas aldeias alagoanas posteriormente, quando da autorização por parte das autoridades sanitárias.

O CLIND é um curso de graduação que tem como objetivo formar professores/as capacitados/as a trabalhar com educação escolar indígena. Seus diferenciais incluem abordagem intercultural que valoriza a diversidade étnica e cultural, conteúdo específico sobre educação escolar indígena e questões relacionadas à cultura indígena, formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas às diferenças culturais, e possibilidade de desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de educação escolar indígena.

Mantido por recursos provenientes do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP) do Estado de Alagoas, atende neste ano de 2023 mais de 200 indígenas. Com carga horária de 3.200 horas¹, distribuídas no período

1 A carga horária encontra-se assim distribuída: a) Estudos presenciais (08 etapas intensivas) - 2.000h.; b) Tempo Comunidade (atividades de ensino, pesquisa e extensão) 800h. Nesse núcleo serão considerados as 200h. para atividades complementares.; c) Estágios supervisionados: 400h.

de quatro anos (sendo que os três (3) primeiros semestres possuem matriz curricular comum aos demais cursos de graduação), e contempla cursos presenciais nas áreas de Letras, História, Geografia, Pedagogia e Matemática (contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais dos povos indígenas de Alagoas), possuindo Polos Geoeducacionais nos municípios de Joaquim Gomes, Porto Real do Colégio, Palmeira dos Índios e Pariconha, atendendo a diferentes etnias, conforme distribuição abaixo.

POLO PARICONHA – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ CARAPINA. Etnias: Katókin – Pariconha - AL, Karuazu – Pariconha - AL, Jiripankó – Pariconha - AL, Koiupanká – Inhapi - AL, Pankararu – Delmiro Gouveia - AL, Kalankó – Água Branca - AL. POLO JOAQUIM GOMES – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA. Etnia: Wassu – Cocal. POLO PORTO REAL DO COLÉGIO – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PAJÉ FRANCISCO QUEIROZ SUÍRA. Etnias: Kariri – Xokó - Porto Real do Colégio-AL, Aconã – Traipu - AL, Karapotó Plak – ô e Terra Nova São Sebastião - AL. POLO PALMEIRA DOS ÍNDIOS – CAMPUS III DA UNEAL. Etnias: Xukuru – Kariri - Palmeira dos Índios - AL e Tingui – Botó – Feira Grande – AL. (PPP, 2018, p. 2)

Ademais, o corpo docente do CLIND em Letras-Português e suas Literaturas é composto por professores/as convidados/as ou selecionados/as, via processo seletivo consoante os critérios previstos em edital, com pós-graduação (Lato Sensu e/ ou Stricto Sensu).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores/as indígenas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido um tema relevante para garantir a preservação das culturas e a inclusão dos povos indígenas na sociedade, uma vez que a língua predominante é considerada fundamental para a inserção social e econômica dos/as indígenas, que

As atividades complementares atendem o que dispõe a Resolução n.º 02, CNE/CP, de 01/07/2015, que tem como objetivo oportunizar o futuro docente o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, em áreas específicas de seu interesse, através de participação em Seminários, Simpósios, Congressos, Conferências, Programas de Iniciação Científica, à Docência e Extensão, Monitorias entre outras. (PPP, 2018, p.30)

em paralelo devem levar em consideração a preservação de suas línguas maternas e culturas.

Como notado, a formação de professores/as indígenas é uma questão complexa, pois requer a consideração das particularidades culturais e linguísticas de cada grupo. Além disso, é preciso considerar a história de opressão e exclusão dos povos indígenas e a importância da preservação de suas línguas e culturas.

Para superar esses desafios, é necessário que a formação docente seja intercultural e valorize a diversidade, conforme proposta do CLIND/AL. Além disso, é importante que haja a participação dos/as próprios/as indígenas na construção das políticas públicas e programas de formação. A articulação entre instituições de ensino, governos e comunidades indígenas contribui para garantir a efetivação desse direito, servindo-se dos pressupostos da Análise do Discurso.

A partir da AD poderemos traçar uma reflexão sobre a importância da valorização de professores/as indígenas na sociedade e na educação, uma vez que essa área permite compreender como o discurso é produzido e utilizado para reforçar ou desafiar a hegemonia cultural e política.

Ao analisar o discurso, os/as professores/as indígenas poderão identificar e problematizar as representações estereotipadas e prejudiciais às comunidades, bem como aprender a utilizar o discurso como uma ferramenta para lutar contra essas representações, por exemplo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Pessoa de. Intolerância, preconceito e exclusão. In.: LARA, Gláucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Angela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência?. **RUNA**. vol. 43, núm. 1, pp. 57-75, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [L11645 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 15, jan., 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

Universidade Estadual de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas**. Palmeira dos Índios. 2018.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.002](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.002)

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: **NOVOS DESAFIOS NA ATUALIDADE**

VIVIAN LEITE PEREIRA MONTANHER

Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL, vleitepereira0@gmail.com;

MARCELA REGINA MAFRA

Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL, mrmmafra@yahoo.com.br;

RICARDO LOPES FONSECA

Professor Orientador do Programa de Pós Graduação em Educação (PPeDu) da Universidade Estadual de Londrina - UEL, ricardolopesf@uel.br.

RESUMO

Do ponto de vista legal e das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, houve avanços significativos, principalmente, no que tange ao atendimento institucional às crianças até a primeira década do terceiro milênio. Mesmo com os avanços no campo das leis e das políticas, o desafio ainda consiste até a contemporaneidade, no que se refere ao movimento de pensar as situações em que as crianças inúmeras vezes tiveram seus direitos violados e tenham sido reduzidas a toda espécie de desigualdade de oportunidades. Oportunizar às crianças situações de desenvolvimento, significa participar com elas de atividades num ambiente socializador, promovendo situações de aprendizado. Nesse viés, o professor tem papel essencial na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, para tanto necessita de uma formação que lhe assegure meios para atingir tais objetivos. A formação continuada de professores da Educação Infantil favorece ao profissional docente o acompanhamento das mudanças contemporâneas ocorridas no campo educacional e conseqüentemente na infância, oferecendo subsídios ao trabalho em sala de aula com meios possíveis de atendimento às particularidades de cada criança, bem como, a heterogeneidade presente na infância, potencializando a esse professor um olhar crítico capaz de evitar que a barbárie ocorrida por tempos na infância, se repita. Baseado em pesquisa Bibliográfica

e Documental das produções de autores como: Adorno (1995), Ariès (1986), Benjamin (2002), Kishimoto (2002), Kramer (1986/2000), Sarmiento (1997), entre outros, este estudo foi realizado a fim de compor a Dissertação de Mestrado em Educação das Pesquisadoras, favorecendo seu embasamento teórico e proporcionando a compreensão da temática à vista de pesquisas sobre o assunto descritas por autores renomados e por pesquisadores que discutem o tema em questão. Reconhecendo a importância de uma formação continuada que venha refletir numa ação docente bem estruturada com propostas adequadas ao atendimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação de Professores, Contemporaneidade, Criança.

INTRODUÇÃO

As escolas infantis no Brasil ao longo dos anos, sofreram diversas mudanças no que se refere às suas funções, passando pelas situações do assistencialismo, da privação cultural até chegar na função educativa.

A partir do momento em que a legislação avança, a criança é reconhecida como cidadã, sujeito de direitos, com garantia de educação de qualidade desde seu nascimento. A esse respeito Paschoal e Machado (2009, p. 79) corroboram que “do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura” [...].

Com o advento da indústria moderna, a estrutura social modificou-se e com isso os hábitos das famílias foram alterados, com a mão de obra masculina considerada insuficiente as mulheres passaram a integrar o quadro de trabalhadores e muitas crianças também passaram a ser inseridas no campo de trabalho das fábricas. Por isso, as mães operárias que não tinham como cuidar de seus filhos pequenos enquanto trabalhavam, tinham que buscar pelos serviços de outras mulheres que optavam por não irem para as fabricas e dessa maneira, abrigavam e cuidavam dos filhos dessas mães operárias (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Nesse sentido, criou-se uma nova forma de cuidado dessas crianças que, como ainda não conseguiam ir para o trabalho nas fabricas e não tinham mais as mães para seu cuidado, eram deixadas em condições insalubres e com ausência total de atenção e carinho.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), com os altos índices de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos, setores da sociedade passaram a se preocupar em atender essas crianças num espaço separado, fora da família. E, mesmo existindo as Casas de Misericórdia que acolhiam as crianças deixadas

nas rodas dos expostos, o poder público criou um número significativo de creches, porém diversos setores da sociedade defendiam a criação dos jardins de infância que segundo eles, traria benefícios para o desenvolvimento das crianças. [...] “No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos, o caráter pedagógico” [...] (p. 81).

Enquanto a sociedade industrial se desenvolvia, às crianças era negada a possibilidade de serem reconhecidas como sujeitos de direitos e o pouco que lhes era oferecido em sua maioria visava a possibilidade de ter nas fábricas a mão-de-obra das mães. Assim, durante muito tempo as crianças foram relegadas a um atendimento apenas de subsistência e tampouco tinham a possibilidade de viverem a infância em sua totalidade.

Durante um cruel e extenso período às crianças era negado o direito de viver a infância e elas sequer eram reconhecidas como sujeitos de direitos, sendo atendidas em instituições apenas de cunho assistencial ou de custódia.

Apenas a partir da década de oitenta alguns pesquisadores da área da infância e instituições não-governamentais passaram a mobilizar a sociedade no sentido de proporcionar à criança o direito a uma educação de qualidade desde seu nascimento.

No entanto, somente com a Constituição Federal de 1988 a creche e a pré-escola foram inseridas no sistema educativo, conforme prevê o “artigo 208, o inciso IV: O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, aprovado dois anos após a Constituição de 1988, vem para incluir as crianças no mundo dos direitos humanos, trazendo uma nova forma de olhar a criança. Além disso, nos anos de 1994 a 1996 o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Infantil, uma série de documentos que estabelecem as diretrizes pedagógicas objetivando o aumento de vagas e a melhoria na qualidade de atendimento e evidenciando a importância de qualificação do profissional para atuar nas instituições de educação infantil (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Observando atentamente a história da infância no Brasil, percebemos que durante muito tempo as crianças foram relegadas ao esquecimento e somente após anos de luta para a garantia de seus direitos, foi possível que as concepções de

criança existentes se modificassem chegando incansável ao modelo contemporâneo atual.

No entanto, mesmo com os diversos avanços ocorridos e com a criação de políticas educacionais e da legislação que vem apoiar a infância e as instituições para o atendimento às crianças visando seu pleno desenvolvimento, respeitando suas particularidades, ainda vivemos um período desafiador na garantia real desses direitos.

Diversos fatores vêm contribuir para que a sociedade e o poder público reconheçam a criança como um ser de direito à uma educação de qualidade desde que nasce: a legislação vigente, a luta da população da sociedade civil para que as instituições que cuidam e educam essas crianças sejam valorizadas, expandidas e mais bem assistidas em suas necessidades primordiais (OLIVEIRA NETO, 2022).

No entanto, sabemos que mesmo diante desses direitos já garantidos em lei e através de políticas educacionais, na prática muito ainda precisa ser modificado, já que para fazer valer os direitos das crianças, há que se fazer valer o direito daqueles que por elas lutam e se dedicam, os profissionais da educação.

Esses personagens incansáveis lutam pelos direitos das crianças ao pleno desenvolvimento e a garantia de educação de qualidade, porém os docentes necessitam lutar também por sua valorização e por melhores condições para que a ação docente alcance os objetivos a que se propõe.

Pensar a educação da infância como a primeira e mais importante etapa da educação básica que abrange o atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, nos remete as questões que fazem parte das políticas sociais e educacionais estritamente ligadas à garantia do direito à educação que visa ainda a garantia de coesão social de cada criança e de suas famílias, considerando a criança desde antes de nascer.

Além disso, visa também a garantia de condições dignas para que os professores possam exercer seu papel docente com as crianças, sem prejuízos de nenhuma natureza, proporcionando a todos a oportunidade de cuidar e educar em uma via que os transporte a novas experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com Paschoal e Machado (2009), em função das exigências constantes na Legislação vigente, aos profissionais que trabalham com essa faixa etária, é importante uma formação inicial consistente e uma atualização constante em serviço, já que isso impacta diretamente sobre a qualidade do atendimento ofertado à essas crianças.

[...] Essa preocupação é destacada por Kishimoto (2002) ao tratar dos avanços e retrocessos na formação de profissionais de educação infantil, porque um dos problemas encontrados na configuração curricular dos cursos que formam professores no Brasil refere-se à falta de clareza sobre o perfil profissional daqueles que vão atuar junto à criança pequena. [...] Na perspectiva dessa autora, não é possível levar o futuro profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, quando, no seu curso de formação, os conteúdos se apresentam de maneira fragmentada e em disciplinas estanques, que não dialogam entre si (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 90).

Faz-se necessário então pensar em propostas de formação continuada que possam complementar constantemente a busca por novas formas de atuação prática docente, em que seja possível garantir os direitos de aprendizagem das crianças bem como alcançar os objetivos a que a ação docente se propõe, encontrando nesses momentos formativos a possibilidade de responder aos questionamentos que o professor encontra durante sua autorreflexão sobre sua prática em sala de aula na Educação Infantil.

Nessa busca pela continuidade de sua formação, o professor necessita de momentos em que seja possível realizar uma autorreflexão de sua prática, com vistas a identificar as necessidades, elencando as principais, na busca por respostas condizentes com a realidade social e cultural das crianças que atende.

De acordo com Saito e Oliveira (2018, p. 2),

ao professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas de ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades das crianças como sujeito em processo de formação e aprendizagem

Dessa forma, será possível evitar que a barbárie cometida contra a infância venha a se repetir, garantindo o que prevê a Constituição Federal e as demais legislações que amparam a infância em sua totalidade, promovendo através das instituições de Educação Infantil a oportunidade de autonomia e liberdade de expressão que devem fazer parte do cotidiano das crianças. Sobre isso, corroborando com o pensamento de Kramer (2005), Saito e Oliveira (2018, p. 8) afirmam que,

[...] Nesse sentido, existe a necessidade de diálogo entre a teoria e a prática docente, uma vez que há profissionais imbuídos de fundamentos e de discursos consagrados, mas que não conseguem materializar seus

ideais educativos com mudanças significativas na prática pedagógica com crianças. Outros profissionais buscam por formações aligeiradas e fragmentadas, encontrando dificuldades para pensar e buscar novos horizontes pedagógicos.

Assim, temos a importância de ofertar formações continuadas alicerçadas na atualidade contemporânea atual, acompanhando essas mudanças de maneira a colocar os professores em contato com todas as práticas educacionais que possam proporcionar condições de um atendimento integral às crianças, visando o respeito e as condições de aprendizagem a que cada criança em suas particularidades tem direito.

Ao impulsionar e direcionar os docentes na busca por formações continuadas que respondam de maneira coerente às suas expectativas enriquecendo sua prática docente, é possível fortalecer a luta contra todas as desigualdades de forma que possamos garantir o direito das crianças à uma educação capaz de favorecer seu desenvolvimento, ocasionando a aprendizagem nos diversos aspectos, dentro de uma proposta que envolva o cuidar e o educar em momentos de interação e brincadeira, conforme prevê o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

Baseado em pesquisa documental e bibliográfica, este estudo faz parte da composição da Dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, realizado pelas pesquisadoras a fim de identificar o percurso da Educação Infantil, bem como a potencialização dos direitos das crianças a uma educação de qualidade, evidenciando para tanto a compreensão do ser criança na atualidade e da importância das formações continuadas dos professores que atuam com crianças dessa faixa etária.

METODOLOGIA

No intuito de proporcionar às crianças pequenas o pleno desenvolvimento de suas habilidades são necessárias propostas que tenham significado na formação de atitudes na rotina diária. Essas propostas estão à cargo do professor que com elas atua e que, portanto, necessita estar em constante formação para encontrar

os meios que o conduza a melhor direcionar a ocorrência da aprendizagem das crianças.

Oportunizar essas situações de autonomia requer do professor além de outras atitudes, a participação em formações continuadas que lhes auxiliem na compreensão das mudanças contemporâneas da sociedade, buscando a partir de novos contextos, estabelecer as mudanças nas formas de aprender e ensinar, valorizando e respeitando cada criança e compreendendo como favorecer seu aprendizado, utilizando para tanto os conhecimentos que ela traz consigo e que necessitam ser valorizados, sem deixar de incluir novas formas de aprendizagem contemporâneas e que vem de encontro as ações de respeito a que toda criança tem direito, a fim de que a aprendizagem de cada uma possa ocorrer a seu tempo, sem a possibilidade de causar traumas ou rupturas.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica e documental favorece nossa compreensão sobre como tem se dado os estudos de diversos pesquisadores sobre o tema, bem como de que maneira a temática tem sido analisada a fim de produzir resultados positivos no que se refere a uma formação continuada que possa ocasionar a aprendizagem significativa das crianças.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído em sua maioria por livros e artigos científicos, que serão analisados e interpretados em leitura.

A pesquisa bibliográfica traz a possibilidade de identificar pesquisas já realizadas que podem oportunizar o acesso a essas produções na relação com determinado objeto de estudo, auxiliando na exploração de aspectos abordados. Aqui, especialmente a pesquisa bibliográfica possibilitou a análise e compreensão dos resultados de estudos sobre a atuação docente e sua relação com a infância a partir da busca por formações continuadas que venham a favorecer as questões pedagógicas, capazes de oportunizar à criança seu desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os avanços no campo das leis e políticas voltados à educação, especificamente em relação à Educação Infantil, foram acontecendo, as mudanças no atendimento às crianças de uma forma assistencialista para um modelo que se destinasse não apenas ao cuidado, mas também as ações de ensinar, foram sendo idealizados e instituídos.

Para Vasconcelos (2006, p. 2/3), “as profundas e complexas transformações sociais dos tempos de hoje exigem que se encare a educação como um processo que se inicia ainda antes da criança nascer e se prolonga até ao último suspiro de vida”. Nesse sentido, faz-se necessário que a sociedade se torne educativa e para tal, é preciso investir na educação dos adultos em primeiro lugar (pais, professores e comunidade em geral).

Isso é necessário para que possamos ter com a criança uma relação de confiança, em que seja possível propor a ela atividades que favoreçam o desenvolvimento a seu tempo, favorecendo sua linguagem e desenvolvimento motor de modo que seja possível, apreender os saberes e conhecimentos em atividades planejadas e lúdicas, oportunizando a criatividade e expressão da criança livremente.

Ao primar pela garantia do direito a uma educação de qualidade no qual a criança é protagonista, temos que ter clareza do real papel do professor que atua na Educação Infantil, garantindo também a esse profissional os meios necessários para que sua atuação docente seja regada por oportunidades de aperfeiçoamento e para tanto, a formação continuada é um caminho que, se bem organizado e preparado com intenções claras, pode conduzir o docente nessa jornada onde o aprender e o ensinar caminham lado a lado.

Vinculada a um passado de práticas predominantemente assistencialistas e compensatórias, a Educação Infantil brasileira se constitui como ‘direito da criança’ a partir da Constituição Nacional de 1988. Na década de 90 configurou-se um período de discussões acerca deste direito tendo como modalidade de ensino e contemplada como ‘primeira etapa da Educação Básica’ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96) (HAUBRICH e CRUZ, 2016, p. 1/2).

Como sabemos, foi apenas a partir do século XVIII com o advento da sociedade moderna, que a infância passou a ser considerada em seu conceito próximo ao que temos hoje, já que anteriormente a esse período, não se via as crianças como seres atuantes e com necessidades próprias.

No Brasil, foi a partir dos anos 1970 que surgiu uma preocupação em relação à educação das crianças de até 6 anos de idade, sendo que os estudos no ano de 1980 se intensificaram e autores passaram a criticar a necessidade de ampliação de vagas em creches e pré-escolas, além de incluírem também em seus escritos em 1990, relatos a respeito das experiências dos professores no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade (BARBOSA, 2006).

Assim, mesmo que em alguns momentos as crianças tenham aparecido na história como representantes de um estado de natureza primitivo, ou seja, seres em formação, incompletos, em nossa tradição a infância aparece também como um tempo de preparação, de formação de sujeitos autônomos, “sentido exposto nos textos “pedagógicos” de Adorno, de uma educação para a autonomia/emancipação (Mundigkeit). A infância surge então, como esperança de tempos melhores, baseada em expectativas de experiências únicas a serem vividas, numa valorização das culturas infantis (VAZ, 2009).

Nessa perspectiva e visando uma ação docente que respeite e que conduza as crianças a aprendizagem e desenvolvimento, ao professor cabe a tarefa de compor as atividades de sala de aula de maneira que elas tragam a oportunidade de serem acolhidas e de conseqüentemente acolherem aos demais, partindo da observação das diferenças culturais existentes entre os pares, aprendendo a agir de maneira respeitosa e humanizadora com os demais a partir de ações de cuidado e educação.

Paschoal e Machado (2009) corroboram com o pensamento de Barreto (1988), em relação aos processos formativos, enfatizando que a formação continuada é um dos fatores mais importantes no que se refere a qualidade da educação e que,

embora a chamada formação continuada não deva se caracterizar como algo eventual, nem apenas um instrumento que se usa para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica mal-feita, é importante que esse profissional busque a capacitação em serviço e a atualização constante, aprofundando as experiências científicas e cotidianas que está vivendo e as vividas anteriormente. É importante que, ao longo da carreira do magistério, o mesmo possa frequentar não só os cursos de atualização, grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo”. (p. 90)

A sociedade contemporânea atual vem sofrendo constantes modificações e essas afetam diretamente a educação, sobretudo a modalidade da Educação Infantil. Mudanças tecnológicas e sociais afetam diretamente o campo educacional em relação às crianças e nesse sentido, o aprimoramento profissional é extremamente relevante e significativo para que a proposta de desenvolvimento infantil previsto na legislação possa ser proporcionada às crianças.

No Brasil avançamos muito e conquistas sobre os direitos das crianças são visíveis na Educação Infantil, porém ainda existem muitos desafios a enfrentar na busca pela garantia dos direitos das crianças à uma educação de qualidade que respeite o desenvolvimento e aprendizado da criança pequena, que deve prioritariamente ser assumida por todos (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Às crianças é necessário proporcionar a vivência das mais variadas experiências a fim de oferecer-lhes meios que favoreçam sua autonomia, convivência e interação com seus pares.

A esse respeito Barbosa (2013), esclarece que integrantes de um mesmo grupo trazem consigo experiências diversificadas, culturais, sociais ou emocionais e, somente com o passar do tempo esse espaço pode ser transformado num local onde se encontrem experiências em comum. Nesse sentido, o tempo é fundamental na organização da escola infantil, ele é um articulador da vida, tanto individual quanto social, que possibilita a compreensão do passado, bem como o compartilhamento dessas experiências a fim de projetar possibilidades para o futuro.

Em relação as crianças, a possibilidade de experienciar momentos diversos de liberdade e interação com outras crianças e com os adultos, favorece o desenvolvimento e a criatividade em atividades livres e de troca dessas experiências que fazem parte do cotidiano de cada criança em relação a sua cultura e ao meio ao qual pertencem. A esse respeito Santos (2015, p. 232), cita os pensamentos de Walter Benjamin em relação ao ser criança e sobre como elas ensinam e aprendem,

No caso da educação das crianças, Benjamin (1984) aponta uma consonância com o discurso educacional contemporâneo, postulando que “as crianças ... ensinam e educam os atentos educadores” (p. 88). E mais, a criança deve ter o direito, principalmente quando inserida em contextos educacionais, de viver a plenitude de sua infância, pois “a pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância” (Benjamin, 1984, p. 87).

Nessa perspectiva, às instituições de Educação Infantil e aos docentes cumpre a tarefa de encontrar os meios que favoreçam à criança viver essa plenitude da infância, como destacado por Benjamin (1984), considerando que para o autor a infância é um tempo de experiências que precisa ser vivida e experimentada de diversas maneiras.

Assim, para proporcionar esses momentos diversificados em que haja o respeito e o atendimento mais humanizado e acolhedor a cada uma das crianças, os

profissionais docentes necessitam estar sempre atualizados em relação às novas formas de aprender e ensinar a que a contemporaneidade nos faz participantes, dedicando-se também a melhor identificar e compreender o meio ao qual a criança está inserida e a cultura à qual pertence a fim de respeitá-la.

Conforme nos afirma Barbosa (2013), precisamos encontrar nas instituições de Educação Infantil espaços mais organizados e planejados para atender as especificidades das crianças evitando o que a autora descreve como, “um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. [...] Portanto o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância” (p. 216).

Necessitamos de formações continuadas destinadas aos professores da Educação Infantil que priorizem a criança e sua liberdade, sua criatividade e cujas ações cotidianas envolvam o brincar em sua essência. Potencializando as instituições de Educação Infantil como um espaço em que o cuidar e o educar se complementem no atendimento às crianças. Isso por que, de acordo com Barbosa (2013), a partir do brincar as crianças desenvolvem argumentos narrativos, conseguem solucionar problemas e tomam iniciativa nas diversas situações vivenciadas. Por isso, o tempo das crianças na escola precisa ser vivido com intensidade e o professor precisa proporcionar e apoiar essas situações, já que essas experiências vivenciadas a acompanharão por toda a vida.

Nos escritos de Walter Benjamin encontramos um outro olhar a respeito da infância, com atenção especial dedicada à criança e à sua sensibilidade ante o mundo. O autor defende que a criança explora o mundo através de sua criatividade e expressividade, sendo atraída por atividades diversas na busca por novas descobertas.

Portanto, a importância em situar as ações planejadas para as crianças, refletindo a respeito da melhor e mais apropriada proposta, bem como a qual situação e em que lugar serão desenvolvidas as atividades docentes, pensando na criança como um ser único, pensante e capaz de realizar ações que tenham objetivos definidos para o alcance da aprendizagem.

Além disso, o docente que atua na Educação Infantil necessita ter claras as intenções de sua atuação pensando também na formação humana da criança e nas relações interpessoais de que ela participa na relação com os demais nas instituições de Educação Infantil.

Há atualmente uma urgência em atuar nas questões mais humanizadoras que envolvem a Educação Infantil, procurando promover ações de interação e respeito. Precisamos derrubar a crença de que as expressões infantis mesmo quando discriminatórias e violentas, seriam “inocentes”, já que o preconceito se mostra presente também nas crianças (VAZ, 2009).

Adorno lembra os pequenos que para os outros dizem ‘com você eu não brinco’, ou ainda ‘com aquele ninguém joga’. Ele advoga por uma escola que procure dar às crianças aquilo que não recebem em casa, uma educação contra o preconceito que inclui até mesmo alguma interferência em relação aos pais. Seria de se esperar dos educadores que tivessem a coragem de enfrentar as famílias, ensinando para os pequenos que seus pais nem sempre tem razão e que são passíveis de equívocos (VAZ, 2009, p. 62).

Para encontrar os meios favoráveis para a compreensão das modificações educacionais, em especial a respeito da atuação com crianças de 0 a 5 anos de idade, a proposta de uma formação continuada bem-estruturada, tem a possibilidade de favorecer a ação docente através de subsídios atuais que auxiliem a atuação profissional na Educação Infantil de maneira a atender as crianças em suas especificidades sociais e culturais, sem discriminar ou excluir, ao contrário acolhendo e respeitando.

Se, agora, dirigimos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças, o que vemos? Falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observando o cotidiano no trabalho, na política, nas relações familiares, vemos falta de diálogo e de escuta do outro. Com frequência falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação. Pois, apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença (KRAMER, 2000, p. 6).

O caminho percorrido pela Educação Infantil foi promotor de inúmeros avanços para essa modalidade de educação, porém sabemos que ainda existem muitos enfrentamentos aos profissionais que se dedicam a atender crianças dessa faixa etária, sobretudo no que diz respeito à valorização docente com amparos

financeiros e materiais que sendo previstos em lei ainda estão distantes de terem os direitos profissionais respeitados.

Diante desse cenário de desigualdade que atinge professores e crianças na totalidade da Educação Infantil, como podemos pensar as ações de uma formação continuada que traga subsídios capazes de modificar essa tão triste realidade? Diante desses e de tantos outros questionamentos a esse respeito, Kramer (2000, p. 7), nos aponta que,

nosso maior desafio é o de, com a consciência dos totalitarismos a que o século XX assistiu, semear a tolerância. Creio que o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. [...]

Vislumbrar a Educação Infantil em sua totalidade requer de toda sociedade atitudes que realmente compreendam a criança como capaz de vivenciar experiências e docentes capazes de potencializar essa vivência.

A partir de políticas educacionais que garantam aos professores não apenas a formação inicial mas a continuada além de valorização profissional, mudanças ainda mais potencializadoras da aprendizagem das crianças poderão ocorrer na Educação Infantil.

Soczek (2015) corrobora com essa ideia, quando afirma a necessidade de fazer valer a titulação na carreira do professor, bem como em seu salário, de maneira a contribuir para a inserção desse profissional em uma categoria cada vez mais organizada e promotora de direitos. Já que para garantir o cumprimento dos direitos previstos em lei para a aprendizagem das crianças é necessário garantir também o direito profissional dos docentes.

O professor mais valorizado, capacitado e motivado com certeza irá ofertar as crianças uma mediação mais coerente com os resultados de aprendizagem levando as crianças à novas descobertas, modificando as interações sociais da sociedade atual, confirmando atitudes de respeito e autonomia na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Nesse processo de proporcionar momentos de ressignificação das aprendizagens das crianças, o professor também precisa estar atento as modificações

sociais. No entanto, de acordo com Chaves et al (2013, p. 2), “cursos em geral não asseguram estudos e reflexões que mobilizem o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho”. Os docentes necessitam de propostas consistentes, guiando-os a uma “recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata”.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 107), há muito tempo “acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil”. Resultando na proposta de cursos fragmentados e desconexos que estão longe de favorecer a prática pedagógica, desmotivando os professores que participam dessas formações e fazendo com que sua busca por cursos dessa natureza seja cada vez mais reduzida, já que eles passam a considerar apenas os conhecimentos que já adquiriram e a trocar experiências profissionais com seus pares, sendo o que lhes parece mais conveniente.

Assim, os docentes necessitam considerar a realização de momentos de autorreflexão a fim de identificar quais objetivos de aprendizagem precisam ser contemplados através de um planejamento que envolva atividades de rotina bem estruturados. “A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado” (BARBOSA, 2006, p. 35). Favorecendo a realização de atividades bem-organizadas e estruturadas com alcance dos objetivos.

Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a. Precisamos de escolas e espaços de educação infantil para fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também (KRAMER, 2000, p. 7-8).

Agir de maneira diferente na Educação Infantil é um dos inúmeros desafios da docência no ensino com crianças até 5 anos de idade, por isso o professor precisa estar sempre preparado para encontrar as respostas necessárias para esse enfrentamento.

Considerando que a educação escolar se inicia na Educação Infantil, partimos do pressuposto de que a criança nesse nível começa no processo

de apropriação de conteúdos de maneira sistematizada e intencional em que dois aspectos são relevantes: a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Defendemos que o trabalho pedagógico realizado nessa fase inicial deve possibilitar qualitativamente o desenvolvimento das potencialidades das crianças (SAITO e BARROS, 2019, p. 110).

Conforme as mudanças acontecem na sociedade, uma nova forma de olhar as crianças e suas infâncias precisa direcionar o trabalho pedagógico a elas destinado. Assim também, a formação de professores precisa se adequar a contemporaneidade já que igualmente sofre alterações em decorrência das mudanças na sociedade e necessita de propostas igualmente novas que contemplem o agir na infância com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que historicamente a criação de creches e pré-escolas tinha o objetivo de proteger e transmitir valores às crianças, no entanto, quando se pensou dessa maneira na criação dessas instituições, mesmo que não tenha sido de maneira intencional, foi possível proporcionar às crianças a efetividade de seus direitos de aprendizagem, pensando nesses espaços como lugares destinados a atender as crianças em suas necessidades, promovendo a aprendizagem.

Nesse vies, o professor desde o início do surgimento das instituições de Educação Infantil precisou buscar por formações que o conduzissem a aprender para propor a aprendizagem das crianças.

No entanto, percebemos que as formações iniciais de professores ainda hoje não proporcionam o acompanhamento das mudanças contemporâneas da sociedade, e por isso, formações continuadas tornam-se cada vez mais importantes e necessárias. Já que podem proporcionar ações planejadas que venham refletir em uma ação docente estruturada e amparada por propostas eficientes no atendimento às crianças, tornando possível o atendimento às especificidades de cada criança e seu desenvolvimento.

A temática formação continuada na Educação Infantil necessita ser cada vez mais valorizada e as pesquisas a esse respeito necessitam ser ampliadas a fim de que possamos contribuir com a atuação docente, já que sabemos que os professores buscam nessas formações as respostas para suas indagações e, anseando por

proporcionar a aprendizagem integral das crianças vem em busca de novas formas de aprender e ensinar.

Assim, podemos concluir que a formação continuada nos tempos contemporâneos atuais tem um papel de extrema importancia no que diz respeito à atuação do professor na Educação Infantil, visando não apenas a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, mas a garantia de que serão respeitadas e acolhidas em suas particularidades.

Para tanto, é importante refletir sobre como devem se dar as propostas da formação continuada, considerando a realidade de cada instituição e das crianças atendidas, bem como a refletor sobre a importancia da valorização docente a fim de que o professor seja impulsionado e esteja motivado a buscar por novas formas de atuar com as crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Tempo e Cotidiano** – Tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

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

CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; SILVA, Aline Aparecida da; FELIX, Leiliane Aparecida Alcântara. **Possibilidades de Formação em Serviço para uma Educação Infantil Humanizadora**. UEM, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8007_5314.pdf - Acesso: 16 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAUBRICH, Marisa Baptista; CRUZ, Sandra Oliveira da. A Formação Continuada na Educação Infantil e suas Contribuições na Prática Pedagógica: experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé. **I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT**. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20NA%20EDUCACAO%20NFANTIL%20E%20SUAS%20CONTIRBUICOES.pdf> – Acesso em: 03 mai 2023.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. **Novamerica** v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857> - Acesso em: 10 mai. 2023.

OLIVEIRA NETO, Fábio Marques de; CALDAS, Vaneska Oliveira; MARQUES, Waleska Barroso dos Santos Kramer. **Marcos Legais da Educação Infantil no Brasil**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID2663_21072021153600.pdf Acesso em: 18 jul. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar.2009.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho Docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. 00-00, 2018.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Walter Benjamin e a Experiência Infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77), p. 223-239. mai./ago. 2015.

SOCZEK, Daniel. Políticas Educacionais de Formação de Professores de Educação Infantil: percursos e críticas. **Revista Intersaberes** | vol.10, n.20, p.404-432 | mai.-ago. 2015 | 1809-7286

VASCONCELOS, Teresa. A Educação de Infância: propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação. Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Lisboa, 2006. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf> – Acesso em: 05 jan. 2023.

VAZ, Alexandre Fernandes. Infância, escolarização, semiformação: reflexões sobre a memória e as “expectativas pedagógicas” a partir de Theodor W. Adorno. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.) **Experiência Formativa & Emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.003)

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O USO DA MAQUETE DA PARAÍBA ENQUANTO RECURSO NAS DISCUSSÕES SOBRE OS PROBLEMAS AMBIENTAIS DO ESTADO DA PARAÍBA

JOÃO CLÍMACO XIMENES NETO

Professor Me. - IFPB-CG, ximenesgeografia@gmail.com

RESUMO

São diversos os desafios nos quais a Educação Geográfica tem passado, em busca de possibilidades concretas para estruturação de uma formação inclusiva e participativa do educando. A Educação Geográfica é capaz de promover o entrelaçamento entre os conceitos científicos e os saberes do educando, provenientes de sua vivência. É neste sentido que, no Campus do IFPB Campina Grande, orientamos quatro alunos(as) voluntários do Curso Técnico Integrado de Mineração a desenvolver Oficinas Pedagógicas utilizando a Maquete da Paraíba para apresentar alguns dos diversos problemas ambientais presentes no estado. Tais Oficinas Pedagógicas iniciaram na Semana do Meio Ambiente do Campus, em junho de 2023, com a presença de um público local e de visitantes. Entendemos que, ao estudar as problemáticas ambientais sejam no contexto local, nacional ou global tendo a Paraíba como palco desse estudo/aprendizado, o saber geográfico instituído, ou seja, aquele construído nas escolas, chamado de ensino de geografia, bem como, a geografia que se constrói numa dimensão da Educação Geográfica tecida, por sua vez, a partir dos saberes constituídos pela nossa experimentação do espaço geográfico são favorecidos ao contextualizarmos tal processo com o uso da Maquete. A utilização de maquetes no contexto da Educação Geográfica, possibilita ao educando novos caminhos para estudar a geografia, superando a geografia escolar, muitas vezes mnemônica e tradicional em sua didática, promovendo a contextualização e o conhecimento numa escala que parte do local para o global. Nas oficinas, as regiões geográficas intermediárias e imediatas da Paraíba foram apresentadas através de suas características físicas, naturais e humanas. Foram pautados

alguns problemas ambientais como as questões envolvendo a falésia do Cabo Branco, a exploração turística de Picãozinho e Areia Vermelha, a desertificação no agreste e no Cariri e o Complexo Eólico de Santa Luzia. Sendo assim, iremos abordar, o processo de desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas e os seus resultados preliminares.

Palavras-chave: Educação Geográfica, Maquete, Oficinas Pedagógicas, Paraíba e Problemas Ambientais.

INTRODUÇÃO

A maquete como proposta para se conhecer o lugar, para se (re)pensar o mundo em que vivemos, partindo do local para o global, possibilita ao educando representar o mundo a partir de um conjunto de códigos, símbolos e signos, que trazem consigo as marcas do lugar, das memórias e da identidade. Diante dessa situação, acreditamos que o ensino de Geografia da Paraíba, enquanto conjunto temático curricular específico da Educação Básica no estado da Paraíba, muito tem a se enriquecer no enredar de suas energias com as ações pautadas nas Oficinas Pedagógicas que discutiram alguns dos principais problemas ambientais do estado.

Vale ressaltar nesse contexto, a educação dialógica de Paulo Freire que é apresentada por Brandão (2002) como sendo uma educação inclusiva, e promotora de transformações sociais como demonstra na seguinte exposição:

A relação dialógica” preconizada por Freire (1982) deve ser revisitada por todos aqueles que fazem educação e que buscam a inclusão como arma de transformação da sociedade que temos, para aquela que queremos, pois o referido autor é e sempre será um exemplo para a educação (inclusiva) brasileira porque calca no verdadeiro diálogo a relação interativa, pautada pelo compromisso político de seus pares. (BRANDÃO, 2002, p.5)

Ao desenvolver o conhecimento geográfico, o educando, segundo a sua singularidade e o seu âmbito social, é capaz de compreender o mundo na perspectiva de cidadão e produzir a sua autonomia. Neste sentido, se observa na maquete, a conjunção de olhares na direção para a construção de uma representação específica, porquanto múltipla, do espaço geográfico da Paraíba. Neste sentido, Pitano e Roqué também ponderam que:

As maquetes despertam os alunos a investigar o espaço vivido, interpretá-lo e contextualizar a Geografia do lugar, promovendo o interesse da participação nas mudanças da sociedade. Propicia a valorização local e a solução de problemas, desde o espaço físico ao social, ligando o ensino da disciplina ao cotidiano do aluno, pois possibilita mostrar a organização e a ocupação do espaço, além da interação com o meio representado na maquete” (PITANO E ROQUÉ, 2015, p. 276).

A maquete como proposta para se conhecer o lugar, para se (re)pensar o mundo em que vivemos, partindo do local para o global, possibilita ao educando

representar o mundo a partir de um conjunto de códigos, símbolos e signos, que trazem consigo as marcas do lugar, das memórias e da identidade.

Sendo assim, ao desenvolvermos as Oficinas Pedagógicas utilizando a maquete do estado da Paraíba para discutirmos alguns dos problemas ambientais presentes no estado durante a Semana do Meio Ambiente do Campus do IFPB-CG, foi possível observar nos olhares, no contato físico com a maquete, nos questionamentos uma identificação dos visitantes com o espaço paraibano e a temática apresentada. Foram quatro Oficinas Pedagógicas, nas quais, em cada uma recebemos vinte e cinco visitantes.

Fotografia 01 – Oficina Pedagógica IFPB-CG



Fotografia 02 – Oficina Pedagógica IFPB-CG



Incluir os sujeitos, é muito mais do que inseri-los no espaço educativo preconcebido. A ideia de inclusão aqui defendida representa um ato de igualdade, no qual os sujeitos se desprendem do seu papel de meros “coadjuvantes” nas aulas de Geografia e passam a fazer parte do processo de construção do conhecimento de maneira ativa e pluralística.

Neste sentido, concordamos com Larrosa, e entendemos que a vivência significativa, transformada em experiência, é algo que deixou marcas, que se agregou à memória da matriz do sujeito, sem esquecimento.

A experiência entendida como uma expedição em que pode escutar o “inaudito” e em que pode se ler o não-lido, isso é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão ao mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível. (LARROSA, 2013, p. 11).

Neste contexto, buscamos com as Oficinas Pedagógicas fortalecer a própria identidade da Geografia da Paraíba enquanto horizonte de uma Educação Geográfica. Assim, foram apresentados os problemas ambientais presentes no litoral como o uso turístico indiscriminado dos espaços como Picãozinho em Tambaú – João Pessoa e Areia Vermelha – Cabedelo, bem como a erosão na Barreira (Falésia) do Cabo Branco. Também foram apresentados os processo de desertificação em Solânea e São João do Cariri, e por fim as questões envolvendo a instalação do complexo eólico na região de Santa Luzia no sertão da Paraíba.

Sendo assim, a justificativa para a realização desse projeto, encontra-se centrada na possibilidade de uma maior familiaridade do educando com o seu estado ao estudar problemas ambientais que muitas vezes são apresentados numa perspectiva muito distante da realidade do mesmo.

O objetivo do presente projeto é revitalizar a Geografia da Paraíba utilizando a maquete do estado como elo entre o conhecimento a ser desenvolvido e compartilhado e a contextualização local de muitos problemas ambientais que comumente são apresentados numa escala global.

METODOLOGIA

A técnica metodológica utilizada foi de natureza qualitativa, uma vez que se deve considerar a relação entre o mundo real e os atores envolvidos no processo.

Compreende-se, pois, que ao utilizar o método qualitativo, desenvolve-se um percurso na busca da interpretação da realidade social dos sujeitos presentes no processo e seus significados. De acordo com Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o 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, 2001. p. 9-29)

Neste sentido, as primeiras informações acerca da realização das Oficinas Pedagógicas ainda estão em processo de análise, haja vista que foram enviados aos participantes, via e-mail, um questionário no Google Forms e até o presente momento recebemos cerca de 35% dos mesmos, impossibilitando ter uma visão mais aprofundada dos resultados, mesmo assim, as primeiras impressões são positivas no que diz respeito aos objetivos traçadas para o projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ação-reflexão da utilização da maquete do Estado da Paraíba, surge uma dupla oportunidade para o enriquecimento fortalecimento da Educação Geográfica. A primeira, do ponto de vista material, a maquete enquanto recurso didático e a segunda, numa perspectiva imaterial, do ponto de vista relacional, que busca através das Oficinas Pedagógicas contribuir para o enredamento de pessoas, visões de mundo, olhares entorno do Estado da Paraíba.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, E.P. Por que não falar em educação inclusiva? In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm> Acesso em: 19/05/2023.

BONDÍA, Jorje Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de Wanderley Geraldi. Jan-fev, 2002, N. 19. p. 20-28.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

PITANO, S, C.; ROQUÉ, B. B. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia. Educação Unisinos. n. 19 p. 273-282, 2015. Disponível em: < revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2015.192.11/4713>. Acesso em: 15 Maio 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.004

A ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: RELATO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO

Professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, pós-doutoranda na UNICENTRO (PPGLL- Guarapuava/CNPq-Fundação Araucária), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação- GEPL e Interação e Ensino-UNICENTRO, jane.beltramini@ufrpe.br

TATIANI DAIANA DE NOVAES

Pós-doutora(USP) e doutora (UFRN) em Linguística Aplicada. Professora do IFRN, campus Natal Cidade Alta. tatiani.novaes@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente estudo reflete a experiência de uma professora universitária com o Projeto de Extensão “A produção textual escrita escolar: aspectos da revisão e da reescrita no âmbito da formação docente”, inscrito no Edital Sônus-2023, visando ações para a formação docente inicial e continuada, acerca dos processos de produção textual escrita, revisão e reescrita. O projeto teve como foco os licenciandos, os professores da rede, e participantes de programas de formação PIBID e Residência Pedagógica na instituição. Tomamos como referencial teórico os estudos do Círculo de Bakhtin (2003, 2010, 2013), os documentos curriculares oficiais (BRASIL, 2017), norteadores para o ensino de língua portuguesa na educação básica e estudos mais recentes sobre a prática de revisão e reescrita em âmbito escolar, a partir de pesquisadores da área de Linguística Aplicada. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental no que tange a Análise de Conteúdos (AC), com aportes da pesquisa qualitativo-interpretativista. A proposta evidenciou momentos de formação, por meio de encontros prévios acerca de leituras e discussões teórico-metodológicas e, posteriormente, oficinas pedagógicas e palestra com os participantes, licenciandos, estagiários e demais interessados, culminando com a composição de uma mesa temática por pesquisadores convidados externos para tratarem do tema, de forma remota, divulgada pelo canal

do GEPLÉ com certificação aos inscritos. Os resultados apresentaram-se satisfatórios e postulam indicadores para ações futuras na universidade visando cursos e eventos de extensão constantes que discutam relações conceituais, terminológicas e metodológicas nas práticas pedagógicas, visando ao desenvolvimento das competências em leitura e escrita dos alunos na escola e ao desenvolvimento dos professores em formação inicial e continuada, haja vista a (quase) ausência de formação contínua para os profissionais atuantes na escola.

Palavras-chave: Revisão, Reescrita, Formação inicial e continuada, Extensão.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “A produção textual escrita escolar: aspectos da revisão e da reescrita no âmbito da formação docente”¹, aprovado por edital interno da UFRPE (COMEX-UAST), teve como objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, sobretudo no que tange às práticas realizadas no eixo da escrita, no processo de produção textual escrita. Para que o trabalho com a produção escrita na escola efetive-se de forma plena e satisfatória, as propostas de escrita devem contemplar para além do atendimento ao gênero indicado, a escrita pautada em habilidades discursivas, coerentes e significativas, em atendimento aos objetivos da produção. Não obstante, Brait afirma que este trabalho com o gênero deve considerar “as esferas de atividades em que se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”(2020, p.20).

Nessa perspectiva é que se insere o objetivo do projeto, de forma a compreender como se dá o trabalho com a escrita na escola, sendo esta uma das possibilidades de formação em espaço universitário voltada à formação inicial de licenciandos, estagiários, participantes de programas de formação pedagógica, tais como o PIBID e o Residência Pedagógica-RP, e de formação continuada, para professores e comunidade interessada dentre outros.

Para tanto, a partir de nossa experiência como docente na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa (ESO I e ESO III) pleiteamos o desenvolvimento do Projeto de Extensão composto por 6 encontros, sendo 4 deles a realização de oficinas didáticas. Esse trabalho de cunho colaborativo e prático contou com momentos presenciais e com encontros remotos, visando a elaboração dos materiais didáticos a serem implementados em sala de aula. Assim, além das aulas e de orientações em conjunto e individuais para elaboração das ações do estágio, foram previstos seis encontros para formação, culminando com quatro oficinas teórico-metodológicas e uma mesa redonda que buscou discutir os elementos para uma revisão dialógica nas produções escritas escolares, bem como a proposta de leitura e escrita valorada.

1 O projeto sob nº 23082.034827/2022-73, Edital Sônus 2023- UFRPE, desenvolvido de 30/01/2023 a 28/02/2023, área de Linguística, Letras e Artes, e Área específica- Linguística Aplicada, linha de ação: Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem, foi realizado em concordância ao calendário acadêmico da instituição.

Nesse interim, a metodologia empregada para a organização do projeto pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental, a partir da Análise de Conteúdos (BARDIN,1977) durante as observações referentes aos Relatórios de estágio no que se refere às orientações curriculares para o ensino da escrita, presente nos documentos arrolados, a saber, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) e em pesquisas sobre a escrita, na área de Linguística Aplicada e com pressupostos da pesquisa-ação, para as ações docentes do estágio na escola.

Consideramos a proposta de extensão uma possibilidade para ampliação dos espaços de formação e de aproximação entre pesquisadores e professores atuantes em sala de aula, acerca de suas vivências e experiências em atividades conjuntas sobre as quais a práxis é valorizada, estimulada e discutida em relação à teoria de base. Por conseguinte, o projeto de extensão foi realizado em parceria com o Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação-GEPLÉ, visando atender também o Programa PIBID e RP, e dentre estes os professores participantes da escola.

METODOLOGIA

Para realização do projeto de extensão outras ações prévias se fizeram necessárias, dentre estas a análise de resultados obtidos por meio da pesquisa qualitativa de Berto e Santos (2022), intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A ESCRITA NO SERTÃO PERNAMBUCANO: DISCUTINDO CONCEITOS (UAST-UFRPE/UNEB)**. O estudo caracterizado como Pós Doc realizado junto a UNEB - Pós Crítica versou sobre o ensino da escrita acerca da formação de professores e análise sistemática sobre os Relatórios de estágio dos licenciandos em formação, em especial nos relatos com foco no ensino da escrita, que deram origem ao Projeto de extensão supra citado. Assim, parcialmente, nos interessam as questões de 1 a 3, como apresentado no questionário – Coleta de dados:

Questionário

1- No que tange a importância de discutir os processos de escrita, como eixo de ensino (BRASIL, 1997;1998; 2017) ao longo de sua formação docente, como você avalia:

() não opino () pouco relevante () relevante () muito relevante

2- Em especial, na formação docente inicial, você teve contato com as teorias/práticas sobre a escrita, a revisão e a reescrita? () sim () não () em partes

a- Em quais momentos? () aulas () seminários () pesquisa () cursos () outros:_____ Comente:

b- Como você avalia as contribuições desse ensino para sua formação/área de atuação atual? _____

- 3- No que se refere à **formação continuada**, participou de cursos/capacitações sobre os aspectos da escrita nos processos de revisão e reescrita escolar? () sim () não
- a- Se sim, como os processos são apresentados? () pouco relevantes () relevantes () muito relevantes
- b- Há alguma indicação de como realizá-los metodologicamente? () sim () não
- c - Discute-se os meios de correção e indicações para revisão e reescrita? () sim () não
- d- Como você avalia os cursos de formação ofertados? _____
- e- Dê uma sugestão de estudo ou tópico a ser ofertado para formação: _____

Fonte- Pesquisa (UFRPE-UNEB), 2022.

Nesse estudo, obtivemos 22 participantes por respostas ao questionário, sendo 81% graduandos, 17 discentes em formação inicial e 13,6% professores especialistas, 3 supervisores da rede pública de ensino, e apenas 1,8% mestres e doutores, 2 professores, ambos atuantes no ensino superior.

As questões 1,2 e 3 abordaram a importância do tema e as experiências anteriores com o ensino da escrita, tendo como respostas: muito relevante (72%) e relevante (23%), já em relação à experiência anterior com as teorias, os participantes apresentaram-se em dois grandes grupos: 68,2% afirmaram terem contato com essas teorias ao longo de sua formação docente, enquanto que 31,8% afirmaram que apenas em partes tiveram oportunidade para essa discussão.

Nesse sentido, 30% apontam que o ensino voltado para as práticas pedagógicas para o ensino da escrita não tiveram foco prioritário, sobretudo por já terem cursado disciplinas como Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, que têm como eixo norteador a metodologia para o ensino de Língua portuguesa no ensino fundamental e médio, cujos eixos Leitura, Escrita, Oralidade, Análise Linguística e Literatura são tópicos essenciais, como aponta P.4.

P. 4 "São importantes como uma nova forma de enxergar o ensino desse eixo, assim como um novo método de avaliação de aprendizagem. Porém, apesar da importância, os métodos de aplicação e embasamento de como trabalhar esse ensino da escrita ainda são vagos".

A questão apresenta outro desdobramento acerca de onde e como esse aprendizado foi ofertado, cujos resultados apontaram: 77% durante as aulas, 13,6% em pesquisas e 4,5% nos seminários, por fim, 4,5% durante cursos, e não tivemos nenhuma resposta para evento de formação, confirmando a ausência de discussão sobre esse tópico na formação continuada.

P. 17 *"Imprescindível, pois nos cercamos de muitas teorias acerca dessa habilidade, mas não discutimos os meios para chegar à prática e isso conta muito em nossa atuação docente".*

P. 18 *"Essenciais! Ter a possibilidade de reescrever os textos que produzi em minha formação acadêmica me permitiu entrar em rotas de comunhão com as palavras e com as intenções comunicativas".*

Quando questionados se há alguma indicação de como realizar esses processos metodologicamente nos cursos de formação ofertados, os participantes assim se posicionam: 36,4 4% afirmam que se discute os meios de correção (reescrita); 31,8% afirmam que sim, discutem-se os meios de sua realização (revisão) e 18,2% afirma haver pouca ênfase dessas práticas na escola, em concordância com 13,6 % que apenas são mencionadas a necessidade da revisão e da reescrita. Destacamos que mais que uma opção poderia ser assinalada no questionário pelos participantes, que indicaram ser necessário que os cursos abordassem aspectos teórico-metodológicos sobre formas de correção textual, apontada por 36,4% dos participantes, seguida por indicações de que se discute os meios de revisão dos textos, por 31,8% das respostas coletadas.

Visando contemplar os objetivos específicos do projeto, iniciamos a formação com um grupo de interessados, egressos e alguns professores da rede pública municipal e estadual de ensino em Pernambuco. Esse foco possibilitou a realização de estudos com textos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita, para na sequência, iniciarmos as oficinas relativas às metodologias relativas à análise da produção textual e a proposição de bilhetes orientadores para a revisão e reescrita, para por fim, discutirmos resultados dessas orientações teórico-metodológicas para as práticas de revisão.

Ainda no âmbito da formação inicial, as oficinas didáticas viabilizadas pelo Projeto de Extensão contribuíram para o desenvolvimento das ações metodológicas referentes ao estágio de regência nas disciplinas de Estágio |Supervisorado Obrigatório –ESO I com 75h/a e Estágio Supervisorado Obrigatório ESO III, com 60h/a, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro I- Atividades de Extensão – Eixo Produção Escrita: Oficinas e Mesa temática

Data	Atividade: palestra, oficina, mesa	Ministrante
07/02	Produção escrita: apontamentos acerca da revisão e da reescrita	Profa Luana Maria de Medeiros

Data	Atividade: palestra, oficina, mesa	Ministrante
08/02	A escrita e reescrita na sala de aula a partir do texto autobiográfico: uma abordagem entre o eu e o outro.	Profa Maria Elaine Pereira
14/02	Estudos atuais sobre revisão e reescrita Educação do Campo e metodologias ativas	Profa DraJane Cristina Beltramini Berto Profa Dra Juliana Alves Menezes
23/02	EJA CAMPO: Sujeitos e realidades Argumentação em textos do Ensino Médio	Prof. Antonio Robson Rodrigues Prof. Luiz Carlos Gomes da Silva
27/02	Relato de experiência: Sequência didática com gêneros multimodais para os anos iniciais	Profa Raphaela Montana Gomes de Lima
28/02	Mesa temática: "Leitura e escrita na escola: aspectos valorativos"	Profa Dra Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO-PPGL) Profa Ma Fabiane Santos Eisele Zilio (PG- UNICENTRO-SEED/PR)
--	Oficina de formação remota (online): Protótipos de ensino pelo programa Kotobee.	Profa Dra Tatiani Novaes (IFRN- Natal)

Fonte: Dados organizados pela autora (2023).

Para efeito de organização e produção de material, tivemos o acompanhamento pedagógico para uso da metodologia desenvolvida pela professora Tatiani Novaes (IFRN), em plataforma do programa KOTOBEE², acerca de um protótipo de ensino, visando as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística baseada nas condições de produção textual/discursiva de Geraldi (1997), no que tange a escrita, ou seja, determinam as condições de produção necessárias para sua efetivação, o seu papel e ato social, considerando as manifestações do sujeito no ato interlocutivo, detalhada na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2017), a saber:

se tenha o que dizer; se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitui como tal , enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz[...]; e, se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d) (GERALDI, 1991, [1997,p.137]).

- 2 Trata-se de um programa pago com uma versão gratuita para Windows e Mac possibilitando ao usuário a criação de e-books (Kotobee Authors) com diversas funcionalidades, imagem, som, áudio, âncora, vídeos, hiperlinks, widget, equação, imagem 3D e atividades, com assessoria online e por email, e possibilidade de publicação sem custos na biblioteca do programa, bem como o acesso pelo Kotobee Readers, aos alunos.

Esse recurso metodológico enfatiza a organização didática de ensino de língua portuguesa organizada a partir de um dado gênero textual, que se diferencia das propostas didáticas compostas por módulos, pois são considerados materiais de ensino abertos, flexíveis, interativos, editáveis, navegáveis que possibilitam a interação entre alunos, professores e a colaboração mútua ao elaborar e realizar as ações, inserindo mídias e textos, de seu repertório.

A indicação de leitura do artigo de Novaes teve como complemento a oficina disponível no canal do GEPLÉ/YouTube³, promovida pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação contribuiu para elucidar os meandros da produção de material didático dos alunos em fase de estágio de docência, com foco na ensino dos eixos de língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico discorreremos sobre as oficinas e os resultados, considerando a organização dos textos indicados para leitura e a discussão de propostas, a partir das experiências de professores da rede, egressos do curso de Letras- UAST(UFRPE) e, participantes do grupo de pesquisa GEPLÉ, todos já mencionados no quadro 1.

Oficina 1- “Produção escrita: apontamentos acerca da revisão e da reescrita”, apresentou como proposta os tipos de correção e a indicação de bilhetes orientadores para a revisão e a reescrita da produção textual escrita de alunos do 1º ano do Ensino Médio. A professora abordou a indicação de textos de apoio, dentre estes, possibilitou aos participantes experienciar a revisão e a reescrita de textos, com base na indicação de bilhetes orientadores com base nas reflexões de Mesko e Penteado (2006). A partir da implementação didática realizada por meio de módulos didáticos, elaborados pela própria docente durante o período de estágio supervisionado em escola da rede estadual em Serra Talhada-PE, os resultados foram o aprimoramento da competência escritora dos alunos, nos processos de revisão e de reescrita.

Oficina 2 – “A escrita e reescrita na sala de aula a partir do texto autobiográfico: uma abordagem entre o eu e o outro”, retrata os resultados da implementação didático pedagógica de leitura e produção textual, a partir de uma sequência didática

3 Construção de Protótipo de Ensino: Uma Experiência com o Programa Kotobee, disponível em< <https://www.even3.com.br/2webconferenciageple2022/>>, promovida pelo GEPLÉ em 05/04/2022.

aplicada aos anos iniciais de um escola pública no interior de Pernambuco. Os resultados apontaram para a interação entre professores e alunos acerca da produção textual do gênero memórias autobiográficas, que mediada pelo professor, perpassa a proposta de planejamento, escrita, revisão e reescrita culminando na elaboração de uma coletânea de textos dos alunos, publicada e a realização de um projeto de lançamento da obra na escola. Nesse relato a professora incluiu a experiência da turma em participar de um evento científico, com a apresentação do trabalho em conjunto com a docente, cujo relato foi muito elogiado. Destacamos que houve por parte da mantenedora o incentivo e as condições materiais para efetivação do projeto, bem como o acesso ao transporte.

Oficina 3- “Estudos atuais sobre revisão e reescrita”, ministrada por nós, onde apresentamos as discussões mais recentes sobre o processo de revisão e reescrita, tendo como base os estudos curriculares, nos documentos curriculares oficiais federais e estaduais (Berto, 2016) visando aliar esses conceitos teóricos à prática do professor da rede pública, com indicação de leituras do artigo de Menegassi e Gasparotto (2016), perpassando ainda as questões do livro didático para este ensino. Os resultados apontaram para uma reflexão acerca dos processos envolvidos e a forma de correção valorada, por meio de bilhetes orientadores.

Ainda nesse ponto, indicamos a palestra da profa Dra Juliana Alves de Menezes (USP-IEA) intitulada “Educação do Campo e metodologias ativas”, com o aporte dos estudos mais atuais acerca da modalidade de ensino e o emprego de metodologias diversificadas, visando a inserção ativa dos alunos nas atividades propostas. Além desses pontos, a professora discutiu a condição atual dos estudos pedagógicos em modalidades como a EJA, e a proposta de ensino de língua portuguesa e literatura para alunos em contextos rurais, em Escolas do Campo. Os resultados apontaram para a pouca discussão sobre modalidades e ensino diferenciado e a necessária discussão sobre esses aspectos que possam atender a essas comunidades.

Oficina 4 – Relato de experiência, “EJA CAMPO: Sujeitos e realidades”, em complementaridade ao tema anterior, trouxe contribuições sobre o ensino em escolas rurais, em atendimento a Educação de Jovens e Adultos, apresentando propostas para a produção textual condizentes aos sujeitos atendidos pela escola. O professor apresentou ainda um relato de pesquisa realizado no município de Triunfo-PE, que contemplou o estudo do currículo, em relação à proposta pedagógica de uma escola do Campo e alguns projetos desenvolvidos que culminaram com a adesão da

equipe diretiva, pedagógica e dos próprios envolvidos, de forma a acrescentar aos participantes conhecimento acerca da temática e da modalidade requerida.

Oficina 5- “Argumentação em textos do Ensino Médio”, ofertou aos participantes abordagens próprias de escrita do gênero Redação- texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio, em consonância com a elaboração de uma proposta de produção escrita, correção revisão e reescrita que possa atender aos critérios previstos pelos exames nacionais, como o ENEM, e ainda a responsabilidade dos alunos em produções escritas que apresentam soluções possíveis para problemas atuais, fazendo uso de elementos recursivos, linguístico-discursivos para a produção do texto. Assim, o professor destaca a importância da coletânea de textos prévios, asseverada por discussões, debates e outros momentos para discussão dos pontos relevantes acerca do tema, para posteriormente, planejar, produzir o texto, revisão e reescrever, seguindo o esquema previsto para avaliação do gênero. Dessa forma, o professor trabalhou as competências a serem avaliadas pelo exame e exemplificou com textos de alunos, de forma a retomar as propostas de ação, a partir dos textos produzidos.

Oficina 6- Relato de experiência: “Sequência didática com gêneros multimodais para os anos iniciais”, destaca com propriedade a presença da literatura nos textos infantis, bem como a professora relata uma experiência de leitura e de divulgação de textos literários por meio digital, a partir da proposta de leitura da obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, atividade selecionada pela lei Rouanet, e divulgada nas escolas do município e na página do Youtube da Secretaria de Educação. A professora, destaca a relevância dos textos literários infantis, a contação de histórias e a inclusão, como elemento transformador de vidas, sobretudo, por inserir a temática contra o preconceito nos anos iniciais.

Por fim, a **Mesa temática:** “Leitura e escrita na escola: aspectos valorativos”, ministrada pelas professoras paranaenses Fabiane Eizele Zílio e Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (UNICENTRO-PR), abordaram estudos na perspectiva bakhtiniana. A primeira, uma proposta de leitura valorada pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin, como Gênero textual poema, para discutir os conceitos bakhtinianos da entonação, juízo de valor e contexto extraverbal presentes nas atividades de leitura previstas para o texto poético. O Trabalho desenvolveu-se em contexto de ensino de sala de apoio à aprendizagem, em um programa denominado Programa Mais Aprendizagem (PMA) do governo do Paraná para apoio aos alunos que apresentam

alguma dificuldade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática anteriormente denominada como SAA.

Na sequência, a professora Cristiane abordou as concepções de escrita e apresentou análises relativas aos encaminhamentos para a produção escrita ao longo dessas concepções, exemplificando-as e discutindo outras possibilidades, tendo como exemplo, as formas de correção e indicações para revisão e reescrita textual de Serafini (2004) e Ruiz (2010). Por fim, retomou as propostas de produção textual escrita, perpassando aspectos conceituais da revisão textual-interativa e da reescrita textual com textos de diferentes gêneros, produzidos por crianças dos Anos Iniciais, com os bilhetes orientadores visando à revisão e à reescrita.

Já a formação “Protótipos de Ensino- Experiência com o programa Kotobee”, ministrada pela professora Tatiani Novaes (IFRN- Natal), ocorreu em plataforma digital, pelo Youtube, culminando com a leitura de artigo referente à proposta de elaboração de um protótipo de ensino de língua portuguesa, com vistas à orientar e colaborar com a implementação didática de alunos em formação, visando ao estágio de regência, professores da rede e demais interessados.

Nossos resultados retrataram que as metodologias e a preparação para a docência durante os estágios supervisionados para o ensino configuram-se ainda na fase final do curso, ou nas proporção de 3 + 1, quando se discute os currículos do curso de Letras, como apontaram as respostas de P.17 e P.18. Nesse ínterim, verificamos maior incidência de projetos didáticos nos Relatórios de estágio que envolvendo leitura e atividades de ensino gramatical, construídos por módulos didáticos ou sequências didáticas, em detrimento às práticas de escrita e produção textual como já denotam as pesquisas mais recentes na área (Berto; Santos, 2022).

Assim, as oficinas mostraram-se como possibilidades de formação e discussão de propostas possíveis para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos, sobretudo por empregarem metodologias em que vislumbra-se o trabalho com o gênero textual, as condições de produção, a compreensão e para a produção textual, o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita, como atividades recursivas. Em todos os encontros, as oficinas buscaram atender aos níveis de ensino, apresentar e empreender novas formas de ensinar a escrita, valorizando a produção do aluno, sua autoria, como escrevente, e sua autonomia para rever os textos, com a mediação do professor, visando a esses processos. Nesse quesito, o emprego das correções textual-interativa, com bilhetes orientadores, se mostrou eficaz, bem como o emprego de gêneros diversos e a elaboração de protótipos de

ensino puderam contemplar os eixos de ensino de forma igualitária, como orientam os documentos curriculares (Brasil, 2017) e as propostas de ensino. A experiência foi inovadora e os resultados satisfatórios, o que nos motivou a empreender uma nova proposta de formação continuada a ser realizada com outro grupo de professores durante o estudo de Pós Doc em Instituição de Ensino Superior no Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse projeto de extensão, tomamos como norte nossa própria experiência como professora formadora, junto aos licenciados em Letras na fase final do curso ao longo dos Estágios Supervisionados I e III, nas disciplinas por nós ministradas e, por extensão aos interessados e participantes de outros programas de formação inicial na própria instituição de ensino superior, visando agregar novas metodologias para o ensino de língua portuguesa.

Percebendo a dificuldade dos licenciandos acerca das práticas a serem realizadas com o eixo da produção escrita, e diante da realidade escolar em período pós pandêmico, traçamos como objetivos: Compreender como se dá o processo de revisão e reescrita escolar, bem como sugerir e discutir novas abordagens. Para tanto, nossos objetivos específicos contemplaram: *i)* Realizar leitura e discussão de textos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita, junto aos licenciandos e professores das séries finais do EF e demais participantes interessados; *ii)* Proporcionar aos inscritos a análise de metodologias relativas à produção escrita; *iii)* A partir de orientações teórico-metodológicas, discutir e desenvolver novas práticas de revisão e de reescrita escolar em conjunto aos bilhetes orientadores.

Assim visamos à formação inicial e continuada de professores, pois a abrangência dos encontros, oficinas e mesa temática realizadas ao longo de um mês, reuniu em torno de noventa participantes inscritos, aferindo-se um resultado satisfatório, embora os resultados sinalizem para ações futuras contemplando estudos subsequentes para a temática apresentada.

Enfatizamos que as oficinas e relatos de experiências contaram com alunos egressos do curso de Letras da UAST-UFRPE, e participantes do Grupo de Pesquisa em Linguagens e Educação – GEPLÉ, sendo as oficinas ministradas por eles, atuando como professores da rede municipal e estadual em municípios circunvizinhos. Parte do evento foi realizado à distância, por meio de plataformas digitais online, e apresentou boa adesão com a média de 60 participantes por evento e 70,

quando foram realizadas as atividades híbridas, como os encontros de formação online, pela plataforma google meet, a saber, a oficina sobre o programa Kotobee bem como a Mesa Temática com professores convidados de outras IES, para finalização do projeto de extensão.

A recepção do projeto sinalizou para outros cursos e eventos constantes que discutam relações conceituais, terminológicas e metodológicas nas práticas pedagógicas, sendo que já foram viabilizadas a proposta de uma oficina metodológica sobre produção textual com alunos participantes do Programa de formação PIBID e do Residência Pedagógica e interessados para o mês subsequente. Por considerarmos que o eixo da escrita- Produção textual escrita (BRASIL, 2018) como prevê o documento curricular norteador das práticas pedagógicas com esse ensino deve contemplar: o gênero textual, os encaminhamentos teórico-metodológicos, as indicações para a correção no processo de produção escrita, revisão e reescrita, a serem discutidas junto ao professor, interlocutor da proposta e os estagiários, em situação de formação inicial, por isso reiteramos essa necessidade.

Esses momentos de formação visam ao desenvolvimento de novas ações pedagógicas que permitam o aprimoramento das competências em leitura e escrita dos alunos na escola e, em conjunto ao desenvolvimento dos professores em formação inicial e continuada, haja vista a (quase) ausência de formação contínua para os profissionais atuantes na escola.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução e posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTO, J. C. B. Estudo teórico-metodológico dos conceitos de revisão e reescrita em documentos curriculares oficiais e referenciais curriculares brasileiros. 2016. 265f. **Tese** (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BERTO, J.C. B.SANTOS, C.B. O estágio supervisionado em língua portuguesa: uma reflexão entre as orientações curriculares e as propostas de implementação didático-pedagógicas em período pandêmico. *In: Estudos do GEPE*: Formação docente em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p.75-92.

BRAIT, B. PCNS, gêneros e ensino da língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p.20-24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

COSTA-HÜBES, T. da C. As pesquisas em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org). Aprender a escrever com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1998. p. 123-140.

KOTOBEE, Como podemos agir no mundo e transformá-lo?. Disponível em <<https://shared.kotobee.com/#/book/38479/reader/chapter/1?vi=0>>. Acesso em: 01 jan. 2022.

MENEGASSI, R.J.; GASPAROTTO, D. Revisão textual interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v.10, n.3, p.1019-1045, jul./set.2016

MESKO, W. S.; PENTEADO A. E. de A. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: I. MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria A. B. de Mattos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.005

A ETAPA DE AMBIENTAÇÃO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DO(A) RESIDENTE NA ESCOLA

MARIA LUIZA TEIXEIRA BATISTA

Doutora pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFBP, luizabatista.ufpb@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentarei algumas reflexões sobre o lugar físico e simbólico que o/a residente ocupou na escola em duas versões do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica, Edital nº 2018 e nº 2020. Essas reflexões partiram dos relatos dos/das residentes que participaram nessas duas versões. Na primeira, pude observar certa incomodidade dos/as residentes quando mencionavam o lugar que ocupavam na escola. Essa incomodidade estava relacionada, por um lado, ao fato de não se sentirem confortáveis em compartilhar a sala dos professores ou os espaços de circulação comum e, por outro, ao fato de não se sentirem “professores”. Na segunda versão, realizada de forma remota por causa da pandemia, a etapa de ambientação dos/as residentes aconteceu de forma diferente, eles/as não tiveram a oportunidade de conhecer o espaço escolar presencialmente, uma vez que todas as atividades aconteceram via plataforma *Google Meet*. Por esse motivo, não frequentaram a sala de professores, salas de aula, pátio etc. O ambiente virtual colocou os/a residentes em um espaço restrito e igualmente incômodo. Nesse caso, a insegurança estava relacionada à participação dos/as estudantes durante as regências, principalmente quando não abriam o microfone e a câmera ou não interagem pelo *chat*. A partir dessas observações, determinei como *corpus* do meu trabalho os relatos escritos por duas residentes, que participaram do projeto em 2018 e 2020; e, para analisá-los desde uma perspectiva qualitativo-interpretativista, utilizei como apoio os textos de Reichmann (2009, 2011, 2012) e Hall (2005) que tratam do conceito de identidade, do papel da observação do contexto escolar e da importância dos relatos autobiográficos para a construção de uma identidade docente. A partir dos relatos das residentes, pude

concluir que os lugares físico e simbólico que elas ocuparam na escola estão relacionados à construção de uma identidade profissional.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Formação docente, Relato autobiográfico

INTRODUÇÃO

A motivação para escrever este texto partiu dos comentários frequentes dos/as residentes (participantes do Programa de Residência Pedagógica – Edital Capes nº 06/2018) quando se referiam ao lugar que ocupavam na escola; muitas vezes eles/as expressavam certo desconforto ao mencionar o uso de determinados espaços, principalmente a sala dos professores ou lugares onde circulavam os gestores e funcionários. Tais comentários me fizeram refletir sobre os lugares físico e simbólico que o/a residente ocupa na escola, como eles/as se localizam nesses espaços, como se sentem e se conseguem se integrar (ou não) ao grupo que também ocupa esses mesmos espaços.

Em busca de entender essa incomodidade, decidi analisar e comparar os relatos e relatórios produzidos pelos/as residentes que participaram, em duas versões, do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica, Edital 2018 e 2020 (Edital Capes nº 01/2020). Foram duas experiências bastante diferentes. A primeira versão, de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, teve todas suas etapas realizadas presencialmente, isto é, o período de ambientação e imersão aconteceu *in loco*. Já a segunda versão, de outubro de 2020 a março de 2022, por estarmos em uma situação de emergência sanitária, foi realizada de forma remota, portanto os/as residentes não tiveram a oportunidade de conhecer presencialmente o lugar onde atuariam como professores em formação. Essa segunda experiência provocou outras reflexões em torno da localização dos/as residentes em uma escola sem paredes, mas com uma janela, a do computador.

Ao comparar essas duas experiências, percebi que ambas colocavam os/as residentes em um lugar pouco cômodo, seja por ocupar um espaço que não era totalmente seu, um espaço disputado por outros atores, seja por ocupar um espaço bastante restrito e solitário que provocava uma sensação estranha de conversar com uma máquina, de falar sozinho. A partir dessas observações, decidi analisar os textos produzidos por duas residentes, nos quais expressavam o desconforto mencionado antes.

Selecionei, então, oito relatos e um relatório de duas residentes que participaram do projeto entre 2018 e 2020 e entre 2020 e 2022. Para analisar esses textos, desde uma perspectiva qualitativa e interpretativa, utilizei como suporte os textos de Reichmann (2009, 2011, 2012), que tratam do relato autobiográfico como instrumento importante para a construção da identidade docente do futuro professor, e

de textos que se afastam um pouco da área de formação de professores, mas que foram fundamentais para entender o conceito de lugar e de como a pessoa se localiza nesse lugar, refiro-me aos textos de Sues e Ribeiro (2017).

Para uma melhor compreensão do meu artigo, começarei com uma contextualização das duas versões do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica que atenderam aos Editais Capes N° 06/2018 e Capes N° 1/2020.

SUBPROJETO DE LETRAS INGLÊS E LETRAS ESPANHOL DO PRP

Talvez não seja necessário explicar do que se trata o Programa de Residência Pedagógica (PRP), visto que foi implantado em 2018 e já está em seu terceiro edital. Porém, é necessário discorrer um pouco sobre o subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do PRP da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este foi lançado em 2018 (relançado em 2020 e 2022) e consta de um subprojeto interdisciplinar de línguas estrangeiras, envolvendo os cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol. Esses dois cursos fazem parte do mesmo departamento (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM) da UFPB. Por esse motivo, não há dificuldade em trabalharem juntos, uma vez que muitas das atividades e disciplinas ofertadas pelo departamento são compartilhadas por professores de ambos os cursos. O que chamei versão RP-2018 se refere ao subprojeto aprovado naquele ano, enquanto a versão RP-2020 se refere ao subprojeto aprovado em 2020.

Na versão RP-2018, foi formado um núcleo com cinco orientadores/as da IES; quatro preceptores/as, professores/as das escolas-campo; e vinte e seis residentes, quatorze de inglês e doze de espanhol, distribuídos/as em três escolas-campo. Já a versão RP-2020 contou com um núcleo formado por quatro orientadores/as da IES; dois preceptores/as; e nove residentes, cinco de inglês e quatro de espanhol, alocados/as em uma única escola-campo.

Em ambas as versões, os/as residentes realizaram atividades semelhantes, entre as quais estão a ambientação, a observação de atividades de ensino e a regência. Porém, houve uma diferença significativa em como essas atividades foram realizadas e diz respeito ao momento histórico que vivemos. Na versão RP-2018, tais atividades aconteceram de forma presencial, pois ainda não conhecíamos outra maneira. Já na versão RP-2020, por causa da pandemia, todas as atividades,

ao longo dos 18 meses de trabalho, foram realizadas de forma remota. Tal fato teve um resultado totalmente diferente na forma em que o/a residente vivenciou a experiência e na forma como ele/a se localizou no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A descrição de como os grupos de trabalho foram formados nas duas versões do subprojeto é fundamental para que se entenda a escolha dos procedimentos metodológicos para esta pesquisa. Como disse anteriormente, escolhi oito relatos de duas/dois residentes que participaram da versão RP-2018 e RP-2020, além de um relatório elaborado pelo/a residente da versão RP-2020. Esses textos foram avaliados desde o ponto de vista qualitativo-interpretativista, porque minha intenção não era encontrar uma solução para o problema levantado, mas tentar entender em que lugar o/a residente se localizava no espaço escolar e quais as implicações que essa localização podia trazer para sua formação docente.

Para uma melhor compreensão desse material, é necessário explicar em que contexto eles foram produzidos e como foi realizada uma das primeiras atividades do PRP: a ambientação. Esta foi uma das etapas obrigatórias do programa e que teve como finalidade introduzir o/a residente no ambiente escolar para que ele/a pudesse conhecer a comunidade e o funcionamento da escola e, também, poder vivenciar sua rotina e acompanhar as atividades de planejamento pedagógico. Em seguida, descreverei brevemente como essa etapa foi realizada em ambas as versões do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol.

Nos primeiros meses de trabalho na versão RP-2018, o/a residente fez visitas periódicas à escola com o objetivo de conhecer a realidade escolar antes de dar início ao trabalho de regência. Com o intuito de guiar o olhar do/a residente na escola, os orientadores da IES elaboraram um breve roteiro, contendo aspectos básicos a serem registrados, tais como o projeto pedagógico da escola, o regimento e as normas internas, a infraestrutura, a condição social e econômica dos/as estudantes etc. Os/As residentes também deveriam observar o microcosmo da sala de aula, concentrando a atenção em alguns detalhes como os conteúdos trabalhados nas aulas, a metodologia adotada, os recursos utilizados e a interação entre professor/a e aluno/a.

A partir desse roteiro, o/a residente pôde coletar material para fazer seus primeiros registros sobre a escola. Esses registros resultaram em uma série de relatos

que foram armazenados em uma pasta do *drive* aberta para esse fim e ficarem disponíveis para a leitura dos/as professores/as orientadores/as da IES e para os outros membros do grupo. Além de conter um registro das informações colhidas a partir de documentos ou de entrevistas aos gestores da escola, os relatos também registravam as impressões e reflexões do/a residente acerca da experiência. Por esse motivo, é possível notar certa angústia quando expressavam suas dúvidas e seus sentimentos em torno ao trabalho docente.

Como mencionei, os relatos continham muito mais que um breve registro do que havia sido solicitado em um primeiro momento. Seu conteúdo era muito mais rico. Ao lê-los com mais atenção, percebi a recorrência de um assunto que dizia respeito ao lugar que o/a residente ocupava na escola. Decidi, então, avaliá-los. Selecionei cinco relatos de uma residente, escritos entre agosto e dezembro de 2018. Tais relatos farão parte do *corpus* deste trabalho.

A etapa de ambientação na versão RP-2020 aconteceu de forma diferente. Por causa da pandemia, as aulas na escola estavam sendo realizadas no modo remoto através da plataforma *Google Meet*, portanto os/as residentes não tiveram a oportunidade de conhecer presencialmente a escola e seus atores, não tiveram a oportunidade de compartilhar os espaços comuns como a sala de professores, o pátio etc. Para suprir de alguma maneira essa lacuna, os/as preceptores/as decidiram fazer um pequeno vídeo sobre a escola. Nele, mostraram as instalações e o entorno onde estava localizada, apresentaram também alguns/mas funcionários/as que estavam na escola no dia da filmagem.

O vídeo, gentilmente produzido pelos/as preceptores/as, mostrava uma escola vazia e silenciosa e esse fato deu a pauta de como seria a etapa de ambientação. Assim mesmo, os/as residentes participaram em diversas reuniões *online* com os/as professores/as da escola e observaram diversas as aulas *online*, tais atividades também foram registradas em relatos. Neles, ao contrário dos anteriores, o que chamou a minha atenção foi a falta de menção ao lugar que o/a residente ocupava no ambiente escolar remoto. Essa constatação me fez pensar em como escrever sobre esse assunto, porém sem a pretensão de buscar respostas definitivas, mas como uma forma de refletir sobre como essas duas experiências impactaram na formação do/a residente.

Para comparar as duas experiências, selecionei três relatos de uma residente, escritos em novembro de 2020, e seu relatório referente ao primeiro semestre de trabalho no projeto. Esses textos também formarão parte do *corpus* do meu trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender minha proposta de leitura dos relatos das residentes, é necessário descrever um pouco o percurso que tive que trilhar, um percurso no qual busquei me distanciar um pouco de análises sobre a construção da identidade docente, uma vez que esse assunto já foi demasiadamente abordado. Nesse sentido, tive de me aproximar das complexidades que envolvem relatar sobre a experiência de “estar” no espaço da escola, apesar de ter ciência de que estes dois temas estão imbrincados, principalmente quando se considera a análise de relatos autobiográficos.

O início do trajeto começa com a leitura dos textos de Reichmann que, há anos, estuda relatos autobiográficos, diários e blogs reflexivos elaborados por professores/as em formação. Em grande parte dos seus estudos, a autora busca investigar narrativas de memória e de vivência no âmbito escolar nos quais o futuro professor revela o que vê, o que sente e o que pensa sobre a profissão. Para ela, nessas narrativas se “entrecruzam complexas histórias discursivas, relações interpessoais e vivências acadêmico-profissionais.” (REICHMANN, 2011, p. 21)

Em seus textos, Reichmann ressalta a importância de documentar e problematizar a prática no que diz respeito à vivência na escola, uma vez que esses registros “podem engendrar inusitados espaços narrativos, ou paisagens de saberes profissionais (...), territórios onde o professor-em-formação pode ressignificar seu objeto de estudo e a si mesmo” (REICHMANN, 2009, 106). Ela trata do relato autobiográfico como prática de letramento (REICHMANN, 2012, p. 934) que contribui para a construção de uma identidade docente que, em consonância com as afirmações de Hall (2003), “é entendida como descentrada, instável, provisória; (...) relacional e situada” (REICHMANN, 2012, p. 936). Dito de outra forma, seria uma identidade que se constrói na relação com o outro. Por esse motivo, através do relato, é possível vislumbrar a construção de uma identidade profissional, ou quiçá a construção de uma identidade.

A sua análise também leva em conta a subjetividade na voz do professor/aprendiz que, ao relatar sua experiência, relata também a sua própria história. Por esse motivo, para a autora,

O diário reflexivo, como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, percepções, questões, críticas, seus anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar

crenças, atitudes e práticas. Colocado na posição de autor, o professor/aprendiz constrói um espaço narrativo singular, textualizando um diálogo interior (REICHMANN, 2009, p. 109).

Ao circunscrever o diário reflexivo a um espaço pessoal, a autora considera a subjetividade presente no relato. Porém, ao colocá-lo, como gênero acadêmico, como objeto de análise, o relato/diário/blog deixa de ser um espaço narrativo protegido, o diálogo interior se rompe quando o professor/aprendiz sabe que seu relato será lido por alguém, será estudado por um pesquisador. O fragmento do texto citado acima acabou provocando muitas dúvidas sobre o conteúdo dos relatos, diários e blogs reflexivos e me fizeram indagar sobre o que está registrado neles. Ao saber que o texto será “objeto de investigação”, talvez o professor/aprendiz/autor do relato mude sua perspectiva sobre o dito/escrito, talvez ele censure, modifique, suavize, adapte informações, talvez ele registre a informação que o pesquisador gostaria de encontrar.

Não resta dúvidas de que os relatos autobiográficos, diários e blogs reflexivos são importantes para registrar tanto a experiência como também como uma reflexão sobre essa experiência. E é certo que os textos de Reichmann me ajudaram a entender a função desses relatos para a construção da identidade do futuro professor, mas também me fizeram refletir sobre alguns aspectos um tanto contraditórios e polêmicos. Um deles diz respeito à complexidade presente no próprio gênero autobiográfico, seja ele um diário ou um relato de memória, um gênero bastante pesquisado nos estudos literários.

E aqui o caminho da minha pesquisa me levou a escritores importantes para o estudo dos gêneros autobiográficos como a autobiografia, o diário e as memórias. Um dos primeiros a abordar a autobiografia como gênero literário foi Georges Gusdorf, um filósofo francês que dedicou grande parte dos seus escritos ao estudo dos gêneros autobiográficos. Nos seus textos, ele define a autobiografia como a re-escritura, ou uma segunda leitura, da experiência e a coloca como uma forma de autoconhecimento. Para o filósofo, o autobiógrafo reúne fragmentos, ordena acontecimentos, dialoga consigo mesmo, em uma tentativa, talvez, de encontrar sua “verdade interior”, sua identidade. Gusdorf também aponta para a impossibilidade de relatar a experiência tal como aconteceu. Por esse motivo, para relatá-la, é necessário avaliá-la, reordená-la e interpretá-la. O resultado desse processo é um relato reconstruído, talvez *ficcionalizado*, um relato complexo no qual se deixa entrever os sentimentos, as ideias, os segredos do escritor/autobiógrafo (GUSDORF, 1991).

Coincidindo com o posicionamento de Gusdorf, Jean Starobinski, crítico literário suíço, afirma que as narrativas autobiográficas, por momentos, se deslizam para a ficção por utilizarem recursos e procedimentos da narrativa ficcional para que o relato tome consistência e coerência, porém isso não quer dizer que é um texto de ficção, como um conto ou um romance. Para o escritor, as narrativas autobiográficas são textos basicamente enunciativos, uma vez postulam a presença de um interlocutor, e neles se misturam a descrição e a narração, muitas vezes organizadas em uma sequência temporal que outorgariam uma lógica ao relato.

A ideia de considerar a existência de um enunciatário/interlocutor para o relato, remete ao pacto autobiográfico de Philippe Lejeune (LEJEUNE, 1991), um pacto que envolve o enunciador e o enunciatário. Para o escritor, a narrativa autobiográfica é um texto introspectivo, quase sempre escrito em primeira pessoa, no qual a identidade de três entidades coincide: a de autor, a de narrador e a de personagem. Essas três entidades remetem a uma realidade fora do texto, porque se referem a uma *pessoa real* que assume a responsabilidade da enunciação, ou seja, é responsável por tudo que está escrito/dito. Por sua vez, essa coincidência também se relaciona com o pacto, uma espécie de contrato entre o enunciador e o enunciatário, que determina a forma como o texto deve ser lido. Nesse pacto, está a garantia de que o texto contém tanto informações que só o autor/pessoa real tinha acesso como informações que podem ser verificadas na realidade fora do texto. Nesse aspecto, a concepção que Lejeune tem dos gêneros autobiográficos se distancia dos outros autores ao considerar o compromisso do autor/pessoa real com a realidade fora do texto, um compromisso que estabelece, de certa forma, uma relação de confiança entre quem escreve e quem lê.

É certo que a narrativa tem um papel importante para a constituição da identidade por ser um dos meios pelos quais a pessoa busca ordenar fatos, vivências e sentimentos como uma forma de compreendê-las e como forma de dar sentido a esses fatos, vivências e sentimentos. Por esse motivo, retomar os estudos de Gusdorf, Starobinski e Lejeune foi fundamental para entender os relatos das residentes e, principalmente, para entender a importância dessas narrativas para a construção, ou quiçá a revelação, de uma identidade docente. Percebi que, neles, está em jogo um conflito em busca de uma “verdade interior”, em busca de enxergar-se professora, e esse conflito se revela quando relatam o lugar que ocupavam na escola.

Percebi, também, a aproximação dos relatos das residentes com o diário, gênero vizinho à autobiografia, pelo fato de ser um texto fragmentado e ter uma relação estreita com o lapso de tempo a que se refere. Todos os relatos escritos pelas residentes foram, a pedido dos/as professores/as orientadores/as da IEs, datados para que pudessem ser avaliados no seu contexto temporal de produção. Cada um correspondia a um dia de visita à escola, portanto cada um apresentava um tema diferente, relacionado, por sua vez, com o cotidiano escolar, por esse motivo é um relato fragmentado, assim como o diário. No entanto, esses relatos se afastam do diário quando deixam de ser um texto privado, secreto, ao ter um destinatário claro, os/as professores/as orientadores/as da IES e a qualquer pesquisador/a que se interessasse por eles, incluindo a minha pessoa. Esses relatos deixam, então de ser aquele espaço privado, pessoal e protegido, apontado por Reichmann. Esse fato confere mais complexidade à análise, pois, ao saber que eles serão lidos, analisados, a residente pode ter adotado outra postura na sua escrita, pode ter censurado, exagerado algum dado, suavizado outro, como mencionei anteriormente.

Essa constatação me colocou em uma encruzilhada, ou diante de um paradoxo, que suscitaram uma série de perguntas, inclusive colocando em xeque a noção de identidade profissional ou a construção dela. Será que é possível afirmar que existe uma identidade em construção nesses relatos? Ou será que estou enxergando o que quero ver? Será que esses relatos estão demasiadamente contaminados pela ficção ou pelo olhar subjetivo de quem os escreveu? Será que é possível vislumbrar/encontrar marcas da construção de uma identidade docente nesses relatos? Será que estes não seriam uma “uma confortadora narrativa do eu”? (HALL, 2006, p. 13)

Esses questionamentos me fizeram pensar bastante sobre como ler e analisá-los, principalmente pelo fato de alguns serem textos muito poéticos, isto é, a marca da subjetividade, inevitavelmente presente em qualquer escrita, aparecia de forma bastante nítida nos textos. Então, em que deveria acreditar ao ler esses relatos? Na “verdade” deles ou na “poesia” presente neles? Bom, como falei ao princípio deste trabalho, não tenho intenção em buscar respostas definitivas, mesmo porque elas não existem, busquei apenas apresentar um problema e tentar entendê-lo. Talvez essa minha busca sirva para guiar melhor os/as residentes em futuras versões do programa.

A ESCOLA: UM LUGAR

Como se pode observar, a tarefa de analisar os relatos não foi muito simples, pois a tentativa de entender o lugar que a residente ocupou na escola, colocou-me diante de um desafio, precisava primeiro entender o conceito de lugar. Para tanto, recorri às áreas da ciência que se distanciam daquela que faz parte do meu percurso acadêmico, como a geografia e a arquitetura, e a outras mais familiares, como a filosofia e as teorias da narrativa.

Nessa busca, cheguei à conclusão de que o conceito de lugar é bastante polissêmico e abre espaço para diversas interpretações. Segundo Sues e Ribeiro, a preocupação por explicá-lo remonta à antiguidade clássica, pois foi Aristóteles um dos primeiros filósofos a definir o lugar como “o limite que circunda o corpo” (SUES e RIBEIRO, 2017, s/p). Considerar o lugar como um limite, remete inevitavelmente à ideia de lugar como um local físico e geográfico; uma ideia um tanto restrita, pois desconsidera os sentidos que nós, seres humanos, damos a esse local (HOLZER, 2003).

O conceito de lugar se torna mais complexo ao abranger os seus sentidos. O lugar deixa, portanto, “de ser visto como um local qualquer na superfície, para incorporar os sentidos experienciais, no qual cada pessoa reconhecerá o significado por meios das relações construídas e estabelecidas” (SUES e RIBEIRO, 2017, s/p). Dessa forma, o lugar físico/geográfico é também um lugar simbólico, um lugar que tem um significado, passando a ser entendido como

(...) o local que possui significados construídos por indivíduos e/ou grupos sociais, portanto, envolve amor e ódio, acordos e desavenças, ambiguidade e ambivalência, segurança e liberdade, experiência e dia a dia, superficialidade e profundidade, pessoas e objetos, espaço material e imaterial, vida e morte, luz e escuridão, sendo assim, é um local conhecido por suas referências, é particular e/ou compartilhado, é um centro reconhecido de valor e feições. (SUES e RIBEIRO, 2017, s/d)

O conceito de lugar está diretamente relacionado ao espaço e ao ambiente. Sei que esses conceitos se confundem, sei também que existe um sentido metafórico subjacente, por esse motivo busquei afastar-me da geografia e da arquitetura para aproximar-me à literatura e às teorias da narrativa. Essa mudança de rota se justifica na medida em que incluo os atores que compartilham um mesmo lugar.

O espaço, como o próprio termo sugere, remete à ideia de extensão e de movimento que, por sua vez, se vincula a ideia de tempo. Em linhas gerais e resumidas, em uma narrativa, o espaço seria o lugar em que se passa a ação, mas ele participa de um quadro mais complexo que seria a ambientação (DIMAS, 1985, p. 20), relacionado às características sociais, econômicas, psicológicas etc., isto é, às características de ordem mais subjetivas. O ambiente seria então o espaço onde os atores circulam, atuam e se expressam. (GANCHO, 2014)

Estas perspectivas diferentes e complementárias dos conceitos de lugar, de espaço e de ambiente ajudaram a entender o lugar que os/as residentes ocuparam na escola, um lugar físico/geográfico, mas também um lugar simbólico, um lugar complexo, um lugar que tem uma relação direta com a palavra “experiência”, um lugar em que o/a residente pôde estabelecer relações com os outros atores que fazem parte do ambiente escolar, um lugar em que o/a residente pode construir sua identidade enquanto professor/a em formação.

LUGAR DO/A RESIDENTE NA ESCOLA

Para apresentar a análise dos relatos das residentes, é necessário mencionar que a residente colaboradora da pesquisa que participou da versão RP-2018 (a partir de agora identificada como Isabel) produziu doze relatos entre os meses de setembro e dezembro de 2018, dos quais selecionei cinco que apresentavam um assunto recorrente, certo incômodo ao descrever sua relação com o ambiente escolar e ao mencionar sua convivência com os outros atores que circulavam nesse ambiente.

Com relação aos relatos dos/as residentes que participaram da versão RP-2020, com a suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19, tivemos (nós, professores/as orientadores/as) de modificar a estratégia de registro das atividades. Decidimos então que esse registro seria semanal e corresponderia às atividades realizadas ao longo da semana. Por esse motivo, a residente, colaboradora da pesquisa que participou da versão RP-2020 (a partir de agora identificada como Mariana), produziu um relato semanal ao longo dos primeiros meses de trabalho dos quais foram selecionados três, produzidos no mês de novembro de 2020. Selecionei, também, o relatório semestral da residente, com o objetivo de dar mais consistência à minha análise.

Para uma melhor compreensão do material analisado, decidi organizá-los cronologicamente. Por esse motivo, começarei apresentando os relatos de Isabel

quando registra o que foi tratado na reunião de recepção aos/às residentes na escola-campo (identificada como Escola 1). Essa escola está localizada em uma cidade que faz parte da região metropolitana da capital e integra o quadro de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas do Estado.

No seu relato, Isabel registra suas primeiras impressões, descreve o funcionamento da escola e suas instalações e tece comentários sobre o que vê. Neles, deixa transparecer sua surpresa ao se deparar com um prédio imponente, com diversos ambientes de aprendizagem, e ao perceber os contrastes dentro da própria comunidade escolar, como podemos observar no seguinte fragmento (optei por não citar o nome da preceptora, que foi substituído por a Preceptora):

Existe a ligação comunidade escolar com a comunidade, onde a maioria dos projetos existentes é voltada para intervenção na comunidade. A Preceptora nos deu um exemplo de outra professora que começou a deixar livros nos lugares, para aqueles que não têm oportunidades de lerem, terem.

A maioria dos alunos é da cidade de Bayeux e do próprio bairro, mas também tem alunos de bairros mais distantes e de outras cidades como João Pessoa e Santa Rita. A faixa etária é de 15 a 17 anos. As condições social e econômica são mais ou menos baixas, tem aluno que já passou mal na escola de fome, já tem outros que se vestem bem, etc.

Em um segundo momento, conhecemos os espaços da escola. A escola é de primeiro andar, a parte de cima fica as salas de aula, um total de 12 salas e a parte de baixo fica as outras salas, tem o pátio, o auditório, a sala dos professores, sala de reunião, sala de gestão, refeitório, quadra de esportes, banheiros para alunos, armários para guardar os materiais dos alunos, biblioteca (Nela dispõe de livros de língua espanhola e também dicionários) e vários laboratórios (Química, física, matemática, biologia, linguagens, informática, design e mecânica).

As condições físicas de todos os espaços são boas, mas percebi que existem problemas de infiltrações. Todas as salas possuem ar-condicionado funcionando muito bem, tem internet e, também, a escola dispõe de segurança no portão principal. (Relato de 11 de setembro de 2018)¹

Para Isabel, essa escola tão grande, com tantas salas, gera sentimentos descontraídos, ora se sente parte, ora se sente fora do lugar, principalmente quando compartilha um ambiente específico da escola: a sala dos professores. Talvez por ainda não “se sentir professora”, Isabel vacile. Em um momento afirma

1 Para evitar o uso de [sic], é necessário esclarecer que todos os relatos foram reproduzidos exatamente como estão escritos.

que tem **a sensação** de que esse lugar também é seu, mas essa sensação se dissipa quando, logo em seguida, diz que **se sente constrangida** em ocupar esse espaço onde os professores são os atores principais, e ela ainda não sabe como se colocar diante deles. Nesse sentido, ela deixa transparecer a existência de uma relação de poder que se revela quando necessita dialogar com o outro. Nessa sala, ela não é a professora, pelo menos ainda não se sente como professora, como fica evidente no fragmento citado abaixo.

*Nesse dia, quando cheguei, me direcionei a sala dos professores, que lá conheci mais outros, inclusive a professora de inglês, que conversamos algumas coisas sobre a residência, a língua espanhola, etc. Estar na sala dos professores e também conversar, **me deu uma sensação de que eu pertencia aquela escola**, sempre me sinto muito bem vinda lá.*

Depois de um tempo na sala dos professores, eu e a preceptora fomos à sala de aula, (...).

Depois dessa aula, foi o intervalo e durante esse tempo sem aula, me direcionei novamente a sala dos professores. Pelos corredores os alunos estavam sentados escorados na parede, uns cochilando outros comendo e o refeitório mais ou menos cheio.

*Na sala dos professores novamente, todos os professores estavam lá comendo e conversando. Às vezes **me sinto constrangida**, mesmo que todos sejam acolhedores, contudo, sinto que cada vez mais essa **sensação está melhorando**. (Relato reflexivo dia 05 de novembro de 2018, grifos meus)*

Nesse fragmento, um detalhe chama a atenção, a forma como descreve os corredores na hora do intervalo. Seu olhar para o cenário é demasiado detalhista e, ao mesmo tempo, distante. Nele, Isabel não se inclui, talvez por não se sentir como um desses alunos, sentados ou escorados nas paredes dos corredores. Então, em que lugar ela se encontra nesse panorama? A resposta pode estar em um termo usado por Silviano Santiago (SANTIAGO, 1978) em um contexto bem diferente do contexto escolar, mas que explica o sentimento desencontrado presente nesse fragmento. Refiro-me ao entrelugar: não fazer parte deste espaço, mas tampouco de outro. Isabel não é uma aluna, mas também não é uma professora da escola.

A ideia de estar em um entrelugar também aparece em outro no relato, quando Isabel não sabe que papel deve assumir, não sabe se atua como aluna ou como professora. Ela expressa seu descontentamento quando não é reconhecida como professora na **sua sala de aula**. Para os alunos, ela é uma estagiária, talvez por isso não a respeitem como deveriam. No mesmo relato, ela revela seu desejo de

fazer parte daquele ambiente quando descreve sua felicidade ao compartilhar com outros professores um momento muito especial, um momento no qual se distancia do lugar de aluna para ocupar um lugar mais próximo ao de professora.

*Após essa aula, foi o intervalo e a próxima foi a eletiva. Nela, os alunos continuaram a construção do seu projeto, o curta na rua, (...). Teve um momento que ficamos sozinhas com eles na sala, e **a maioria respeita a gente** como respeita a Preceptora, mas depois de muito tempo (Que são duas aulas seguidas), entrou uma aluna de outra eletiva e ficou conversando com uma aluna que estava **na minha sala**. Elas começaram a bagunçar com brincadeiras, gritar uma com a outra (Brincando), etc. (...). Dentre essas brincadeiras, uma perguntou a outra: Quem são essas? A outra respondeu: **São estagiárias**. A que respondeu, foi a aluna da outra eletiva que já conhecia a gente, e a aluna da sala da eletiva, ainda não conhecia. Pensei por um momento, **“como assim ela ainda não sabe quem somos? Pois é, acho que anda faltando aulas.”***

*A outra aula seria do terceiro ano, mas por conta do ENEM, não tiveram aula. Enquanto isso, fiquei na sala dos professores junto com a Preceptora. Lá, como sempre, **os professores nos tratam muito bem**, oferecem comida, e nesse dia, a Preceptora falou que podíamos almoçar na escola. **Fiquei surpresa e feliz, porque isso mostra e comprova que estamos bem na escola, e que os funcionários incluindo a diretora, gostam da gente.***

*Na hora do almoço, esperamos a fila dos alunos acabar um pouco, e **fomos com alguns professores para a fila**. O almoço foi feijão preto, arroz, macarrão e galinha guisada. **Almoçamos no pátio junto dos alunos** e não vi cochichos, nem comentários sobre a gente, poucos olhavam. (Relato do dia 12 de novembro de 2018, grifos meus)*

A sala dos professores foi, de fato, um dos espaços mais conflituosos para Isabel, mas também foi um lugar de revelação, de descobertas e de aprendizado. Nele, ela descobriu segredos, aprendeu a escutar, a falar e a se manter em silêncio. Como fica evidente no fragmento abaixo, quando expõe sua invisibilidade, condição que, contraditoriamente, lhe dá certo poder, o poder de saber o que acontece nos bastidores da escola, de descobrir as histórias secretas. Por outro lado, sua invisibilidade também revela o lugar que ocupa, ela está e não está ao mesmo tempo. A sala dos professores, que deveria ser usada para estudar, preparar aulas, partilhar experiências e interagir com os pares, perde sua mística. Nesse espaço, existe uma hierarquia bem definida que exclui a visibilidade da residente, ignorada pelos outros olhares.

*Depois um tempo conversando sobre essas avaliações e como avalia, fomos para outra parte da sala dos professores, onde tinham mais duas outras áreas. Esse foi um tempo em que **fiquei escutando conversas, fofocas, etc., mas foi interessante saber que até fofoca tem lá**, de professores sobre alunos e também professores sobre professores. (Relato do dia 11 de dezembro de 2018, grifos meus)*

O desconforto que provoca um sentimento de não pertencimento permeia todos os relatos da etapa de ambientação da residente. O não-pertencimento acarreta outro sentimento: não se sentir professora, como fica claro no fragmento citado abaixo.

*Tenho ainda várias dúvidas sobre o que fazer **quando eu for professora mesmo?** Porém, penso que é normal, até porque, **estou em um ambiente que "não é meu", talvez seja isso.** (Relato do dia 19 de dezembro de 2018, grifos meus)*

Para Isabel, essa escola não é sua, essa sala de aula não é sua, esse lugar não é seu. Ela não é a professora, não é reconhecida como uma futura colega pelos outros professores, não é reconhecida como professora pelos alunos. Talvez sua identidade profissional ainda esteja dando os primeiros passos em direção a uma "construção". Suas dúvidas sobre qual papel assumir, talvez se dissipem quando ela tiver sua escola, sua sala de aula e quando for **a professora mesmo**.

Os relatos de Isabel me fizeram refletir sobre o quanto é complexo afirmar que os/as residentes constroem uma identidade docente ao longo do trabalho no projeto. A palavra construção remete a um processo e a uma elaboração de algo. Em muitas ocasiões, duvidei se esse seria o termo adequado para referir-se ao caso dela. Talvez fosse melhor usar outro, porque percebi que ela está em uma etapa anterior a essa construção. Talvez ela consiga apenas vislumbrar uma identidade profissional difusa, sem muita definição, com contornos apagados.

A imagem difusa do que é ser um professor se intensifica ao ler os relatos da residente que participou do projeto em 2020 (identificada como Mariana). Como foi explicado antes, as atividades no projeto sofreram diversas modificações por causa da pandemia, entre as quais estava a etapa de ambientação. Com a impossibilidade de realizar o trabalho e de conhecer as instalações da escola presencialmente, os/as residentes observaram as atividades de ensino e acompanharam as reuniões de área da escola que aconteceram no modo remoto.

Com o intuito de minimizar os danos, os/as preceptores/as gravaram um pequeno vídeo no qual apresentaram a escola (a partir de agora identificada como

escola 2), mostraram as salas, o pátio, os espaços de convivência e a sala dos professores, mostraram também o bairro onde a escola está situada para que os/as residentes pudessem ter uma ideia do entorno e do público que frequenta a escola. Assim como a escola 1, a escola 2 também está localizada na região metropolitana da capital e integra o quadro de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas do Estado. Ao contrário da primeira, é uma escola pequena com poucas salas e menos recursos. Infelizmente, os/as residentes não tiveram a oportunidade de conhecê-la, e todas as informações obtidas sobre a escola foram disponibilizadas pelos/as preceptores/as.

Na versão RP-2020, as observações das atividades de ensino aconteceram no primeiro mês de trabalho. Em seguida, os/as residentes, acompanhados/as pelos/as preceptores/as, começaram a participar efetivamente das aulas, com a elaboração e realização de algumas atividades para as turmas. Essa experiência foi registrada em relatos semanais, dentre os quais selecionei três e um relatório semestral, correspondente ao primeiro semestre de trabalho de uma residente. Para apresentar minha análise, adotarei outra estratégia, ao intercalar os relatos semanais com o registro no relatório semestral e ao compará-los com os relatos de Isabel.

Nos seus textos, Mariana evidencia sua dificuldade em sentir-se parte da comunidade escolar, pois a imagem que tinha do seria uma escola foi diluída. Nos seus relatos, nenhuma menção à escola como um lugar específico foi registrada, porque naquele momento a escola era a casa, o quarto, a sala ou qualquer lugar onde a residente pudesse ligar e conectar seu computador. O ambiente escolar se esfumou, deixou de ser físico, para ser virtual, literalmente. Esse fato, talvez, tenha evitado algum conflito como aqueles apontados por Isabel, porém, gerou outros conflitos e um deles foi registrado no relato da primeira semana de novembro e aparece em forma de pergunta: como ser professor no ensino remoto?

Então, de primeiro momento, o professor já tinha nos dito que a turma não interagia muito – essa foi uma das maiores dificuldades desse ensino remoto – e assim foi, a aula andou bem, mas a interação foi 0 ficamos um pouco frustradas com isso eu e minha colega, mas era o primeiro dia, então decidimos ver como seria com o pessoal do 9º ano. E, para nossa surpresa a interação e a participação dos alunos foi um pouco melhor, a aula correu bem e após as aulas tomamos nota de alguns pontos a melhorar: tínhamos que encontrar uma outra abordagem para conquistar os alunos do 8º ano, é uma coisa complicada, quebramos muito a cabeça com isso para poder encontrar essa maneira, são os primeiros

*desafios de muitos que iriam surgir; tornar a aula um pouco mais leve e entender como é o perfil de cada turma e como nos comportaríamos daquele momento em diante, e claro, **o mais complicados deles é como ser professor nesse ensino remoto?** Bom, só estávamos começando... (Relato da 1ª Semana – 02/11/2020 a 06/11/2020, grifos meus)*

É certo que a adaptação de professores e de alunos ao ensino remoto não foi muito simples, gerou dúvidas, inseguranças, principalmente para os professores, inclusive os mais experientes. Nesse lugar estranho, que não é um lugar propriamente dito, Mariana busca entender-se, busca descobrir como é ser professor em uma sala de aula sem paredes, sem carteiras, sem interação direta entre professor e alunos que, por sua vez, aparecem como um avatar ou uma voz sem corpo.

Ao contrário de Isabel, que se sentia desconfortável em compartilhar determinados espaços, o desconforto de Mariana está na ausência desse compartilhamento. Por isso, ela busca formas de chamar atenção ou de **conquistar** os alunos das turmas que acompanha. Isabel, ao circular pela escola, teve a oportunidade de conversar com os professores, com os funcionários e com os alunos, teve a oportunidade de viver a rotina escolar de forma intensa no duplo sentido da palavra.

Mariana não teve contato presencial com os outros atores que fazem parte da comunidade escolar, esse contato se restringiu à participação restrita em algumas reuniões de área, mas ela não conheceu o porteiro, a merendeira, o pessoal da limpeza, profissionais fundamentais para o funcionamento da escola. Por esse motivo, ela acaba criando uma imagem quase fictícia da escola e do público que a frequenta, pois tudo que sabe sobre eles foi colhido através de relatos de outros. No fragmento citado abaixo, Mariana avalia a aprendizagem no ensino remoto e termina por desenhar um panorama que foi construído a partir dos fragmentos dos discursos do preceptor, dos gestores e das janelas entreabertas da sala de aula virtual nas quais deixa entrever uma realidade bastante complexa.

*No que diz respeito as observações dessa semana o que ficou claro e evidente foi o quanto as aulas foram afetadas com o ensino remoto, **poucos alunos na sala virtual**, e assim como a metodologia, em minha opinião, foi muito modificada e simplificada, essa foi a primeira a impressão, sabe? Essa realidade envolve muito mais do que só a metodologia e ensino remoto, **é preciso ser levado em conta a vida desses alunos fora da escola**, muitos não têm acesso a internet, dificuldades em casa, enfim, a realidade em que vivem no seu bairro e na cidade, tudo isso influencia e sei que isso foi um ponto crucial nas aulas na modalidade remota. As aulas são mais curtas e bem fragmentados os conteúdos, pois infelizmente*

o número de alunos é muito pequeno, pode se reduzir a 7 ou 8 alunos na aula ou menos, e às vezes tem a possibilidade deles nem aparecerem nas aulas, é um momento triste, de verdade. (2ª semana - 09/11/2020 à 13/11/2020, grifos meus).

Ao ler os relatos de ambas as residentes, tive a impressão de que, enquanto Isabel queria desaparecer da escola, converter-se em um ser invisível, Mariana lutava para ser vista, para ser escutada, tentava dizer que estava ali na sala de aula virtual. Enquanto Isabel afirma estar em um lugar que não era propriamente seu, Mariana busca materializar esse espaço e apropriar-se dele de alguma maneira. As poucas oportunidades de participação efetiva na escola foram registradas no seu relatório semestral quando menciona o resultado de um trabalho que transcendeu à sala de aula virtual.

As aulas com literatura foram muito proveitosas e isso gerou bons frutos não só na aula de espanhol, mas atingiu a escola toda de uma certa forma; os alunos comentaram com os outros professores da área de linguagens e a notícia chegou à coordenação, surgiu então a ideia de realizar um evento literário na escola. Esta atividade contou com a participação de todos os membros do núcleo de linguagem da escola e com a nossa participação, falamos um pouco sobre a importância da literatura nas aulas de espanhol e ficamos muito satisfeitas por nossas regências terem contribuído tão significativamente para a vida dos alunos e para a escola. (Relatório Semestral, grifos meus)

No seu texto, fica evidente sua empolgação ao relatar uma experiência que havia sido **proveitosa**, ao ver seu trabalho valorizado e ao ter o reconhecimento por parte da gestão da escola. Nas entrelinhas, é possível escutar uma voz que grita que está lá na escola, que está trabalhando e que está tentando fazer um bom trabalho. O reconhecimento do seu trabalho é a prova de que sua voz foi ouvida, principalmente pelos alunos; é a prova que não estava falando para uma máquina e que sua voz iria se perder no vácuo virtual.

Como afirmei antes, nos relatos, Mariana não menciona o espaço físico da escola, porém isso não significa que ela simplesmente perdeu o interesse de conhecer esse lugar, ao contrário; no seu relatório semestral, ela revela estratégias de como suprir esse distanciamento físico e deixa transparecer sua esperança em conhecer o lugar que vinha trabalhando há meses:

Nós, residentes do projeto, ainda não tivemos a oportunidade de conhecer o espaço físico da escola devido a dura realidade pandêmica que o mundo está enfrentando, porém, antes do início da nossa vivência como residentes, os

preceptores de Inglês e de Espanhol nos apresentaram a escola por meio de pequenos vídeos nos quais mostraram o espaço físico do local. E também é possível conhecer um pouco sobre a instituição a partir das redes sociais que acompanho, como o Instagram da escola, que é atualizado diariamente. (Relatório Semestral, grifos meus)

Nos textos de Mariana, é possível sentir certa angústia por não ter tido a oportunidade de caminhar pelos corredores da escola, de compartilhar a sala de professores, de sentar-se na mesa do professor. Ela não teve a oportunidade de experimentar as tensões vividas por Isabel, porém teve a oportunidade de viver outras tensões que a fizeram sentir-se, reconhecer-se como professora.

Finalizo essa seção com um trecho do seu relato, no qual afirma que: “O aprendizado que estamos tendo **sendo professores** [sic] nesse tempo de pandemia é algo que jamais esqueceremos, tenho certeza.” (4ª Semana – 23/11/2020 a 27/11/2020, grifos meus)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionei no início deste texto, a minha intenção não foi a de buscar respostas para um questionamento, tampouco foi a de afirmar que a experiência de uma residente foi melhor ou pior que a outra, mais rica ou não. É certo que ambas as experiências foram bastante diferentes e essa diferença teve como motivo principal o momento histórico no qual cada uma aconteceu. Não tenho a necessidade de explicar que o ensino remoto emergencial trazido pela pandemia modificou o processo de ensino/aprendizagem e deslocou a sala de aula do seu lugar “tradicional”. Esse fato provocou mudanças significativas na forma como cada uma das duas residentes vivenciou a imersão na escola. Mas, apesar de serem diferentes, essas duas experiências também tiveram seus pontos em comum, cada uma teve seus desafios, seus conflitos e suas formas de resolvê-los.

Ao ler os relatos das residentes, percebi outro ponto em comum e este diz respeito à vacilação. Ao incluir os sentidos a um lugar, incluímos, também, a experiência de estar nele. Por esse motivo, a experiência relatada por Isabel me fez entender sua vacilação, sua dificuldade em sair do lugar de aluna para assumir o papel de professora. No âmbito virtual, a escola como um *lócus* perde um pouco seus sentidos simbólicos quando se desmaterializa. Nesse contexto, Mariana também vacila ao questionar como deve ser uma professora em uma escola que está

em uma espécie de não lugar. Talvez esse fato justifique a minha própria vacilação ao entender a complexidade que envolver analisar relatos autobiográficos.

Para finalizar, é necessário afirmar que as reflexões em torno do lugar que as residentes ocuparam na escola não terminam aqui, pois estamos na metade da terceira versão do subprojeto de Letras Inglês e Letras Espanhol do Programa de Residência Pedagógica (Edital 24/2022). Até o momento, as experiências relatadas pelo/as residentes não são muito diferentes daquelas registradas por Isabel e por Mariana, o que deixa claro que aprender a ser professor/a também é aprender a ocupar um espaço no ambiente escolar, seja ele presencial ou não.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital Capes no 06/2018**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Edital Capes no 01/2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Edital Capes no 24/2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DIMAS, A. **Espaço no romance**. São Paulo: Ática, 1985.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. 9a ed. São Paulo: Ática, 2014.

GUSDORF, G. Condiciones y límites de la autobiografía. **Anthropos**, Barcelona, n. 29, p. 09-17, 1991.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLZER, W. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**, V, n. 10, p. 113-123, 2003. Disponível

em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/827>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LEJEUNE, P. El pacto autobiográfico. **Anthropos**. Barcelona, n. 29, p. 47-61, 1991.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

REICHMANN, C. L. Escrevendo(-se) na tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras-em-formação. **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 25, p.105-122, 2009.

REICHMANN, C. L. Vozes da Escola: um Olhar sobre Projeções Verbais e Mentais em Narrativas de Professores em Formação Inicial. **Signum**, n. 14/2, p. 19-44, 2011.

SANTIAGO, S. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. Uma literatura nos trópicos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

STAROBINSKI, J. The style of Autobiography. **Literary Style**. London: Oxford University Press, 1971.

SUESS, R. C.; RIBEIRO, A. S. S. O lugar na geografia humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas – escala, críticas e cientificidade. **Revista Equador**, V. 6, n. 2, p.1-22, s/d. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.006](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.006)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CEARÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

ZILDELENE MARIANO CARDOS SILVA

Mestranda do Curso de Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT IFCE, zildelene.cardoso02@aluno.ifce.edu.br;

JOÃO PAULO SILVA DO NASCIMENTO

Mestrando do Curso de Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT IFCE, jpaulo_adm@hotmail.com;

IRISLANY CAZUMBA PARENTE PINHO

Mestranda do Curso de Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT IFCE, irislany.cazumba53@aluno.ifce.edu.br

WIRON DE ARAÚJO HOLANDA

Mestrando do Curso de Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT IFCE, wiron.holanda@ifce.edu.br

RESUMO

A formação adequada de professores na educação profissional e tecnológica é imprescindível para garantir a qualidade do ensino, fornecer conhecimento especializado, desenvolver habilidades pedagógicas eficazes, adaptar-se às necessidades dos alunos e acompanhar as mudanças tecnológicas. Esse processo formativo no estado do Ceará enfrenta desafios significativos, ao mesmo tempo em que oferece perspectivas promissoras para o desenvolvimento educacional e econômico da região. Sendo assim, neste artigo, apresentamos algumas medidas tomadas pelo Estado, direcionadas aos docentes que atuam na EPT. Além disso, abordamos os desafios enfrentados pelos professores e as perspectivas para essa qualificação no contexto atual. A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, por meio de revisão da literatura acerca da temática em questão, sedimentada através das abordagens de Saviani (2009); Nóvoa (2016), Pereira (2022); dentre outros. O resultado do estudo inferiu que, ainda há diversos entraves no processo de formação dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica, embora, o estado do Ceará tenha

realizado bastante investimento, por meio de políticas públicas específicas, existem lacunas que carecem ser preenchidas para que, de fato, os professores da educação profissional e tecnológica estejam inseridos na sala de aula fundamentados pedagogicamente e dessa forma sejam capazes de cumprir todas as exigências impostas pelo sistema educacional, haja vista que essa modalidade de ensino tem se tornado cada vez mais relevante, considerando a demanda por profissionais qualificados em setores peculiares no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Profissional e Tecnológica, Desafios, Perspectivas.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ceará emerge como um tema de grande relevância, permeado por desafios e perspectivas que moldam o cenário educacional no estado. Diante da crescente complexidade do mundo contemporâneo, a preparação de educadores para atuar nesse contexto específico torna-se crucial para o desenvolvimento de uma educação alinhada com as demandas do mercado de trabalho e as transformações tecnológicas. Este estudo propõe explorar, de maneira bibliográfica e qualitativa, os desafios enfrentados e as perspectivas existentes na formação de professores para a EPT no Ceará.

Analisar a formação de professores para a EPT no Ceará se justifica pela necessidade premente de preparar educadores capazes de lidar com um ambiente educacional cada vez mais dinâmico e tecnológico. A busca por profissionais qualificados para atender às demandas específicas dessa modalidade de ensino torna-se imperativa para o desenvolvimento socioeconômico, não apenas do estado do Ceará, mas de toda a nação.

Sendo assim, este estudo visa analisar os desafios enfrentados na formação de professores para a EPT no Ceará. Além de explorar as perspectivas existentes para aprimorar a preparação desses profissionais. A pesquisa foi conduzida de forma bibliográfica, baseando-se em obras de autores consagrados na área, como Saviani (2009); Nóvoa (2016) e pesquisadores atuais, como Pereira (2022); dentre outros. A abordagem qualitativa foi adotada para uma análise aprofundada das perspectivas e desafios identificados, considerando a complexidade do tema. As discussões se concentraram na análise crítica dos desafios enfrentados na formação de professores para a EPT no contexto nacional e cearense.

As perspectivas positivas residem na constatação de que, com o comprometimento efetivo das políticas públicas, é possível superar esses desafios. A interseção entre educação e tecnologia, quando abordada de maneira estratégica, pode catalisar a preparação de professores capazes de guiar os estudantes em um mundo cada vez mais tecnológico. Além disso, a integração entre os diversos níveis educacionais pode ser aprimorada por meio de políticas que fomentem a cooperação entre instituições e a revisão curricular alinhada com as necessidades do mercado de trabalho.

Destaca-se que, para transformar essas perspectivas em realidade, é imperativo que o tema da formação de professores para a EPT seja tratado como uma prioridade nas agendas de políticas públicas. Investimentos significativos em recursos, capacitação de docentes, e a criação de ambientes propícios à inovação e à interdisciplinaridade são componentes essenciais desse comprometimento. Ademais, a relação entre teoria e prática, aliada à necessidade de uma abordagem interdisciplinar são caminhos promissores para aprimorar a qualidade da formação docente e, por conseguinte, contribuir para uma educação de qualidade.

Ao concluir esta investigação sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ceará, tornou-se evidente que, os desafios identificados ao longo deste estudo, como a necessidade de integração curricular entre a educação básica e a EPT, a adaptação às demandas tecnológicas em constante evolução e a promoção de uma abordagem interdisciplinar na formação de professores, são complexos e multifacetados. No entanto, a análise aprofundada desses obstáculos proporcionou uma compreensão mais clara de suas raízes e implicações, pavimentando o caminho para estratégias de enfrentamento mais eficazes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem metodológica bibliográfica, ancorada na análise qualitativa, para investigar a temática da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A metodologia adotada teve como base a revisão da literatura, centrando-se nas contribuições de Saviani (2009), Nóvoa (2016) e Pereira (2022), cujos estudos forneceram fundamentos teóricos essenciais para a compreensão aprofundada da temática abordada.

Em relação aos procedimentos, inicialmente, procedeu-se à seleção criteriosa dos autores supracitados, cujas obras representam contribuições significativas para a compreensão da formação de professores na EPT. Optou-se por realizar a análise temática, caracterizada por Minayo (1994) como uma das técnicas de análise de dados que pode ser explorada em pesquisas qualitativas.

As discussões e contextualizações foram realizadas a partir da análise das afirmações dos autores, buscando estabelecer conexões entre os conceitos abordados e a realidade da formação de professores na EPT, especialmente no contexto estudado. Vale ressaltar que esta pesquisa baseou-se em fontes bibliográficas já

publicadas, garantindo a integridade e a ética na utilização de conhecimentos previamente compartilhados pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A formação dos professores no Brasil remonta a Escola de Primeiras Letras com a promulgação da lei em 15 de outubro de 1827. Até então, segundo Saviani (2009) não havia nenhum interesse por parte das autoridades em proporcionar meios para essa formação. A lei supracitada se refere ao ensino que deve ser desenvolvido pelo método mútuo, por isso os professores eram treinados nesse método, configurando, dessa forma, uma exigência didática.

Na sequência, o Ato Adicional de 1834 conferiu às províncias a obrigatoriedade da oferta de ensino primário, o que contribuiu para a criação das escolas normais. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em 1835, na Província do Rio de Janeiro, Niterói. Ainda no século XIX, as demais províncias brasileiras aderiram a esse modelo de escola, entre elas a Província do Ceará, em 1885.

Conforme Saviani (2009), o currículo das escolas normais se pautava no conteúdo que era ensinado nas escolas de primeiras letras. Sendo assim, os docentes apenas precisavam ter conhecimento do referido conteúdo, sem se preocupar com o aspecto didático-pedagógico. No entanto, o funcionamento das escolas normais era inconstante, visto que muitas vezes eram criadas e logo em seguida fechadas. Isso ocorria pelo fato do seu funcionamento gerar muitos gastos, com pouco retorno, pois a quantidade de alunos que se formava era mínima.

As Escolas Normais se consolidaram com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890. De acordo com Saviani (2009, p.145) “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma”. Logo, o modelo da Escola Normal foi adotado em todo o Brasil.

Já em 1932 se instaura uma nova fase, a dos institutos de educação, que priorizava o ensino e a pesquisa, substituindo as escolas normais que se preocupavam

somente com a transmissão do conhecimento referente aos anos iniciais. Os primeiros institutos criados no Brasil, a saber: Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo. Para Saviani (2009, p. 145), “ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova”. O primeiro implantado por Anísio Teixeira, em 1932, sob a coordenação de Lourenço Filho; o segundo, instituído por Fernando de Azevedo em 1933.

Para Saviani (2009), os institutos educacionais tentavam corrigir as imperfeições das escolas normais

[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...] (SAVIANI, 2009. p. 146)

Os Institutos de Educação supracitados foram incorporados às universidades de São Paulo e do Distrito Federal, assumindo dessa maneira, o status de curso superior, servindo como direcionamento para os cursos de formação de professor que atuaria no ensino secundário, ou seja, para os cursos de licenciatura e Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009. p. 146)

Com a lei 5.692/71, as escolas normais foram extintas, sendo criada a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau sendo ofertada em duas modalidades, a saber: carga horária de 2.220 horas com a duração de três anos, habilitando até a 4ª série; e carga horária de 2.900 horas com a duração de quatro anos, habilitando até a 6ª série do 1º grau.

Essa lei também determinou que a formação nos cursos de licenciatura curta habilitaria para todas as séries do 1º grau e plena para o ensino de 1º e 2º graus. Convém salientar que o curso de Pedagogia formava os profissionais para habilitação específica no magistério, assim como, formava os especialistas em educação,

como os diretores de escola. No entanto, em 1980, o curso de Pedagogia assumiu a função de formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, percebe-se que ao longo dos anos a formação do professor ocorreu de maneira insatisfatória, e mesmo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, lei 9.394/96, não apresentou maiores contribuições à época.

1.2 MODELOS DE FORMAÇÃO

Os modelos de formação de professores no espaço da universidade, conforme Saviani (2009), apresentam uma dualidade, ou seja, estão contrapostos, pois se dividem em: a) modelos dos conteúdos culturais-cognitivos; b) modelo pedagógico-didático. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos se centra no conhecimento do conteúdo da disciplina específica que será ministrada, refere-se, portanto, aos cursos de licenciatura. No modelo pedagógico-didático, como o próprio nome indica, prioriza a formação do professor, considerando o aspecto pedagógico didático porque abrange o curso de Pedagogia.

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura. (SAVIANI, 2009. p. 150)

Ressalta-se que o modelo pedagógico no Brasil tem uma influência direta na organização dos currículos formativos, assim como, conseguiu espaço, com a oferta de um componente curricular obrigatório, nos cursos de licenciatura para a formação dos professores secundários. No entanto, essa oferta ainda não é suficiente para sanar os problemas causados por essa separação, pois, segundo Saviani (2009), “tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”.

Pressupõe-se que a separação da forma e do conteúdo se constitui no grande problema na formação de professores, principalmente, ao se referir aos docentes das áreas específicas, por exemplo, os que atuam em cursos profissionalizantes que geralmente são oriundos de cursos de bacharelado. Constata-se que a não

oferta de disciplinas relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, ainda insuficientes, interfere na formação dos professores bacharéis.

Saviani (2009, p. 150) pontua, que o problema não será resolvido apenas pelas faculdades de educação, “nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação”.

Portanto, percebe-se a importância desses modelos, tanto dos conteúdos culturais-cognitivos como do pedagógico-didático, para a formação docente. De acordo com Saviani (2009), faz-se necessária uma reorganização dos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia visando a conexão entre forma e conteúdo. Contudo, mesmo com essa reorganização ainda permanece o problema referente a formação dos professores bacharéis que ministram disciplinas específicas.

2. DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT

A Educação Profissional e Tecnológica tem duas missões desafiadoras, pois visa à formação para o trabalho e para a cidadania. Segundo Nóvoa (2016), essa dualidade implica em uma formação de professores que seja capaz de articular os saberes técnicos e os saberes pedagógicos. Todavia, quando se observa a conjuntura atual no que se refere aos docentes que atuam na EPT, percebe-se que um dos maiores desafios é a falta de domínio em questões pedagógicas, que envolvem, principalmente, as metodologias de ensino, tendo em vista que eles não tiveram acesso às disciplinas de didática (caracterizadas por estudar os métodos de aprendizagem e ensino) em suas graduações.

Além disso, a EPT tem um caráter interdisciplinar, pois aborda temas que são transversais às diferentes áreas do conhecimento. Essa interdisciplinaridade implica em uma formação de professores que seja capaz de trabalhar de forma integrada com diferentes áreas do conhecimento. Nóvoa também discute a necessidade de uma formação de professores que seja contextualizada, isto é, que esteja atenta às demandas do mundo do trabalho e da sociedade. Essa contextualização implica em uma formação de professores que seja capaz de preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. A partir dessas considerações, Nóvoa (2016) propõe um modelo de formação de professores para a EPT que seja capaz de promover uma formação reflexiva, crítica e emancipatória, preparar os professores para o uso das tecnologias digitais na educação, se baseie em conhecimentos

científicos da educação e das diferentes áreas do conhecimento e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ademais, o autor afirma que “A formação de professores para a educação profissional e tecnológica tem que ser interdisciplinar, de forma a responder às demandas de um mundo cada vez mais complexo e interdependente.” (NÓVOA, 2016, p. 120). Acerca dessa discussão do autor é possível destacar a importância da formação de professores para a educação profissional e tecnológica ser interdisciplinar. Para isso devem-se analisar alguns pontos:

Interdisciplinaridade: A ênfase na interdisciplinaridade sugere que os professores precisam adquirir conhecimentos que ultrapassem as fronteiras tradicionais das disciplinas. Isso implica em integrar conceitos e abordagens de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais holística e contextualizada.

Mundo Complexo e Interdependente: A referência ao mundo como sendo “cada vez mais complexo e interdependente” destaca a necessidade de os professores estarem preparados para lidar com desafios e questões que ultrapassam as fronteiras tradicionais. A interdependência entre diferentes áreas do conhecimento e a complexidade dos problemas contemporâneos exigem uma abordagem educacional mais integrada e flexível.

Resposta às Demandas: A formação interdisciplinar é apresentada como uma resposta às demandas da sociedade e do mundo contemporâneo. Isso sugere uma abordagem mais pragmática e orientada para as necessidades práticas, preparando os professores para enfrentar os desafios reais que seus alunos podem enfrentar em suas vidas profissionais e tecnológicas.

Educação Profissional e Tecnológica: A especificidade da referência à educação profissional e tecnológica destaca a importância de uma formação que esteja alinhada com as exigências do mercado de trabalho e das rápidas mudanças tecnológicas. A interdisciplinaridade nesse contexto pode ser crucial para capacitar os professores a abordar as questões práticas e multidisciplinares que surgem nesse domínio.

Desafios na Implementação: Apesar da importância da interdisciplinaridade, sua implementação efetiva pode enfrentar desafios práticos, como a estrutura organizacional das instituições educacionais, a tradição de abordagens disciplinares isoladas e a necessidade de desenvolver métodos de ensino que facilitem a integração de diferentes áreas.

Em resumo, a afirmação do autor destaca a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na formação de professores para a educação profissional e tecnológica, enfatizando a importância de preparar os educadores para enfrentar um mundo cada vez mais complexo e interdependente. Essa abordagem pode contribuir para uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade contemporânea e melhor preparar os alunos para os desafios do mundo real.

Outro ponto importante discutido por Nóvoa é que “a formação de professores para a educação profissional e tecnológica tem que ser socialmente relevante, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (NÓVOA, 2016, p. 122). Esse pensamento do autor evidencia que a ênfase na relevância social da formação implica reconhecer a responsabilidade dos educadores não apenas na transmissão de conhecimentos técnicos, mas também na promoção de valores e habilidades que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa. Nesse contexto, a formação dos professores torna-se um elemento essencial para a concretização desses ideais.

Ao mencionar a educação profissional e tecnológica, o autor destaca a importância de alinhar a formação dos professores com as demandas contemporâneas, enfatizando que essa formação não deve estar desvinculada da realidade social e das necessidades da comunidade. Isso implica em capacitar os educadores para abordar questões sociais relevantes e preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa e informada na sociedade.

A contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática sugere um papel ativo dos professores na promoção da igualdade de oportunidades e na formação de cidadãos conscientes e engajados. Dessa forma, a educação profissional e tecnológica, quando permeada por essa perspectiva capacita os indivíduos para suas carreiras e os empodera como agentes de mudança social.

Assim, essa abordagem alinha-se com uma visão mais ampla da educação, como um instrumento para a transformação social, destacando que a formação de professores é um componente crucial desse processo, haja vista que a integração de valores como justiça e democracia no cerne da formação docente além de moldar a atuação dos professores em sala de aula, também influencia positivamente a sociedade como um todo.

Pereira (2022) corrobora com as ideias de Nóvoa (2016) ao afirmar que entre os principais desafios para formar profissionais qualificados, encontra-se a

necessidade de articular os saberes gerais e técnicos, que são fundamentais para o mundo do trabalho. Essa afirmação destaca uma preocupação crucial no cenário educacional contemporâneo. A expressão “articular os saberes” ressalta a importância de integrar conhecimentos amplos e mais teóricos com competências técnicas específicas, formando profissionais que possuam uma base sólida e abrangente.

A integração desses saberes se torna essencial para preparar profissionais qualificados capazes de enfrentar as complexidades do mercado de trabalho atual. Vale ressaltar que profissionais bem formados não devem apenas dominar as habilidades técnicas específicas de suas áreas, mas também compreender a aplicação desses conhecimentos em contextos dinâmicos e multifacetados.

Ao mencionar o “mundo do trabalho”, a autora destaca a relevância direta dessa integração para atender às demandas reais do mercado. A rápida evolução tecnológica e as mudanças nas necessidades das indústrias exigem que os além de adquirirem conhecimentos técnicos, também desenvolvam a capacidade de adaptação e a compreensão ampla das implicações de suas ações.

Em relação ao termo “desafios” indica que a implementação dessa integração não é trivial. Barreiras educacionais, como estruturas curriculares inflexíveis ou tradições pedagógicas que separam teoria e prática, podem representar obstáculos significativos. Superar esses desafios requer uma revisão das abordagens educacionais, promovendo uma visão mais holística da formação profissional dos professores da EPT, além da necessidade de mais estudos e discussões acerca da temática em questão.

Outro desafio apontado por Pereira (2022) é a necessidade de formar professores capazes de lidar com a diversidade cultural e social dos estudantes da EPT, tendo em vista que essa modalidade de ensino atende a uma população de estudantes de diferentes origens, classes sociais e etnias. Esse é um desafio significativo e multifacetado no panorama educacional contemporâneo.

Um dos aspectos fundamentais dessa questão reside na compreensão da educação como um espaço que deve ser inclusivo e sensível às diferenças. Nesse sentido, os professores desempenham um papel crucial na promoção de ambientes educacionais que reconhecem, respeitam e valorizam a diversidade presente entre os estudantes. Isso vai além do simples reconhecimento das diferenças culturais e sociais; implica na criação de estratégias pedagógicas que considerem essa diversidade como um ativo enriquecedor para o processo educacional.

A formação de professores nesse contexto demanda não apenas conhecimento sobre as diversas culturas e realidades sociais, mas também o desenvolvimento de competências interculturais e uma postura aberta e receptiva. Sendo assim, os educadores precisam estar preparados para reconhecer e enfrentar preconceitos, estereótipos e desigualdades que possam surgir no ambiente escolar, criando um espaço seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Além disso, a abordagem pedagógica deve ser flexível o suficiente para se adaptar às necessidades específicas de acordo com a realidade de cada ambiente. Isso implica na personalização do ensino, considerando diferentes estilos de aprendizagem, experiências de vida e aspirações individuais dos estudantes. A promoção da equidade na EPT contribui para um ambiente educacional mais justo e prepara os estudantes para enfrentar um mundo profissional igualmente diversificado.

Entretanto, é importante reconhecer que a efetiva implementação dessa abordagem enfrenta desafios práticos e estruturais, incluindo a necessidade de recursos adequados, suporte institucional e uma revisão das práticas curriculares. Dessa forma, é necessário a realização de debates acerca do assunto, pois quando se enfrenta esses entraves de maneira eficaz, potencializa-se o papel transformador da educação na vida dos estudantes e na construção de comunidades mais ricas em diversidade e respeito mútuo.

3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT NO CEARÁ

A Resolução CNE/CEB N° 6, de 20 de setembro de 2012, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata no capítulo IV da Formação Docente. Além de apresentar as orientações necessárias para a devida certificação das (os) profissionais que atuam nessa modalidade, no que se refere a formação inicial, também afirma, no parágrafo 4º, do Art. 40 que:

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012, p.12)

Ressalta-se, que algumas autoras e autores que abordam a EPT e Ensino Médio Integrado, mencionam a relevância da formação docente para que os objetivos e proposta da EPT, possam concretizar-se. Para Frigotto (2012), ao falar das mudanças no mundo do trabalho, apresenta alguns desafios a serem superados. E o segundo desafio apontado por ele, diz respeito à questão da formação docente:

O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinadas, qualquer proposta perde sua viabilidade. (FRIGOTTO, 2012, p.77)

Uma das principais perspectivas acerca da formação de professores da EPT é a necessidade de fortalecer a articulação entre a educação básica e a EPT. Segundo Pereira (2022), essa articulação é importante para garantir a continuidade da formação dos estudantes, desde a educação infantil até a educação superior. Assim sendo, essa é uma abordagem fundamental para garantir a continuidade efetiva da formação dos estudantes ao longo de seu percurso educacional, desde a educação infantil até a educação superior.

A articulação da educação básica e EPT propõe uma visão integrada do processo educativo, reconhecendo a importância de uma transição fluida entre os diferentes níveis de ensino. Ao estabelecer uma conexão mais estreita entre a educação básica e a EPT, cria-se uma oportunidade para alinhar os currículos, métodos pedagógicos e objetivos educacionais. Essa coesão pode contribuir significativamente para a preparação dos estudantes, garantindo que adquiram uma base sólida de conhecimentos gerais e estejam prontos para avançar em direção a uma formação mais especializada.

Cabe destacar que no âmbito da EPT e do EMI, existe um consenso sobre a urgência de formação de professores para o atendimento das novas demandas produtivas e sociais da educação profissional como um todo, e em especial, na sua articulação com o ensino médio.

Esta questão se revela nas pesquisas e estudos abordados por Machado (2009; 2011); Kuenzer (2010; 2011); Moura (2008) e Araújo (2014) e considera que o alcance das potencialidades da educação profissional requer um educador de novo tipo: comprometido socialmente com a EPT; atento às articulações entre educação técnica e propedêutica; aberto a práticas interdisciplinares e convencido das

contribuições do trabalho, assumido como princípio educativo, para a formação integral do estudante, bem como, efetivando sua emancipação.

Além disso, a articulação entre os diferentes níveis educacionais facilita a identificação e o desenvolvimento de aptidões e interesses dos estudantes desde as fases iniciais de sua educação. Isso permite uma orientação mais eficaz na escolha de trajetórias educacionais e profissionais, contribuindo para a formação de indivíduos mais engajados e alinhados com suas aspirações.

Essa perspectiva também se alinha com a visão contemporânea da educação como um processo contínuo e lifelong learning (aprendizado ao longo da vida), que reconhece a importância de atualização constante e adaptação às demandas do mercado de trabalho em evolução. Ao fortalecer a articulação entre a educação básica e a EPT, cria-se uma base sólida para o desenvolvimento de competências ao longo da vida, preparando os estudantes não apenas para sua primeira incursão no mercado de trabalho, mas para uma carreira profissional em constante transformação.

Outra perspectiva apontada por Pereira (2022) é a necessidade de investir na formação continuada de professores para a EPT. Essa é uma discussão que deve ser realizada com frequência, pois a formação continuada desempenha um papel crucial na atualização e aprimoramento das competências dos professores. Em um contexto em que avanços tecnológicos, mudanças nas demandas do mercado de trabalho e evoluções nas teorias pedagógicas ocorrem rapidamente, é imperativo que os educadores estejam equipados com as ferramentas e conhecimentos mais recentes. Isso não apenas beneficia diretamente os professores, permitindo-lhes oferecer uma educação mais relevante e alinhada com as demandas atuais, mas também impacta positivamente a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, a formação continuada contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade de aprendizado ao longo da vida entre os professores. Ao experimentar práticas de atualização e aquisição de novas habilidades, os educadores se tornam modelos para os estudantes, incentivando-os a abraçar a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo que se estende para além das paredes da sala de aula. No entanto, é importante ressaltar que o investimento na formação continuada deve ser acompanhado por políticas educacionais sólidas e recursos adequados. Isso inclui o suporte institucional, financeiro e estrutural para garantir que os professores tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas.

O Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), preza pela formação dos educadores, na qual realiza convênios com o SETEC/MEC e com o Instituto Federal do Ceará (IFCE), para capacitar os professores que atuam nos cursos nos diversos eixos das escolas de educação profissional. No ano de 2012 e 2013, foi ofertado a Especialização em Turismo e Hospitalidade, atendendo 52 professores.

Nesse mesmo ano, a SEDUC conviniu com a SETEC/MEC a formação no Curso de Aperfeiçoamento em Docência em Educação Profissional nos Níveis Básico e Técnico em parceria com o Instituto Federal do Ceará – (IFCE). Esta formação, na modalidade semipresencial, teve uma carga horária que varia entre 530h e 590 h distribuídas nos anos de 2013 a 2014, atendendo a 500 Professores Técnicos das EEEP, graduados em curso de nível superior nas diversas áreas do conhecimento que atuassem na rede pública de ensino, lotados nos Centros Tecnológicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. O Governo do Ceará.

Outra qualificação, trabalhada foi o Curso de Formação em Complementação Pedagógica que teve a finalidade voltada para o docente bacharel, atuante em escolas de Educação Profissional no Estado do Ceará. O objetivo geral dos cursos ofertados é formar docentes com visão abrangente para atuar em salas de aulas da educação profissional, bem como contribuir com o ensino qualitativo nas escolas estaduais de ensino médio profissional do estado do Ceará.

Ressalta-se, que o papel social que desempenha um professor para formar cidadãos com pensamento crítico e qualificados para o exercício de suas atribuições profissionais no mercado de trabalho é de suma importância. Entretanto, para que esse docente seja capaz de abordar questões profícuas na formação de um cidadão, deve-se reconhecer que ele próprio deve possuir uma formação de qualidade.

O Estado do Ceará, segue investindo na formação dos educadores, tendo em vista que a Educação Profissional do Estado resplandece no Brasil em meio aos resultados exitosos. Assim sendo, teremos uma educação inovadora, onde o professor é o agente principal desse processo.

Para Machado (2009), quando trata da inovação educacional, reforça a importância dos (os) docentes ao dizer que essa inovação “depende, ainda, do modo como os professores e demais envolvidos a compreendem, interpretam e implementam” (Machado, 2009, p.16). A autora reforça que “as experiências de integração

do ensino médio e do ensino técnico de nível médio demandam ser documentadas e um acompanhamento metódico. Elas requerem, também, o resgate da capacitação, participação, autonomia e criatividade dos docentes” (Machado, 2009, p.16).

Moura (2008), no texto A Formação de Docentes para a EPT, após apontar o tipo de sociedade pela qual devemos lutar e conseqüentemente o tipo de educação profissional que devemos proporcionar, traz dentre as urgências para a efetivação dessas realidades, a necessidade da formação docente. A sociedade, que segundo Moura (2008), deve ser buscada, é:

Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa em geral e a aplicada, em particular, também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas comunitários, notadamente das classes populares. (MOURA, 2008, p.26)

Posto isto, para a construção dessa sociedade, e para a efetivação de uma EPT que, segundo Moura (2008, p. 28) possa “contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos”, faz-se necessário, dentre outros aspectos:

Capacitar cada instituição e, em consequência, os docentes e toda a comunidade educacional para mover-se fora do centro da cultura dominante, aproximar-se a ela para entendê-la, processá-la e analisá-la, criticamente, juntamente com os estudantes, visando descobrir e compreender os processos de construção social presentes na sociedade em que vivemos. (MOURA, 2008, p.29)

Em resumo, a necessidade de investir ainda mais na formação continuada de professores para a EPT representa uma abordagem estratégica para enfrentar as mudanças rápidas na educação e no mercado de trabalho. Ao capacitá-los com as ferramentas necessárias para se adaptar e inovar, não apenas elevamos a qualidade da educação oferecida, mas também fortalecemos a posição dos professores como agentes de transformação na construção de uma sociedade mais preparada e resiliente para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Ceará revela uma série de desafios e, ao mesmo tempo, abre perspectivas valiosas para o aprimoramento desse cenário educacional. As considerações finais desta pesquisa ressaltam aspectos cruciais que demandam atenção e oferecem direcionamentos promissores para a prática pedagógica e para futuras investigações.

Uma das conclusões centrais desta pesquisa é a urgência em superar lacunas na formação de professores, buscando uma abordagem que integre saberes gerais e técnicos. A articulação desses conhecimentos é fundamental para preparar profissionais capazes de atender às demandas complexas do mundo do trabalho contemporâneo. A implementação bem-sucedida dessa abordagem requer a colaboração entre instituições de ensino, órgãos governamentais e a comunidade acadêmica.

Além disso, observou-se a necessidade de desenvolver estratégias eficazes para a formação continuada de professores, a fim de que estejam atualizados e preparados para as diversas mudanças tecnológicas e inovadoras, no que se refere às práticas educacionais. Diante disso, é importante promover espaços de reflexão e compartilhamento de experiências exitosas entre educadores.

No que diz respeito à aplicação empírica dessas conclusões para a comunidade científica, destaca-se a importância de disseminar os resultados deste estudo em conferências, periódicos acadêmicos e outros fóruns relevantes. Ao compartilhar essas descobertas, contribuimos para o avanço do conhecimento na área de formação de professores, proporcionando insights valiosos que podem inspirar práticas inovadoras em diferentes contextos educacionais.

Este trabalho também abre espaço para uma discussão mais ampla sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação da formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Ceará. A complexidade desse tema demanda investigações mais aprofundadas em áreas específicas, como a eficácia de metodologias pedagógicas inovadoras, a influência das políticas educacionais na formação docente e a interação entre as demandas do mercado de trabalho e o currículo educacional.

Ao partilhar estas conclusões com a comunidade científica, contribuimos para a construção coletiva de conhecimento e estimulamos debates enriquecedores que

impulsionam a busca por soluções inovadoras e eficazes no campo educacional. Este trabalho, portanto, representa não apenas uma análise crítica, mas também uma contribuição valiosa para o desenvolvimento contínuo da formação de professores na região e além.

REFERÊNCIAS

CNE. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 9.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2012; p. 57- 82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores (Org). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. 1ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A, 2009

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 3. ed. Lisboa: Educa, 2016.

PEREIRA, Ana Paula da Silva; SOARES, Ana Cristina; COSTA, Maria das Graças. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT): desafios e perspectivas**. Educação em Perspectiva, v. 37, n. 1, p. 105-127, jan./jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143- 155, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago 2000.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.007

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR EM PERNAMBUCO E AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS BRASILEIRAS, UMA DISCUSSÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR, À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA

MARISMÊNIA NOGUEIRA DOS SANTOS

Doutoranda e Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), Orientadora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte-Ceará. E-mail: marismenia.santos@aluno.uece.br.

TIAGO JOSIMAR DA SILVA

Mestrando em História pelo Mestrado Profissional do Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), tiagojsilva1983@gmail.com.

RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES

Professora orientadora, doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE – UECE), depaularuth@gmail.com;

RESUMO

O estudo em andamento, desenvolvido no doutorado acadêmico em educação, situa-se na Formação do Gestor Escolar em Pernambuco, tendo como foco o papel articulador que é destinado para a função do gestor escolar, sobretudo gerenciado por reformas educacionais baseadas na política neoliberal, no contexto da crise do capital. O resumo é um recorte da pesquisa e tem o objetivo de compreender a necessidade de estudos críticos sobre o objeto da pesquisa em foco, visando alcançar contribuições para o processo formativo da nossa investigação. Assim, apresentamos o Estado da Questão (EQ) o qual aproxima o objeto de investigação com as publicações das pesquisas brasileiras entre o período 2010 e 2021, a fim de realizar uma discussão, à luz da crítica

marxista, sobre as concepções de gestão escolar, refletindo sobre o marco teórico, os desafios e os espaços de atuação desse profissional docente no contexto da sociedade do capital. O Estado da Questão (EQ) conferiu o conhecimento do panorama das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação entre dissertações e teses, possibilitando uma maior visão sobre o nosso objeto. Utilizamos como metodologia coletas de informações de três bancos de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD); e o Banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE. Como técnica metodológica realizamos um mapeamento da produção científica já publicada a fim de estabelecer uma aproximação do pesquisador com tudo aquilo que foi escrito sobre o conteúdo em análise. Deste modo, foi organizado uma pesquisa em livros, revistas eletrônicas e outras publicações sobre o tema em estudo, e em seguida o Estado da Questão.

Palavras-chave: Gestor Escolar, Estado da Questão, Pesquisa, Dissertações, Teses.

1. INTRODUÇÃO

A formação do gestor escolar e o trabalho burocratizado exercido por ele nas escolas de educação básica tem sido preocupação de estudiosos nas últimas décadas. O gestor exerce uma função de extrema importância para a construção do processo educacional, assim o entendemos como um agente articulador da comunidade escolar e do processo democrático. Diante das condições da educação escolar que se alicerça nas contradições da sociedade dividida em classes, há grandes barreiras para a organização dessa educação voltada para a emancipação humana. Por outro lado, segundo Tonet (2005) há possibilidades da realização de atividades educativas emancipatórias. Como afirma o autor: “É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada.” (TONET, 2005, p. 214)

No entanto, os desafios diários e os espaços de atuação no contexto da sociedade do capital vêm transformando a atividade do diretor escolar como atividades-meio, gerencialista, voltada para a burocracia, dificultando o cumprimento da atividade-fim que é o ato educativo, SAVIANI (2008).

Paro (2012), afirma que o gestor escolar a partir da política neoliberal e as reformas educacionais apresenta, na perspectiva de trabalho, uma conduta empresarial, valorizando o contexto da sociedade capitalista e corroboram para uma estrutura social determinada. Desta forma não diferencia a nomenclatura gestor escolar de administrador escolar, para ele são sinônimos, e acrescenta que a teoria geral de administração nada mais é do que a essência da sociedade capitalista. Segundo Bruno (2015):

Pelo que mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho. (BRUNO, 2015, p. 41)

Destarte, identificamos que o processo de trabalho do gestor escolar compete mais a qualidade no processo do que no produto. O que acaba por excluir a atividade-fim, ou seja, o ato educativo do trabalho do diretor, o que denominamos do entendimento e da preocupação com o pedagógico da escola, pela atribuição do gestor há uma maior preocupação no fazer (processo) do que de como será o resultado científico na vida dos estudantes (fim). Contudo, o pedagógico de uma escola deve englobar todas as formas de atuação dos profissionais de educação na execução de suas funções. Daí a importância da construção do projeto pedagógico de forma coletiva, que segundo a autora Naura Ferreira (2013):

É por intermédio da elaboração conjunta deste projeto, a partir de objetivos comuns estabelecidos, examinados, definidos e incorporados pela coletividade docente, que o trabalho pedagógico/administrativo da escola será norteado e dirigido, desde sua organização, definição de funções, até a definição dos conteúdos científicos, técnicos e éticos e as práticas pedagógicas decorrentes necessárias ao atingimento dos objetivos do conhecimento-emancipação. (FERREIRA, 2013, p. 135)

Com base nessas considerações sobre a temática, compreendemos a necessidade de estudos críticos sobre o objeto da nossa pesquisa, visando alcançar contribuições para o processo formativo da nossa investigação. Assim, o desenvolvimento do Estado da Questão (EQ) foi elaborado com a intenção de aproximar o objeto de investigação: A relação entre a formação de gestores escolares no estado de Pernambuco, desenvolvida de 2010 a 2020, e a implementação das reformas educacionais da política neoliberal, com as publicações das pesquisas brasileiras dos últimos dez anos, a fim de realizar uma discussão, à luz da crítica marxista, sobre as concepções de gestão escolar, refletindo sobre o marco teórico, os desafios e os espaços de atuação desse profissional docente no contexto da sociedade do capital.

O Estado da Questão (EQ) foi elaborado com a intenção de conhecer o panorama das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação entre dissertações e teses, possibilitando uma maior visão sobre o nosso objeto de pesquisa. Para Adaid (2016) esse estudo é de suma importância para a aproximação do pesquisador com seu objeto.

[...] é possível resumir que o Estado da Questão é atividade imprescindível a qualquer pesquisa, uma vez que é por meio dela que o pesquisador tem seu primeiro contato com o objeto analisado e, assim, consegue

formular sua questão investigativa. De outro lado, a Revisão de Literatura se apresenta como uma continuação à anterior, uma vez que, doravante, o pesquisador já tem subsídios intelectuais suficientes para refletir sobre seu objeto, agora já precisamente delimitado. O Estado da Arte, também denominado pela expressão Estado do Conhecimento, se diferencia dos conceitos anteriores, pois representa a própria essência do campo delimitado. Em outras palavras, por meio do levantamento bibliográfico, o Estado da Arte reflete o ápice científico ou filosófico, o estágio mais avançado de conhecimento que se chegou. (ADAID, 2016)

Para Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 220) “[...] o pesquisador, disposto a realizar o Estado da Questão [...], poderá exercer seu levantamento mediante vários meios possíveis de busca”. Utilizamos como coletas de informações três bancos de dados para a pesquisa: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD); e o Banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE, no período de maio a junho de 2021.

2. METODOLOGIA

2.1. ESTADO DA QUESTÃO: CAMINHO PARA O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Como técnica metodológica utilizaremos em nossa investigação a pesquisa bibliográfica, para tal, segundo Marconi; Lakatos (2001, p. 43-44) faz-se necessário um mapeamento da produção científica já publicada para assim, “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Deste modo, foi organizado uma investigação em livros, revistas eletrônicas e outras publicações sobre o tema em estudo, e em seguida o Estado da Questão.

O Estado da Questão foi elaborado a partir da seleção de teses e dissertações nacionais que abordam o tema a relação entre a formação de gestores escolares no estado de Pernambuco e a implementação das reformas educacionais da política neoliberal, utilizamos os seguintes descritores para o percurso da pesquisa:

Figura1: Descritores para o percurso de busca da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nesse primeiro momento foram identificados noventa e seis (96) trabalhos, sendo vinte e cinco (25) teses e setenta e uma (71) dissertações. Foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras chaves, foram selecionados quatorze (14) trabalhos para a construção do EQ, considerando os seguintes critérios de seleção e exclusão: área de avaliação Educação, abordar especificamente a formação da gestão escolar e a crítica marxista, trabalhos defendidos nos últimos 10 anos e escrito em língua portuguesa.

Quadro 1 - Síntese quantitativa dos trabalhos identificados a partir das fontes de dados

Fonte	Total de registros	Total de trabalhos excluídos	Total de trabalhos selecionados
CAPES	79	68	11
BDTD	13	12	1
PPGE UECE	4	2	2
Total	96	82	14

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Para dar início a leitura dos resumos foi realizado um quadro organizativo de teses e dissertações sobre o objeto estudado no sítio do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir dos descritores. Para o descritor: “Formação do gestor” foram encontrados sessenta (60) trabalhos, sendo dezessete (17) teses e quarenta e três (43) dissertações, desses foi realizada a exclusão de cinquenta e três (53) publicações e foram selecionadas seis (6). Para o descritor: “Modelo de Gestão todos por Pernambuco”,

foram localizadas duas (2) dissertações e selecionadas para a análise as duas (2). Para o descritor: “PROGEPE”, foram encontrados dezessete (17), sendo duas (2) teses e quinze (15) dissertações, foram excluídas quatorze (14) e selecionadas para análise três (3) publicações. Para o descritor “Gestão Escolar and crítica marxista” não foi localizado nenhum trabalho.

Quadro 2 – Trabalhos localizados por descritores do objeto em estudo no sítio da CAPES

Descritores	Localizados	Tese		Excluídos	Selecionados para análise
		Dissertação	Tese		
Formação do gestor	60	43	17	53	6
Modelo de por Pernambuco Gestão todos	2	2	0	0	2
PROGEPE	17	15	2	14	3
Gestão Escolar and crítica marxista	0	0	0	0	0
Total	79	60	19	67	11

Fonte: Elaboração própria, 2021.

O quadro 3 apresenta as teses e dissertações sobre o objeto estudado encontradas no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Foram localizadas treze (13) trabalhos para o descritor “Gestão Escolar and crítica marxista”, cinco (5) teses e oito (8) dissertações. Foram excluídos 12 e selecionado apenas 1.

Quadro 3 – Trabalhos localizados por descritores do objeto em estudo no sítio da BDTD

Descritores	Localizados	Tese		Excluídos	Selecionados para análise
		Dissertação	Tese		
Gestão Escolar and crítica marxista	13	8	5	12	1
Total	13	8	5	12	1

Fonte: Elaboração própria, 2021.

No quadro 4 está representado as teses e dissertações localizadas no sítio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE com o tema sobre o objeto de estudo investigado. Para o descritor “Gestão Escolar and crítica marxista”, foram localizados quatro (4) trabalhos, uma (1) tese e três (3) dissertações, foram excluídos duas (2) publicações e duas (2) permaneceram para análise.

Quadro 4 – Trabalhos localizados por descritores do objeto em estudo no sítio da PPGE – UECE

Descritores	Localizados	Tese		Excluídos	Selecionados para análise
		Dissertação	Tese		
Gestão Escolar and crítica marxista	4	3	1	2	3
Total	4	1	1	2	1

Fonte: *Elaboração própria, 2021.*

Obtivemos nessa busca um número elevado de produções, embora tenha aparecido a partir das investigações com os descritores definidos para o tema, porém na leitura dos resumos identificamos que a maioria deles discute o tema Gestão Escolar de maneira geral. Foram selecionados quatorze (14) trabalhos para a construção do EQ, onze (11) produções selecionadas do repositório da CAPES, uma (1) do repositório da BDTD e duas no Banco de teses e dissertações do PPGE da UECE. Dos quatorze selecionados cinco (5) são teses e nove (9) dissertações defendidas no período de 2010 a 2020. O quadro 5 apresenta as informações detalhadas sobre os trabalhos selecionados: autor, título, tipo, curso, instituição e ano.

Quadro 5 – Dados básicos dos trabalhos selecionados para o diálogo com o objeto de investigação

Autor	Título	Tipo	Curso	Instituição/ano
SILVA, Emanoel Lourenço da	A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Paraíba / 2015

Autor	Título	Tipo	Curso	Instituição/ano
JULIÃO, Clayton de Mendonça	O uso de indicadores de desempenho pelos gestores públicos: Um estudo de caso sobre a observância do modelo de gestão todos por Pernambuco à literatura	Dissertação	Mestrado em Ciências Contábeis	Universidade Federal de Pernambuco/2014
MOURA, Sérgio Andrade de	Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão todos por Pernambuco (2007-2016)	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Paraíba / 2017
ROCHA, Paula Rejane Lisboa da	Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Alagoas/ 2017
GONCALVES, Rosineide Feitosa de Menezes	A evasão no curso de especialização do Programa de Formação para Gestor Educacional de Pernambuco - PROGEPE	Dissertação	Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes	Universidade Federal da Paraíba / 2017
FERREIRA, Raimundo Nonato	Políticas de formação continuada de gestores escolares: Um estudo do programa de formação de gestores de escolas estaduais de Pernambuco (PROGEPE)	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco/ 2016
FERNANDES, Maria Helena Lino	A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL: Limites e Possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006'	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Ouro Preto / 2016
MARANHAO, Iagrici Maria de Lima	Políticas Públicas da Educação: uma análise sobre o curso de formação de gestores escolares e a repercussão na qualidade da educação do estado de Pernambuco	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco/2017
ROCHA, Ailana Freitas	A formação do gestor educacional para o ensino básico no Mercosul: Brasil e Argentina'	Dissertação	Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania	Universidade Católica do Salvador / 2013

Autor	Título	Tipo	Curso	Instituição/ano
MELO, Darci Barbosa Lira de	Formação do gestor escolar em curso de pósgraduação: análise da experiência da escola de gestores da Educação Básica em Pernambuco	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco/ 2013
CERVI, Gicele Maria	Política de gestão escolar na sociedade de controle'	Tese	Doutorado em Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ 2010
FILHO, Jose Marinho de Lima	Estudo sobre o modelo de gestão Educacional utilizado na Mata- centro - PE no período de 2012/2016	Dissertação	Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes	Universidade Federal da Paraíba / 2017
SOUSA, Esmeraldina Januário de	Gestão Escolar no marco legal da LDB: formação e exercício profissional na rede pública municipal de Fortaleza/CE	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Estadual do Ceará / 2020
GONÇALVES, Marluce Torquato Lima	Formação do pedagogo para a gestão escolar na UAB/UECE: a analítica da aprendizagem na educação a distância	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Estadual do Ceará / 2018

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: O QUE TRAZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA INVESTIGADO?

As pesquisas realizadas nos três bancos de repositório de teses e dissertações apresentaram uma crescente preocupação pelo tema nos últimos anos. Para a busca, foi realizado um recorte temporal dos últimos dez (10) anos, a escolha desse marco temporal se deu pelo fato de analisarmos as reformas educacionais para a formação do gestor escolar no estado do Pernambuco na última década de 2010 a 2020. O quadro um (1) apresenta a evolução dessas pesquisas:

Quadro 1: Evolução das pesquisas em dissertações e teses sobre Formação do Gestor escolar

Tipo de publicações	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2020
Dissertações	0	1	1	1	2	3	0	1

Tipo de publicações	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2020
Tese	1	1	0	0	0	2	1	
Subtotal	1	2	1	1	2	5	1	1
Total	14							

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Constatamos que houve um aumento de interesse pela temática entre os anos de 2016 e 2017 com a maior quantidade de teses e dissertações defendidas nesse período. Podemos inferir que o aumento das pesquisas sobre o tema apresenta a relevância desse assunto no meio acadêmico, e que ainda há muito o que se discutir sobre a temática: formação do gestor escolar e as reformas educacionais na política neoliberal.

Na leitura realizada dos resumos das teses e dissertações selecionadas, percebemos como enfoques das investigações, uma quantidade maior sobre a formação dos gestores e políticas educacionais voltada para essa formação. O quadro dois (2) apresenta os principais assuntos focalizados nos temas das pesquisas analisadas.

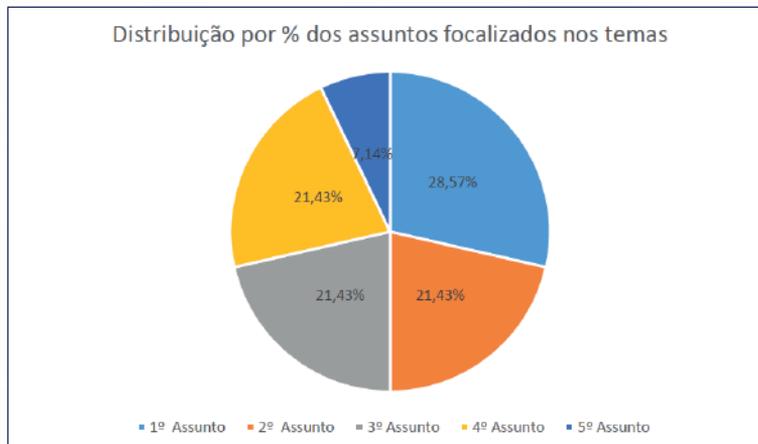
Quadro 2: Principais assuntos focalizados nos temas das pesquisas analisadas

Assuntos	Quantidades	%
Formação de gestores	4	28,57
Políticas públicas e formação do gestor	3	21,43
Modelo de Gestão Todos por Pernambuco	3	21,43
PROGEPE	3	21,43
Gestão escolar pública de Pernambuco	1	7,14
Total	14	100

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Para melhor representação da porcentagem dos assuntos focalizados nos temas apresentamos a seguir um gráfico com o percentual por assunto. Identificamos como 1º assunto: “Formação de gestores, que está colorido de azul escuro, 2º assunto: “Políticas públicas e formação do gestor” está de cor laranja, 3º assunto: “Modelo de Gestão todos por Pernambuco” representado pela cor cinza, 4º assunto PROGEPE está na cor amarela e 5º assunto: “Gestão escolar pública de Pernambuco” representado pela cor azul claro.

Gráfico 1: Distribuição por % dos assuntos focalizados nos temas



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Percebemos que o tema com a maior porcentagem 28,57%, trata sobre a formação dos gestores, os escritos trazem a preocupação com o curso, bem como as políticas públicas que regem essas formações. Essa preocupação caracteriza-se pelo foco no gerencialismo acentuado na formação continuada do gestor, a busca exacerbada por resultados escolares e a ênfase desses resultados como responsabilidade do diretor escolar. Em seguida empatados com 21,43% encontramos as “Políticas públicas e a formação do gestor”, “Modelo de Gestão todos por Pernambuco” e o “PROGEPE”, que dentro dessa ótica gerencialista apresenta a formação dos gestores no estado de Pernambuco. E com 7,14% a “Gestão escolar pública de Pernambuco” que exhibe a pesquisa da educação pública como um serviço não exclusivo e o modelo de gestão, nas escolas públicas, voltado para resultados.

3.2. CONTRIBUTOS DAS PESQUISAS PARA AS DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A POLÍTICA NEOLIBERAL FRENTE A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Verificamos que as publicações de teses e dissertações analisadas trazem diferentes percepções sobre a formação do gestor escolar na última década de 2010 a 2020, tanto no âmbito nacional como em particular no estado de Pernambuco que também é lócus de algumas dessas investigações. Fernandes (2016) apresenta uma

preocupação com a formação inicial dos gestores, a partir do curso de Pedagogia, cuja gestão é um eixo na formação do pedagogo conforme as Diretrizes de 2006 – Resolução 02/06 ela afirma que “As Diretrizes regulamentam que a formação do gestor educacional deve se realizar a partir da docência. Muito se tem discutido a respeito do tipo de profissional que estaria sendo formado pelos cursos de Pedagogia”.

Sobre a formação continuada do diretor escolar Melo (2013) destaca a evidência da “[...]urgência de se dinamizar ou se efetivar programas, projetos e ações que alcancem maior número possível de gestores educacionais, tanto em nível de formação inicial quanto em nível de formação continuada”. Maranhão (2017) discorre sobre a formação do gestor escolar e ressalta que o diretor “[...] que também é um professor ocupando um cargo técnico, traz um suporte para que de maneira eficiente, ao ocupar um cargo técnico, dotado de elementos burocráticos, tenha subsídios para desempenhar sua função de forma competente”.

Com relação ao Modelo de Gestão todos por Pernambuco Sousa (2020) enfatiza que desde a década de 1990 já era possível verificar modificações de ordem jurídico-institucional, que criaram “modelos de gestão que tinham por objetivo introduzir na esfera pública noções de eficiência, produtividade e racionalidade”. Essa ideia de administração na educação escolar pela eficiência e produtividade corrobora com o pensamento de uma gestão empresarial, Moura (2017) ressalta: “A educação, a partir da perspectiva da gestão gerencial, passa a fundamentar-se no controle e na responsabilização e na fixação clara de objetivos de aprendizagem para serem verificados nas avaliações externas em larga escala. Desta forma estabelecia-se o “Estado avaliador”. Para tanto, Silva (2015) adverte “há diferenças substanciais entre a administração de empresas e administração escolar”. No entanto, esse modelo de gestão busca a todo custo essa aproximação, compreendendo a direção escolar como uma administração empresarial com vistas em resultados na produção.

Nesse sentido, Gonçalves (2018) afirma que as instituições governamentais utilizam suas áreas administrativas e de planejamento com intuito de encontrar maneiras de identificar as melhores práticas, a fim de aperfeiçoar o aprendizado e os resultados educacionais. Nessa mesma perspectiva, Julião (2014) defende que o uso de indicadores de desempenho como instrumento de avaliação, constitui como elemento essencial na gestão de quaisquer organizações com foco em resultado.

No tocante a formação de gestores no estado de Pernambuco é realizada o Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco – PROGEPE, Gonçalves (2017) explica que a investidura para o cargo de gestor escolar e diretor adjunto, passou a ser obrigatória a conclusão, com êxito, do Curso de Aperfeiçoamento, com certificação obtida através de avaliação objetiva sobre assuntos estudados no curso. Segundo Ferreira (2016)

[...] seria uma estratégia para influenciar uma postura favorável do profissional da educação aos parâmetros do gerencialismo, o que se refletiria no âmbito da gestão escolar sob a forma da adoção de práticas empresariais, bem como na perda da autonomia dos dirigentes escolares frente aos instrumentos de controle do governo estadual. (FERREIRA, 2016).

Rocha (2017) corrobora com o pensamento de que o PROGEPE apresenta elementos que indicam ser estruturado a partir das estratégias do novo gerencialismo neoliberal.

Pesquisas analisadas expressam visões distintas sobre a gestão democrática para Lima Filho (2017) democracia na educação brasileira, é entender que dentro do processo educacional existam eleições de dirigentes/gestores, participação de conselhos escolares, grêmios estudantis e participação da comunidade escolar. Com esse mesmo entendimento Rocha (2013) compreende o gerir democraticamente a partir da responsabilidade assumida por um diretor que tenha postura coerente, seja um bom mediador e deva envolver toda a comunidade. Na concepção de Cervi (2010) há um controle do governo para com essa política de gestão democrática “[...]se constitui em movimentos que vão da escola do governo até a aprendizagem do governo de si, como obediência a norma, cumprindo uma estratégia de governamentalidade”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre gestão escolar apontam que os diretores no Brasil, em sua maioria, atestam a política ditada pelos governos centrais, na reestruturação da produtividade capitalista e das implicações políticas, econômicas e educacionais no alento neoliberal (FONSECA; OLIVEIRA, 2009). Aqui chamamos atenção para uma gestão que não está apenas estruturada no ambiente escolar e organizada para os objetivos da comunidade. Referimo-nos também a uma administração que

está voltada para a realização das metas e demandas que conquistadas a partir do controle e regulação do Estado mantém o nível de governabilidade. É o que denominamos de papel articulador, em que o gestor se responsabiliza pelas metas e planejamentos políticos educacionais e suas concretudes no espaço escolar. (KRAWCZYK, 1999).

Com o panorama do diretor escolar vinculado a um trabalho gerencialista, esse profissional se encontra ainda mais distante de exercer uma gestão democrática pautada na participação e atuação da comunidade escolar, e infelizmente mais próximo da administração voltada para os anseios da classe dominante. Em muitos lugares no Brasil, não há eleições diretas para gestores, são indicações políticas ou escolha da lista tríplice.

Com isso, pouco se desenvolveu para a construção de novas formas de gestão perante o quadro democrático, seja pelo planejamento das instituições, seja pela resistência do pensamento coletivo (PARENTE, 2017, p. 267), o que facilita a representação das expectativas para a formação da classe trabalhadora em comum acordo com o grupo hegemônico, composto por uma pequena parcela da sociedade, a classe dominante.

Vale salientar que as situações levantadas pelos estudos selecionados nesse trabalho de EQ, contribuíram para responder a questionamentos da pesquisa de doutorado que se encontra em andamento. Por fim destacamos a importância do levantamento dos estudos realizado nesse trabalho e salientamos a necessidade de aprofundamento nas discussões acerca do objeto de investigação.

5. REFERÊNCIAS

ADAID, Felipe. **Sobre um conceito de estado da arte**. Disponível: <https://jus.com.br/artigos/53331/sobre-um-conceito-de-estado-da-arte> Acesso em 28/06/2021.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BRUNO, Lúcia, Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos.** - 11º ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a05.pdf> Acesso em 28 abr. 2021

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade de controle'** 01/06/2010 245 f. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 13/05/2021.

FERNANDES, Maria Helena Lino. **A Formação do Gestor Educacional: Limites e Possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006'** 26/02/2016 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 13/05/2021.

FERREIRA, N. S, C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** - 8º ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Raimundo Nonato. **Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE)'** 29/09/2016 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 14/05/2021.

FILHO, José Marinho de Lima. **Estudo sobre o modelo de gestão Educacional utilizado na Mata - centro - PE no período de 2012/2016.'** 08/02/2017 undefined f. Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 13/05/2021.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. Revista Brasileira de Política e Administração Educacional, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 233-246, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19493/0> Acesso em 28 abr. 2021

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. **Formação do pedagogo para a gestão escolar na UAB/UECE: a analítica da aprendizagem na educação a distância.** 2018 Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza. Disponível: <http://www.uece.br/ppge/download/teses/> Acesso em:23/06/2021.

GONCALVES, Rosineide Feitosa de Menezes. **A evasão no curso de especialização do Programa de Formação para Gestor Educacional de Pernambuco- PROGEPE'** 07/02/2017 undefined f. Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 14/05/2021.

JULIÃO, Clayton de Mendonça. **O uso de indicadores de desempenho pelos gestores públicos: Um estudo de caso sobre a observância do Modelo de Gestão todos por Pernambuco à literatura;** 17/02/2014 undefined f. Mestrado em CIÊNCIAS CONTÁBEIS Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 14/05/2021.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999. Disponível em: . https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000200005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 23 fev. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSA, S. Aparato Crítico 2018 : obras de Georg Lukács volumes 13 e 14 / Maceió : Coletivo Veredas, 2018

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social.** – 3. Ed. – São Paulo – Instituto Lukács, 2012.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MAIA, O. N, SEGUNDO, M. D. M, Rabelo, J. J., JIMENEZ, M. S. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. Revista Brasileira de Educação v. 24 e 240009 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240009.pdf> Acesso em: 23 fev. 2021.

MARANHAO, Iagrici Maria de Lima. **Políticas Públicas da Educação: uma análise sobre o curso de formação de gestores escolares e a repercussão na qualidade da educação do estado de Pernambuco** 14/06/2017 229 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 13/05/2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARINI, Caio; FALCÃO MARTINS, Humberto. **Todos por Pernambuco em tempos de Governança: conquistas e desafios.** Recife: Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do Estado de Pernambuco, 2014. Disponível em <https://fliphtml5.com/fjjc/wpba/basic> Acesso em 28 abr. 2021.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital, tradução Rubens Enderle - 2 ed.- São Paulo: Boitempo, 2017

MELO, Darci Barbosa Lira de. **Formação do gestor escolar em curso de pós-graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica em**

Pernambuco. 27/03/2013 219 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal DE Pernambuco, Recife. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 13/05/2021.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Crise Estrutural do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial. 2009.

MOURA, Sergio Andrade de. **Educação Gerencial e Avaliação de Desempenho: um estudo sobre a política educacional do Modelo de Gestão todos por Pernambuco (2007-2016)** 21/12/2017 309 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 14/05/2021.

OCTÁVIO Ianni. A construção da categoria. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 397-416, abr2011 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480> Acesso em 28 abr. 2021

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da Escola e. Políticas Educativas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 17-32.

PARENTE, Juliano M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio./ago. 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12535> Acesso em: 23 fev. 2021.

PARO, Vitor H. **Administração escolar:** introdução escolar 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Ailana Freitas. **A formação do gestor educacional para o ensino básico no mercosul: brasil e argentina** 03/12/2013 180 f. mestrado em políticas sociais e cidadania Instituição de Ensino: Universidade Católica do Salvador, Salvador. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 13/05/2021.

ROCHA, Paula Rejane Lisboa da. **Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade** 21/08/2017 205 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/Acesso em: 14/05/2021>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª edição. Campinas - SP: Autores associados, 2008.

SILVA, Emanuel Lourenço da A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental. 2015 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015. Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=gest%C3%A3o+escolar+e+cr%C3%ADtica+marxista&type=AllFields&limit=20&sort=relevance> Acesso em 23/06/2021.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008.pdf> Acesso em: 04 jul. 2021.

SOUSA, Esmeraldina Januário de. **A gestão escolar no marco legal da LDB: formação e exercício profissional na rede pública municipal de Fortaleza/CE**, 2020. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza. Disponível: <http://www.uece.br/ppge/download/teses/> Acesso em: 23/06/2021.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.008

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARIA DO SOCORRO DE RESENDE BORGES

Mestre em Educação pela Universidade Americana – Paraguai, convalidada pela a Universidade de Uberaba. Licenciada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em Supervisão Escolar Pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Montenegro. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro. Especialista em Psicologia em Educação pela UEMA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela a FAEPI e Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. E-mail: socorroresende89@gmail.com.

RESUMO

A formação do professor deve estar associada a um conjunto de saberes necessários à sua prática pedagógica. Desse modo, ao docente deve-se facultar a possibilidade de perceber as estratégias cabíveis a serem utilizadas em sala de aula. Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar se a formação do professor da educação infantil propicia os saberes necessários à prática pedagógica. Como objetivos específicos, estabeleceram-se: verificar quais saberes docentes estão presentes na prática pedagógica do professor e identificar a importância da prática docente como elemento que contribui para a prática pedagógica em sala de aula. Logo, pode-se compreender a prática docente como instrumento, meio de que o professor dispõe para conduzir o aluno a uma aprendizagem significativa. Em relação à metodologia utilizada, vale ressaltar que ela é de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. A coleta dos dados deu-se por meio de pesquisa de campo. A técnica de coleta de dados ocorreu mediante aplicação de questionário aberto, entrevista estruturada e observação sistemática. Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras. Quanto ao resultado da pesquisa, observou-se que o professor precisa entender que os saberes que colaborarão e contribuirão com o fazer pedagógico devem visar a uma formação qualificada para o trabalho com a criança pequena.

Palavras-chave: Formação de professor da Educação Infantil, Prática pedagógica, Saberes.

INTRODUÇÃO

A formação do professor é vista como um dos fatores relevantes para a promoção de parâmetros de qualidade adequados na educação, e no que tange à educação da criança menor, no Brasil, essa relevância tem levado muitos estudiosos e profissionais que atuam na área a apontarem que a formação específica do profissional é um dos fatores que contribuem para uma prática docente de qualidade.

A prática atua de modo influente na constituição dos saberes docentes, contribuindo para que o professor realize um trabalho respeitando a criança pequena. Diante da temática proposta, estruturou-se a pergunta central desta investigação, a saber: como a formação do professor da educação infantil tem propiciado os saberes necessários à prática pedagógica?

Nesse sentido, delimitou-se como objetivo geral deste estudo analisar se a formação do professor da educação infantil tem proporcionado os saberes necessários à prática pedagógica. Especificamente, pretende-se: verificar quais saberes docentes estão presentes na prática pedagógica do professor; e identificar a importância da prática docente como elemento que contribui para a prática pedagógica em sala de aula.

A metodologia adotada é a pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Adicionalmente, foram coletados dados por meio de uma entrevista com duas professoras de uma instituição infantil do município de Teresina – PI. Ademais, recorreu-se às ideias e aos conceitos de autores como Tardif (2002), Azevedo (2013), Orgari e Molina (2003), Gomes (2013), entre outros.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

A educação infantil tornou-se parte da educação básica, consistindo na primeira etapa desta. Sua busca primordial cinge-se no desenvolvimento integral da criança, daí porque as avaliações devem manter o caráter de mero acompanhamento, e não de promoção da criança, ainda que para a etapa seguinte, ou seja, para o ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A legislação pertinente refletiu no âmbito dos educadores infantis, ocasionando mudanças em sua formação e, conseqüentemente, em seu modo de ensinar.

A formação desses educadores passou a levar em consideração as necessidades das crianças para que, assim, elas aprendessem de modo mais eficaz. Nessa perspectiva, procurou-se incluir os professores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos escolares, e também se empenhou em valorizar esses importantes profissionais da educação.

A Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou por importantes modificações, sendo que em seu texto original, a função da educação infantil consistia em buscar a formação física, psicológica e intelectual das crianças de até seis anos (BRASIL, 1996). Contudo, as Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) trouxeram significativas mudanças à LDB.

A primeira lei tornou obrigatório o ensino a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005). Já o segundo dispositivo legal alterou os arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Outrossim, estipulou que a educação deveria durar nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos (BRASIL, 2006). Desse modo, alterou-se sensivelmente a amplitude da educação infantil, que passou a atender a crianças de zero a cinco anos, e não mais de zero a seis anos, ou seja, ampliou-se o ensino fundamental e reduziu-se o ensino infantil.

Tendo isso em vista, reputa-se fundamental que o professor perceba que a criança pequena tem conhecimentos desde o seu primeiro contato com o mundo. Na escola, ela vai somente agregar mais aprendizagens, daí a importância de compreendê-la em suas características próprias e como produto do meio cultural e social no qual está inserida.

A propósito, Braga (2014, p. 144) expõe que, para o professor

[...] responsável e profissional da educação é importante conhecer como é a criança de 3 a 5 anos, e ter a possibilidade de enxergá-la com os parâmetros do século XXI, nos quais a informação chega cada vez mais rápida e a criança por conta das tecnologias e dos meios de comunicação é mais cobrada também.

Entretanto, mesmo com tantos avanços sociais, afetivos, familiares, políticos e educacionais garantidos hodiernamente às crianças, conforme Azevedo (2013, p. 40),

[...] num olhar retrospectivo, a impressão que nos dá é a de que, para a maioria das crianças, a infância volta a ser uma fase bastante reduzida. Há hoje, como na velha sociedade tradicional, uma precocidade na

passagem ao mundo dos adultos, do trabalho, do abandono, da exclusão. Isso, entretanto, não significa uma volta aos sentimentos das antigas sociedades, pois a passagem hoje se faz, para muitas crianças, marcada pela violência, pela agressão e pelo desrespeito às suas necessidades e direitos de cidadã.

Em face dessa realidade, atina-se que a sociedade brasileira ainda não encerrou sua luta em defesa da infância. Isso porque as crianças possuem uma natureza singular que as caracterizam como seres únicos que sentem e pensam de modo particular. E como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que integra certa organização familiar, pertencente a certa sociedade, cultura e momento histórico.

Nessa direção, deve-se sempre buscar estender as conquistas já obtidas e outras mais a todas as crianças, promovendo-se uma verdadeira inclusão social, como se vem tentando fazer ao longo dos séculos.

Logo, o professor precisa estar em constante inovação em sua formação pedagógica e em busca dos saberes docentes que são fundamentais para a sua construção de identidade. Por sinal, Freire (1996) revela a importância desses saberes à prática docente, sendo corroborado por Azevedo (2013, p. 103), ao mencionar que “o professor da educação infantil, diferentemente dos demais professores, trabalha com a educação da infância, e esta é uma especificidade, em relação aos demais professores, que não pode estar ausente dos estudos e discussões da formação dos professores dessa área”.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A educação infantil é convocada a refletir em relação ao cuidar, educar e brincar da criança, respeitando a sua singularidade e, ao mesmo tempo, proporcionando ao professor práticas que integrem os aspectos emocionais, afetivos, físicos, linguísticos, cognitivos e sociais da criança.

Assim sendo, trabalhar na educação infantil exige do profissional não apenas o interesse e a identificação com crianças pequenas, mas alguém qualificado e que utiliza os saberes sobre o desenvolvimento das crianças em seu saber fazer adquirido. Conforme Orgari e Molina (2003, p. 26),

[...] parece-nos importante que não se perca a especificidade da função da educadora nos primeiros anos de vida: função que não é apenas

pedagógica (no sentido escolar), mas que consiste em compartilhar com os pais aspectos de cuidado, criação, atendimento, apoio ao crescimento da criança.

Nesse contexto, o professor de educação infantil deve ser capaz de exercer a autonomia de seu processo formativo, o que pressupõe mudanças e a pesquisa como ação. Adicionalmente, deve-se salientar que o desenvolvimento do professor deve estar articulado a situações de ensino e aprendizagens significativas.

Dessa feita, como aduz Nóvoa (1995), os professores precisam ver-se como produtores de sua profissão. Todavia, sabe-se que não basta mudar profissionalmente: é preciso mudar também a realidade em que eles intervêm.

Como mencionado outrora, não se pode dissociar a formação da produção do saber. Igualmente, não se pode ficar indiferente às nuances no terreno profissional, uma vez que o professor é e sempre será peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral. Portanto, o professor precisa estar em constante formação. Na acepção de Gomes (2013, p. 54-55),

[...] na formação de professores para qualquer segmento etário: o empenho, o envolvimento e a relação de confiança estabelecidos com as crianças; a necessária formação ética aliada à responsabilidade social de ser formador e cidadão em um mundo complexo como atual; a capacidade de rever continuamente seu papel na escola e na sociedade, como agente de transmissão e de transformação cultural.

Um ponto fundamental em relação à formação inicial e continuada do professor é que ele deve compreender que a sua formação não precisa ser vista como custo/despesa – como é normalmente concebida por todas as partes envolvidas no processo – mas como um investimento profissional, pessoal, institucional, público, político, social e econômico. Isso posto, trata-se de um investimento, que deve se dar com o envolvimento e a participação de todos, uma vez que os ganhos são estendidos a todos os participantes do processo.

Destaca-se a importância da formação inicial e continuada para Veiga (2001, p. 84):

a formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a

prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre a formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas se complementam como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

A formação do professor na educação infantil tem outro ponto meritório a ser considerado, porquanto, esse educador deve respeitar a infância, captar as características e as necessidades das crianças, no que tange às suas particularidades físicas, emocionais e psíquicas, uma vez que a formação só consegue atingir seus objetivos se for pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática, de modo que proporcione condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional.

Nessa direção, o novo contexto educacional requer estruturas curriculares abertas e flexíveis, em que o professor passa a ser um investigador e abalizador de sua prática docente. Então, para que o docente tenha uma boa formação em serviço, faz-se necessário o comprometimento de toda a equipe, em busca de qualidade.

Por cúmulo, cabe ressaltar a necessidade de as políticas públicas assumirem e investirem na formação continuada em serviço, assegurando programas, cursos e afins para a promoção da qualificação profissional. Aliás, Gatti e Barreto (2009, p. 227) fomentam essa visão, ao enfatizar que

Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores.

Seja na formação inicial ou continuada, o professor precisa compreender as necessidades e as diversidades das crianças. Por isso, deve converter-se em uma pessoa que cuida, protege, acolhe e estimula todas as crianças. Esse profissional também deve repensar sua metodologia de trabalho e fazer com que a criatividade permeie toda a sua prática.

Coadunando Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 132), “a professora é um referente, uma interlocutora, uma ajuda no processo do crescimento infantil; comprova isso no transcurso da sua tarefa que desenvolve na escola”. Por sua vez, Oliveira (2011 p. 185) corrobora esse pensamento ao comentar que “em vez de um método único de ensino, baseado em um processo cognitivo que se julga perfeito, homogêneo e irreversível, propomos o encorajamento da familiaridade das crianças com novas situações, a legitimação, para elas, de um espaço de participação amplo e diversificado”.

Por oportuno, vale ressaltar que o professor é protagonista no papel das interações entre o adulto e a criança; e da criança com o mundo. Esse profissional é igualmente responsável por atividades que devem ser desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças.

Deveras, o professor deve estar pronto para aprimorar sua prática docente, o que exige opções éticas e políticas. Para Gomes (2013, p. 25),

[...] não seria, de antemão, um educador infantil - tomando de empréstimo o sentido etimológico sua ação junto à criança, mas, antes, um (a) profissional capaz de reconhecer sua(s) identidade(s) profissional(is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo.

O professor na Educação Infantil precisa ter uma formação específica, essencial para a qualidade de um trabalho pedagógico. Sobreleva-se, por conseguinte, a importância dessa formação, necessária na educação infantil com vistas a suscitar a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico. Gomes (2013, p. 55) reforça essa ideia ao apontar que

reflexão, processo criativo e compartilhado de construção de conhecimentos, mobilização dos saberes da experiência: parecem ser essas as condições básicas a figurar na formação dessas educadoras, de modo que aprendam a reconhecer-se, admitir-se, construir autonomia de pensamento, emancipar-se e protagonizar suas práticas, construir autoria dos atos de educar, de ensinar e de aprender. Além disso, é necessário terem garantido o acesso ao que é considerado elementar em termos de conhecimento para efetivação do ensino, a educação básica.

À vista disso, o princípio básico da formação docente passa pela construção do conhecimento e pela interação com os outros, por meio do estudo da prática

de seu trabalho e da teoria que a fundamenta, uma vez que não existe prática sem teoria, pois todo professor faz teoria e prática.

A definição de uma formação específica para a educação infantil carece de fatos relevantes, além de uma docência de qualidade, no sentido de: aprender a olhar a criança; ampliar o foco da visão; mirar na diversidade, por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças etc. Tais questões não podem estar estagnadas, mas incorporadas tanto na formação quanto na prática docente. De acordo com Ostetto (2012, p. 129),

a necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém, mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças na sua singularidade é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância.

A formação repercute na relevância de o professor compreender a importância da união do educar e do cuidar; do escutar e do diálogo. Todos esses fatores contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento, e ampliam gradativamente o conhecimento de mundo das crianças, contribuindo, inclusive, na construção da autoestima e do autoconceito.

É essencial que o professor seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, privilegiando a convivência, além de que o educador deve ter conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que possa colaborar de forma significativa sobre ele, já que a criança se encontra em um extenso desenvolvimento de estruturação de sua personalidade.

Concebe-se, portanto, a necessidade de que esse profissional observe e tenha a sensibilidade em relação à criança, acolhendo-a em suas especificidades, garantindo, assim, o conhecimento e a compreensão das necessidades de cada aluno. Silva (2006 p. 92) aponta que

Uma possibilidade de estudo, que consideramos muito importante, refere-se ao processo de formação de professores para trabalhar com as especificidades da educação infantil. Nisto, inclui a formação inicial e a formação continuada. A compreensão das condições de vulnerabilidade

e dependência da criança em relação ao adulto é necessária para uma relação professor-aluno baseada no diálogo.

Em relação à formação o professor da educação infantil, diferentemente dos demais docentes, é possível afirmar que ela trabalha a educação da infância, constituindo uma especificidade em relação aos demais professores. Nesse contexto, o que se espera é que esse profissional, fundamentalmente, seja capaz de fazer a mediação entre as interações das crianças, compreendendo a relevância social do trabalho que desenvolve a partir de um olhar crítico sobre a sua atuação.

Sobre isso, Oliveira-Formosinho (2002, p. 44) ressalta que

[...] o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos outros professores do ensino primário.

Diante do tripé *Educar – Cuidar – Brincar*, a função do professor é de se relacionar afetivamente com a criança, alimentando o pensamento infantil, propondo-lhe questões que ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir suas próprias hipóteses. Em consonância com Oliveira (2011, p. 25),

Tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano.

Nesse atual contexto de mudanças significativas pelas quais passou/passa a educação de crianças com até cinco anos, o profissional deve ter uma formação específica para assimilar as necessidades desses sujeitos de forma integral, visando a atendê-los de modo a proporcionar seu crescimento, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nesse ensejo, o professor necessita refletir sobre sua *práxis* pedagógica e fazer com que os conhecimentos que são assimilados e adquiridos no decorrer de sua carreira possam ter significação entre a teoria e a prática, a fim de que esteja embasado nos princípios básicos de desenvolvimento do aprendizado infantil. Para

Imbernón (2011, p. 68), “na formação para a aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança.”

Com efeito, a prática profissional do docente não deve ser vista apenas como uma simples aplicação de princípios, mas como um espaço de fomentação de saberes e conhecimentos para o seu desenvolvimento profissional e sua emancipação. Logo, a prática do professor envolve múltiplos saberes que complementarão aqueles que são assimilados na formação profissional.

OS SABERES NECESSÁRIOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os saberes possibilitam ao professor objetivar uma prática pedagógica da experiência a partir do contato real com o espaço da aula. Sendo assim, é necessário proporcionar uma instituição infantil que favoreça à criança tempo para viver a infância, garantindo a ela situações de aprendizagem que provoquem o desejo e a necessidade de aprender.

Em relação aos saberes específicos, podem ser vistos como aqueles que o professor adquire na sala de aula no decorrer de sua formação. Tais devem precisar fazer parte da vivência do professor por meio do estudo, da aprendizagem, da formação continuada e da participação em projetos de pesquisa.

Um ponto importante a ser vislumbrado é que esses saberes existem independentemente de opção política ou ideológica do professor. Por conseguinte, é basilar que esse profissional, em sua formação inicial, assumam-se como sujeito na produção desses saberes e, principalmente, articule a teoria com a prática, pois uma contribui com a outra, viabilizando a construção de saberes consideráveis para uma prática reflexiva e de qualidade.

Freire (1996) sublinha que ensinar vai além de transferir conhecimento, no sentido de criar possibilidades para a produção e a construção desse conhecimento. Desse modo, a prática docente envolve uma pluralidade de saberes com os quais os docentes se relacionam de vários modos.

Tardif (2002) explica o saber docente como um saber plural, iniciado a partir de uma formação profissional de conhecimentos disciplinares, curriculares e da experiência vivencial de cada docente. Em relação aos saberes profissionais, são aqueles transmitidos pelos cursos de formação de professores.

No entendimento de Tardif (2002, p. 36), “o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação [...]”, as quais procuram produzir o conhecimento e incorporá-los à formação científica e intelectual dos professores, bem como à sua prática docente, estabelecendo-se de maneira concreta durante a formação inicial ou contínua desses profissionais.

Por sua vez, os saberes disciplinares são os saberes sociais que as instituições universitárias optam por incluir na prática docente em forma de disciplinas pedagógicas que são integradas por meio da formação inicial e continuada. Vale ressaltar que o professor precisa ser consciente da disciplina que se propõe a ministrar aos alunos, uma vez que é incabível que conduza uma atividade planejada em sala de aula sem domínio de conteúdo.

Tardif (2002) expõe que os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que possibilitam à instituição escolar a distribuição e apresentação dos saberes sociais que são expostos em forma de programa escolar. Cabe, portanto, ao professor, no decorrer de sua profissão, apropriar-se desses saberes e aplicá-los em sua prática pedagógica.

Os saberes experienciais ou práticos são aqueles que o professor obtém no âmbito da prática docente. A propósito, Tardif (2002) estuda o saber da experiência na perspectiva da ação docente como um saber que provém da prática e a ela se integra. Com isso, o professor interpreta, compreende e orienta a sua prática docente e sua profissão em todos os aspectos, construindo uma cultura docente com vistas a desenvolver sua prática.

Os saberes docentes do professor da educação infantil evidenciam a importância da necessidade do trabalho pedagógico, no sentido de desenvolver práticas que englobem o educar, cuidar e o brincar. Nessa perspectiva, esse profissional precisa de saberes que possam ser articulados com a sua prática, respeitando a fase de desenvolvimento e a livre-expressão das crianças, tal como as linguagens oral e escrita, corporal, matemática, artística, musical, temporal e espacial. Desse modo, para que haja uma prática de aprendizagem significativa, o docente necessita oferecer condições às crianças para que elas desenvolvam suas inúmeras criatividade e capacidades intelectuais de forma livre.

É fundamental para o docente que atua na educação infantil estar informado do desenvolvimento motor, físico, afetivo e intelectual das crianças, como também das metodologias capazes de auxiliar no aprimoramento do processo

ensino-aprendizagem, de maneira a atender às suas necessidades em todos os níveis de aprendizagem.

Azevedo (2013, p. 15) enfatiza que “[...] hoje se exige formação profissional adequada para lidar com as crianças”. Por isso, esse profissional, em sua prática pedagógica, tem de ser polivalente e responsável pelo desenvolvimento da criança, necessitando, portanto, de conhecimento e embasamento específico a respeito dessa criança.

É por meio da prática pedagógica que o educador da educação infantil participa de situações únicas, relacionadas ao exercício de sua profissão, porquanto essa prática é o fio condutor que contempla o fazer diário das instituições de educação infantil. Para Barbosa (2009, p. 100-101), “é também através do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade. Para se conhecerem e estabelecerem uma relação estável e contínua, é preciso o tempo de estar juntos”.

Por cúmulo, o professor, na formação de habilidades para a construção teórica e prática na educação infantil, carece de conhecimentos específicos em relação a uma aprendizagem embasada em uma teoria fundamentada, tendo em vista a construção de uma proposta de educação inovadora, dinâmica, criativa e consciente.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada buscou fornecer os instrumentos necessários para a realização de uma análise metodológica de natureza qualitativa. A pesquisa delimitada para o problema investigado foi uma pesquisa descritiva e exploratória. De acordo com Lakatos e Marconi (2009), a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública no ano de 2019, com duas professoras que trabalham em turmas do segundo período. Conforme os objetivos específicos arrolados, realizou-se o seguinte itinerário: aplicação do roteiro de identificação dos sujeitos, por meio de questionário; seguido da observação em sala de aula; e, por fim, realização de entrevistas.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Quanto à pergunta *A formação específica atende às suas expectativas em relação à prática docente?*, a investigação apontou que a professora A ficou satisfeita com a formação recebida, complementada com a formação dada no centro de formação pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), tendo dificuldade em participar de outros cursos devido à questão financeira e ao tempo. Já a professora B disse que a sua formação específica foi fundamental em seu processo de desenvolvimento profissional, auxiliando a sua prática em sala de aula e complementando sua formação tanto no curso de formação oferecido de quinze em quinze dias pela SEMEC, como em cursos oferecidos na rede particular.

Atina-se, pois, que o professor precisa estar em constante formação, incorporando conhecimentos específicos voltado às especificidades e necessidades das crianças. Nessa direção, Lopes (2009, p. 165) assim se manifesta:

[...] torna-se imprescindível perceber o professor como autor de sua prática, sujeito reflexivo em constante pesquisa e transformação de sua ação. A reflexão não se dá no vazio, mas é pautada em saberes que o professor possui ou precisa construir para poder atuar de maneira mais adequada, tendo em vista a aprendizagem.

No tocante à organização da prática docente, a professora A afirmou que organiza a sua prática docente de acordo com agenda semanal e os temas geradores que recebe da SEMEC, e junto com a coordenação da escola, busca pôr em prática. Porém, procura respeitar as especificidades das crianças. Quanto à professora B, respondeu que existe o encontro com a coordenação para discutir os temas geradores e agenda proposta pela SEMEC, no entanto, sente-se à vontade em fazer as mudanças necessárias de acordo com as características das crianças.

Constatou-se que as respostas das professoras são parecidas, denotando que há um comprometimento na organização da prática pedagógica para obter um trabalho eficiente. Percebe-se, portanto, uma intencionalidade político-pedagógica em proporcionar às professoras, no processo de formação continuada, estudos que contribuam para a organização de uma prática de qualidade.

Para Lopes (2009, p. 165), a ação da prática "é mediada por teorias, concepções e conhecimentos que fornecem subsídios à prática, fundamentando-a e orientando-a a respeito de que direções tomar".

Quanto ao questionamento *Quais são as atividades que realizam em sala de aula para desenvolver uma prática eficiente?*, a professora A informou que trabalha com materiais diversificados, leituras de fichas, poesia, poema, parlenda, entre outros, e procura seguir a rotina preestabelecida pela SEMEC. Por sua vez, a professora B trabalha com atividades que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e, na medida do possível, segue a rotina preestabelecida.

Notou-se que as professoras trabalham com a rotina preestabelecida, mas na medida do possível, buscam quebrar a rotina, pois também utilizaram várias estratégias visando a construir um ambiente educativo que proporcione aos alunos uma aprendizagem significativa. Sendo assim, infere-se que a prática do professor deve estar atenta às especificidades das crianças. Nesse sentido, Medel (2012, p. 11) ressaltou que

é importante que as crianças possam desenvolver-se com segurança e confiança dentro da sala; por este motivo deve-se cuidar para que tanto o equipamento material e os recursos que estiverem à disposição do grupo estejam de acordo com suas características de desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao questionamento *Qual a concepção de educação infantil?*, a professora A afirmou que a educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, oferecendo condições para as aprendizagens. Já a professora B comentou que a educação infantil é uma modalidade que proporciona um ambiente de aprendizagem e que nesse ambiente as crianças se socializam e desenvolvem sua autonomia.

De fato, para desempenhar um trabalho que proporcione uma educação para as crianças pequenas, é preciso que o professor conheça profundamente o papel da educação infantil, considerando as diferenças culturais, as características e, principalmente, respeitando o ritmo dessa clientela.

Foi observado em *lócus* que as falas das participantes estão condizentes, pois compreendem a educação infantil como uma etapa primordial na vida das crianças. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 20 *apud* KRAMER, 2005, p. 134),

a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica

por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isso é, em culturas.

Quando questionadas *Quais os saberes docentes que despontam na sua prática pedagógica da Educação Infantil?* tanto a professora A quanto a B responderam que o docente necessita ser pesquisador, crítico, reflexivo e dinâmico. Logo, não bastam os saberes específicos das áreas do conhecimento, também é fundamental os saberes construídos a partir de reflexão de práticas adquiridas durante a trajetória profissional.

Por conseguinte, o professor tem um papel inescusável, que é de compreender e considerar as particularidades da educação infantil, suas concepções e práticas. Sobre essa questão, Braga (2014, p. 163) frisa que

é importante que o professor/professor tenha conhecimento de si como ensinante e mantenha um diálogo próximo consigo e com o outro, no caso criança dentro de sala de aula, para acompanhar seu desenvolvimento e avaliar sua prática pedagógica com a intenção de modificar o que pode ser melhorado e permanecer com os aspectos positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes necessários à prática docente constituem uma formação complexa por parte do educador, e envolvem um conjunto de aspectos para a sua formação e o exercício de seu mister, mediante os quais poderá alcançar uma compreensão sobre o desafio imposto em seu percurso profissional.

Assim, deve comprometer-se com o exercício de uma prática docente eficiente, atenta às demandas dos alunos, exigindo, sem sombra de dúvidas, uma qualificação específica para ensinar. Portanto, a essa formação faz-se necessário incorporar os saberes pedagógicos, científicos e educacionais.

Outro ponto significativo é que a prática pedagógica desse profissional na educação infantil precisa estar em formação constante, pois assim poderá avaliar sua prática docente e buscar elementos capazes de contribuir para a sua autonomia e seu autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRAGA, Ana Regina Caminha. **Educação infantil: práticas pedagógicas e estratégias metacognitivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasse e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construído suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

SILVA, Aláides Pereira. **Diálogo e qualidade na educação infantil**: um estudo de relação na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 75-98.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.009

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DA PARAÍBA: UM OLHAR PARA AS DISCIPLINAS QUE ENVOLVEM A MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO

DANIEL TAVARES DO NASCIMENTO

Mestre pelo Curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, danieltavares_25@hotmail.com ;

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo mostrar como os conteúdos de Matemática da educação básica estão distribuídos nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Matemática das Instituições de Ensino Superior públicas da Paraíba. O caminho metodológico passa por uma abordagem qualitativa, de caráter documental com métodos de procedimento descritivo. A temática trazida é abordada baseando-se em autores que discutem a formação inicial do docente de Matemática. Acerca da coleta de dados, colocamos em evidência as quatro Instituições de Ensino Superior Públicas da Paraíba que possuem o curso de licenciatura em Matemática e analisamos suas matrizes curriculares com suas respectivas disciplinas, em busca de componentes curriculares que continham em suas ementas, propostas de abordagem dos conteúdos referentes a Matemática da Educação Básica, após a verificação do número de disciplinas e das suas respectivas cargas horárias, os resultados foram analisados e os quantitativos apresentados em quadros com valores cardinais e em porcentagem, para indicar como está sendo a orientação para a formação matemática do professor nas instituições estudadas. Constatou-se carência desses conteúdos e distinções tanto nas instituições quanto nos campi entre si, ou seja, observou-se diferenças consideráveis na formação inicial de professores da licenciatura em Matemática nas Instituições de Ensino Superior Públicas da Paraíba.

Palavras-chave: Formação inicial docente, Licenciatura em Matemática, Matemática para a Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é uma temática que ultimamente tem sido muito discutida, um dos motivos é que a formação desses profissionais tem se tornado segundo Gatti (2009) um problema social; tanto por sua relevância quanto pelo tratamento incerto que tem recebido de políticas descontinuadas; além disso, há pouca discussão feita em torno de seu valor social na contemporaneidade.

Desse modo, percebemos que atualmente o professor passou a ser foco de estudos e pesquisas, pois agora o mesmo é visto sob outra ótica; indo muito mais do que um reproduzidor de saberes, sendo capaz de construir sua prática através de suas experiências.

[U]ma possível justificativa para a explosão de pesquisas centradas no professor pode estar relacionada ao fato de que ele passou a ser considerado um profissional que reflete, que pensa e precisa construir sua própria prática e não apenas atuar como simples reproduzidor de conhecimentos (CURI; PIRES 2008, p. 153).

A formação inicial do professor de Matemática também ganhou relevância, principalmente depois que a Matemática começou a ser vista não só como a ciência exata, mas também como um elemento presente em diversas situações do cotidiano.

Desse modo, é atual a preocupação em observar como o futuro professor da disciplina de Matemática da Educação Básica está sendo formado nas Instituições de Ensino Superior. Em outras palavras: saber o que está presente nos fluxogramas dos cursos de Licenciatura em Matemática.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A Licenciatura em Matemática tem como objetivo preparar professores para atuar na Educação Básica (BRASIL, 2001), ministrando a disciplina de Matemática no 6º a 9º ano e ensino médio.

Um curso onde, no processo formativo, não se prioriza o elo entre os saberes científicos e pedagógicos, trará ao discente, dificuldade quando o mesmo estiver em sua prática docente, pois, como professor da Educação Básica os desafios e

situações existentes na escola diferem muito da realidade de uma instituição de ensino superior.

Essa nova realidade traz novos desafios ao professor, que vão muito mais além do que ter em mãos o domínio de determinado conteúdo, saber executar determinado algoritmo, chegar a uma fórmula.

Fiorentini *et al* (2002, p. 143-144), aponta que,

[O]s principais problemas da licenciatura em matemática, no geral, parecem ter mudado pouco nos últimos 25 anos [...] constataram a existência: de dicotomias entre teoria e prática e entre disciplinas específicas e pedagógicas; de distanciamento entre o que os futuros professores aprendem na licenciatura e o que realmente necessitam na prática escolar; de pouca articulação entre as disciplinas e os docentes do curso; de predominância de práticas de ensino e avaliação tradicionais, sobretudo por parte dos professores da área específica; de ausência de uma formação histórica, filosófica e epistemológica do saber matemático; de menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado...

Para que essas dicotomias sejam superadas, é necessário existir ligações dentro do processo de formação inicial do professor, naquilo que diz respeito aos conteúdos, a pedagogia e a prática docente, inseridos na formação específica do professor.

Segundo Franchi (1995), citado por Pavanello (2003, p.9).

O professor deve ter à sua disposição um conhecimento abrangente que ilumine sua ação. Este não pode limitar-se a conteúdos e instrumentos com que trabalhará em sala de aula. Talvez mais importante é observar que o professor deve ter a sua disposição um conhecimento bastante diferente daquele que predomina nas práticas e conteúdos que lhe são propostos em sua formação para o magistério. Em termos mais simples: o professor não deve saber somente o que vai ensinar, como se a qualidade de suas aulas dependessem da "cópia-xerox" do ensino que recebeu. Ao contrário, a qualidade do ensino depende de um sistema de conhecimentos muito mais amplo, para que o professor possa entender melhor o que dá sentido e função ao que ensina.

Esse pensamento intensifica a importância de uma formação que caminhe por mais de uma via, o que não significa que haja separação entre elas; pelo contrário, elas se encontram no fortalecimento do papel formador do docente.

Fiorentini *et al* (1999) consideram o saber docente um saber reflexivo, plural e complexo, contextual, afetivo e cultural, que forma uma teia de saberes mais ou menos coerentes imbricados de saberes científicos e práticos.

Tais opiniões mostram como o professor deve ter muito mais que um conhecimento matemático teórico e científico. Esse docente tem que possuir na sua formação, recursos que o capacitem a lidar com as diversas situações que surgirem no decorrer de sua profissão.

Com isso, temos que a formação que um professor de Matemática é muito mais heterogêneo do que de um bacharel em matemática, tendo em vista que o docente necessita tanto do conhecimento matemático, quanto de outros conhecimentos que auxiliem a sua atuação em sala de aula.

Fiorentini (2013, p. 924) defende que

[...] o professor de matemática precisa conhecer, com *profundidade* e *diversidade*, a matemática enquanto prática social e que diz respeito não apenas ao campo científico, mas, sobretudo, à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas/produzidas nas diferentes práticas cotidianas.

Todo o exposto não quer mostrar que a base científica e a teoria não são importantes ou dispensáveis, pelo contrário: tal área é de suma importância, pois é ela quem vai diferir o licenciado em Matemática dos demais licenciados de outras áreas, além de capacitar o futuro professor com todas as ferramentas essenciais que alguém que irá trabalhar com Matemática precisa ter.

A questão aqui tratada não é uma negação a importância das disciplinas de cunho científico – pois isso criaria um fosso ainda maior entre os saberes pedagógicos e específicos – ou ainda rivalizar a “Matemática escolar” e a “Matemática acadêmica”, mas vem justamente evidenciar o quanto ainda é pertinente a separação entre elas nos cursos de Licenciatura em Matemática e mostrar que há desproporcionalidade entre essas disciplinas e as de viés pedagógico (onde a primeira é mais contemplada que a segunda), ainda mais em um curso de licenciatura, o que agrava ainda mais a situação.

O ideal seria promover uma interlocução entre esses saberes para superar a ideia de fechamento das disciplinas escolares que acabam criando certo desmembramento das disciplinas acadêmicas e por outro lado uma perspectiva dominante do mundo acadêmico sobre a escola no sentido de querer controlar como os professores devem ensinar.

MATEMÁTICA ACADÊMICA E MATEMÁTICA ESCOLAR

Segundo Moreira e David (2010), na década de 70 surgem mudanças nas licenciaturas em geral com a proposta de contemplar o papel social que a educação tem; com isso surge a necessidade de destacar também a dimensão do papel que o professor deve ter.

Com isso, em 1980 foram criadas as disciplinas chamadas de disciplinas integradoras, que tinham como objetivo propor uma ligação entre o que era aprendido nas universidades e o que seria ensinado nas escolas. A falta de resultados esperados fez com que traços da antiga formação 3+1 continuassem ventilando pelas instituições de ensino superior.

Sobre Matemática acadêmica e Matemática escolar, temos de acordo com Moreira e David (2010, p. 21),

A prática do matemático tem como uma de suas características mais importantes, a produção de resultados originais de **fronteira**. Os tipos de objeto com os quais se trabalha, os níveis de abstração em que se colocam as questões e a busca permanente da máxima generalidade nos resultados fazem com que a ênfase nas estruturas abstratas, o processo rigorosamente lógico-dedutivo e a extrema precisão da linguagem sejam, entre outros, valores essenciais associados à visão que o matemático profissional constrói do conhecimento matemático.

Ainda segundo Moreira e David (2010, p. 21),

Por sua vez, a prática do professor de Matemática da escola básica desenvolve-se num contexto **educativo**, o que coloca necessidade de uma visão fundamentalmente diferente. Nesse contexto, definições mais descritivas, formas alternativas (mais acessíveis ao aluno em cada um dos estágios escolares) para demonstrações, argumentações ou apresentação de conceitos e resultados, a reflexão profunda sobre a origem dos erros dos alunos, etc. se tornam valores fundamentais associados ao saber matemático escolar.

Nascimento e Santos (2021) apontam que da matemática acadêmica temos como características fortes: a produção de resultados precisos e exatos, alto uso de abstração, busca máxima pela generalidade nos resultados obtidos, processos lógico-dedutivos e a extrema precisão no uso de linguagens e símbolos matemáticos.

Por outro lado, do professor e do contexto escolar, as definições se tornam mais descritivas, um mesmo assunto é exposto de diferentes modos (à medida que os alunos vão progredindo nos anos); buscar encontrar o erro, entender o fato do mesmo ter acontecido e solucioná-lo também são situações que fazem perto desse “lado” da matemática.

Grande parte – senão todos – os conceitos matemáticos, precisam fazer uso dessa dualidade envolvendo os aspectos da matemática acadêmica e da matemática usada no contexto escolar, pois um complementa o outro.

Outro ponto em que a matemática acadêmica e a escolar se diferem é no que diz respeito a como são trabalhadas as definições e demonstrações. Geralmente o contexto em que são apresentadas se tornam bastante diferentes, por mais que em ambos os campos sejam necessárias essas ferramentas.

Na matemática científica, todas as provas fluem através de teoremas; definições pré-estabelecidas; postulados; axiomas; para garantir que essas provas e demonstrações feitas sejam rigorosas e que nelas não se encontrem erros ou contradições no resultado final; é preciso que com o conjunto de ferramentas citadas, construa-se um argumento que realmente seja válido e comprovado mediante uma base de também verdades já definidas, até então nada está garantido, no que diz respeito à validade de tal prova.

Na matemática escolar, não há mais dúvida se tal definição é ou não verdade. O que se encontra nos livros ou é dito pelo professor ou ainda transcrito no quadro, é tomado como uma verdade absoluta e sem questionamentos. Uma “matemática superior” garante que tal coisa seja verdade. A questão não é demonstrar um fato de forma rigorosa como na axiomática científica, mas ao desenvolvimento da compreensão do fato e construir justificativas que permitam ao aluno usar esses fatos de maneira coerente no seio escolar.

Para corroborar com tal afirmação, trazemos o pensamento de Moreira (2010, p. 23):

O primeiro se refere ao fato de que a “validade” dos resultados matemáticos a serem discutidos no processo de escolarização básica não está posta em dúvida; ao contrário, já está garantida **a priori**, pela própria Matemática Acadêmica. [...] O problema que se coloca no ensino escolar não é o de demonstrar um fato como esse rigorosamente, a partir de definições precisas e de resultados já estabelecidos, como no processo axiomático científico.

Ao fim desta seção, podemos sintetizar tudo o que foi discutido nela a partir do que relata Moreira (2010, p. 103):

[...] a formação matemática na licenciatura, ao adotar a perspectiva e os valores da Matemática Acadêmica, desconsidera importantes questões da prática docente escolar que não se ajustam a essa perspectiva e a esses valores. As formas do conhecimento matemático associado ao tratamento escolar dessas questões não se identificam – algumas vezes chega a se opor – à forma com que se estrutura o conhecimento matemático no processo de formação. Diante disso, coloca-se claramente a necessidade de um redimensionamento da formação matemática na licenciatura, de modo a equacionar melhor os papéis da Matemática Científica e da Matemática Escolar nesse processo.

A discussão feita nessa seção nos mostra como a Matemática Acadêmica é importante pelos diversos aspectos elencados no decorrer destes parágrafos anteriores. Por outro lado, a Matemática Escolar também possui características que a tornam tão importante quanto à primeira citada.

Assim, de acordo com Nascimento (2022), se torna de grande valia olhar para as duas e buscar um equilíbrio que possa privilegiá-las sem deixar nenhuma de lado, ou seja, dentro do processo formativo inicial do professor, “ambas as matemáticas” são de suma importância e a colaboração de uma com a outra se torna indispensável.

É neste cenário que surge a seguinte questão: Como os conteúdos da educação básica estão contempladas nas Instituições de Ensino Superior da Paraíba?

A partir dessa pergunta, esse trabalho tem como objetivo mostrar como os conteúdos de Matemática da educação básica estão distribuídos nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Matemática das Instituições de Ensino Superior públicas da Paraíba.

Pelo objetivo, temos que a pesquisa se configura como sendo de natureza descritiva, pois como nos traz Gonsalves (2001, p. 65), “A pesquisa descritiva objetiva escrever as características de um objeto de estudo.

Quanto à natureza dos dados, a pesquisa é qualitativa e sobre esse tipo, Gonsalves (2001, p. 46) afirma que: “Por sua vez, a **pesquisa qualitativa** preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

A partir das fontes de informação, configura-se como uma pesquisa documental, pois vamos nos debruçar sobre os fluxogramas dos cursos (parte integrante do Projeto Pedagógico do Curso), para analisar como está sendo formado o professor de Matemática nas Instituições de Ensino Superior públicas da Paraíba.

METODOLOGIA

Acerca da coleta de dados, acessamos os PPC das instituições que serviram de base para pesquisa: Instituto Federal da Paraíba (IFPB), nos campi de Cajazeiras, Campina Grande e João Pessoa; Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campi de Campina Grande, Monteiro e Patos; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizados nos campi de Cajazeiras, Campina Grande e Cuité; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na modalidade à distância e nos campi João Pessoa e Rio Tinto.

Posteriormente, com base no fluxograma, identificamos quais as disciplinas que têm em sua ementa, conteúdos referentes a Matemática da Educação Básica. Após a verificação do número de disciplinas e das suas respectivas cargas horárias, os resultados foram analisados e os quantitativos apresentados em quadros com valores cardinais e em porcentagem, para indicar como está sendo a orientação para a formação matemática do professor nas instituições estudadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, CAMPI E DISCIPLINAS

Com base nas discussões feitas, trataremos nos parágrafos seguintes o que cada Instituição de Ensino Superior pública do estado da Paraíba – e seus diferentes campi - oferecem aos futuros professores no que diz respeito às disciplinas que influenciam diretamente a formação do professor no ensino da disciplina de Matemática.

Vale ressaltar que para essa pesquisa, o que importa nas análises dos fluxogramas são aquelas disciplinas que darão ao professor a capacidade de ter um maior domínio da Matemática da Educação Básica quando eles estiverem numa sala de aula. Sendo mais direto: aqui não trataremos dos componentes curriculares

que são comuns às outras licenciaturas, como por exemplo: didática ou os diversos fundamentos que buscam entender o aluno como pessoa, estágios dentre outros.

Analisamos os PPC dos cursos de Licenciatura em Matemática das seguintes instituições:

Quadro 01: Instituições e Campi

Instituições	Campus
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	Cajazeiras
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	Campina Grande
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	João Pessoa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Campina Grande
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Monteiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Patos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Cajazeiras
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Campina Grande
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Cuité
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Modalidade a distância (EaD)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	João Pessoa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Rio Tinto

Fonte: produção do autor

A seguir, traremos quadros que mostram as disciplinas que abordam conteúdos da Educação Básica presentes nos fluxogramas de cada curso de Licenciatura em Matemática mencionados anteriormente.

Quadro 02: IFPB – Cajazeiras

Instituição	Campus	Disciplinas
IFPB	Cajazeiras	- Matemática Fundamental; - Geometria Euclidiana Plana; - Desenho Geométrico; - Matemática da Educação Básica I; - Matemática da Educação Básica II; - Matemática da Educação Básica III; - Geometria Euclidiana Espacial; - Matemática Financeira.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 03: IFPB – Campina Grande

Instituição	Campus	Disciplinas
IFPB	Campina Grande	- Matemática Fundamental; - Geometria Euclidiana Plana; - Desenho Geométrico; - Matemática da Educação Básica I; - Matemática da Educação Básica II; - Matemática da Educação Básica III; - Geometria Euclidiana Espacial; - Matemática Financeira.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 04: IFPB – João Pessoa

Instituição	Campus	Disciplinas
IFPB	João Pessoa	- Matemática Fundamental; - Geometria Euclidiana Plana; - Desenho Geométrico; - Matemática para o Ensino Médio I; - Matemática para o Ensino Médio II; - Matemática para o Ensino Médio III; - Geometria Espacial; - Matemática Financeira; - Fundamentos da trigonometria.

Fonte: Fluxograma do curso

No IFPB percebemos que as disciplinas se assemelham entre si (tanto no número quanto nas ofertas) dentro dos cursos, com exceção do campus de João Pessoa que além de possuir uma disciplina a mais (Fundamentos da trigonometria), apresenta as disciplinas de Matemática para o Ensino Médio I, II e III, enquanto os demais campi ofertam a Matemática para a Educação Básica I, II e III. Além disso, existem disciplinas na área da geometria, tratamento da informação (matemática financeira) e as matemáticas que surgem numa perspectiva de abarcar os conteúdos da Educação Básica.

Quadro 05: UEPB – Campina Grande

Instituição	Campus	Disciplinas
UEPB	Campina Grande	<ul style="list-style-type: none"> - Tópicos de Geometria I; - Tópicos de Geometria II; - Desenho Geométrico e produtivo; - Matemática I; - Matemática II; - Matemática III; - Matemática IV; - Tópicos especiais em Matemática Básica; - Introdução a Matemática Financeira.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 06: UEPB – Monteiro

Instituição	Campus	Disciplinas
UEPB	Monteiro	<ul style="list-style-type: none"> - Tópicos de Geometria I; - Tópicos de Geometria II; - Desenho Geométrico; - Matemática I; - Matemática II; - Matemática III; - Matemática IV; - Fundamentos de Matemática Básica; - Introdução a Matemática Financeira.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 07: UEPB – Patos

Instituição	Campus	Disciplinas
UEPB	Patos	- Tópicos de Geometria I; - Tópicos de Geometria II; - Desenho Geométrico; - Matemática I; - Matemática II; - Matemática III; - Introdução a Matemática Financeira.

Fonte: Fluxograma do curso

Na UEPB percebemos que as disciplinas se assemelham entre si nas ofertas dentro dos cursos, com exceção do campus de Patos, que possui um quantitativo inferior em relação as demais. Além disso, existem disciplinas na área da geometria, tratamento da informação (introdução a matemática financeira) e as matemáticas que surgem numa perspectiva de abarcar os conteúdos da Educação Básica.

Quadro 08: UFCG – Cajazeiras

Instituição	Campus	Disciplinas
UFCG	Cajazeiras	- Matemática para o Ensino Médio I; - Desenho Geométrico I; - Geometria Euclidiana Plana; - Geometria Euclidiana Espacial; - Trigonometria e Números Complexos; - Introdução a Matemática Financeira.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 09: UFCG – Campina Grande

Instituição	Campus	Disciplinas
UFCG	Campina Grande	- Expressão Gráfica; - Fundamentos da Geometria Euclidiana Plana; - Matemática para o Ensino Médio I.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 10: UFCG – Cuité

Instituição	Campus	Disciplinas
UFCG	Cuité	- Desenho Geométrico; - Geometria Euclidiana Plana;

Fonte: Fluxograma do curso

Na UFCG percebemos um quantitativo baixo de disciplinas relacionadas a Matemática da Educação Básica (com exceção do campus de Cajazeiras). A área mais contemplada é a geometria, que possui disciplinas nos três cursos da instituição, contudo, existe a carência de disciplinas referentes a outras áreas da Matemática.

Quadro 11: UFPB – Ensino à distância (EAD)

Instituição	Campus	Disciplinas
UFPB	Ensino à distância (EAD)	- Matemática para Ensino Básico I; - Matemática para Ensino Básico II; - Matemática para Ensino Básico III; - Matemática para Ensino Básico IV; - Fundamentos da Geometria Euclidiana.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 12: UFPB – João Pessoa

Instituição	Campus	Disciplinas
UFPB	João Pessoa	- Matemática para Ensino Básico I; - Matemática para Ensino Básico II; - Tratamento da informação.

Fonte: Fluxograma do curso

Quadro 12: UFPB – Rio Tinto

Instituição	Campus	Disciplinas
UFPB	Rio Tinto	- Matemática para Ensino Básico I; - Matemática para Ensino Básico II; - Matemática para Ensino Básico III; - Matemática para Ensino Básico IV; - Fundamentos da Geometria Euclidiana; - Matemática financeira.

Fonte: Fluxograma do curso

Na UFPB também se constata um baixo quantitativo de disciplinas relacionadas a Matemática da Educação Básica (com exceção do campus de Rio Tinto). Existe disciplinas de Geometria, Tratamento da informação e as matemáticas que buscam abordar os conteúdos da Educação básica.

ANÁLISE DOS DADOS

O quadro 14 compara a quantidade total de disciplinas dos cursos em cada campus das instituições analisadas e dentro desse universo a quantidade de disciplinas com conteúdo envolvendo matemática básica.

Quadro 14: quantidade de disciplinas com conteúdo de matemática básica em relação ao quantitativo total

Instituição	Campus	Total de disciplinas	Disciplinas com Mat. básica
IFPB	Cajazeiras	42	8
IFPB	Campina Grande	42	8
IFPB	João Pessoa	43	9
UEPB	Campina Grande	40	9
UEPB	Monteiro	44	9
UEPB	Patos	43	6
UFCCG	Cajazeiras	40	6
UFCCG	Campina Grande	36	3
UFCCG	Cuité	40	2
UFPB	EaD	38	5

Instituição	Campus	Total de disciplinas	Disciplinas com Mat. básica
UFPB	João Pessoa	36	3
UFPB	Rio Tinto	41	6

Fonte: Fluxograma dos cursos

Observamos que os cursos de Licenciatura em Matemática da UFPB, UFCG e o campus de Patos da UEPB apresentam poucas disciplinas que abordam conteúdos da matemática da Educação básica. Os valores mais alarmantes são do campus de Cuité da UFCG e do campus de João Pessoa da UFPB, com apenas duas e três disciplinas respectivamente referentes a matemática da Educação básica, dentro de todo o universo de disciplinas do curso.

Quadro 15: Porcentagem de disciplinas com conteúdos da matemática básica em relação a quantidade total de disciplinas

Instituição	Campus	Disciplinas com conteúdo da Matemática básica (%)
IFPB	Cajazeiras	19%
IFPB	Campina Grande	19%
IFPB	João Pessoa	21%
UEPB	Campina Grande	23%
UEPB	Monteiro	20%
UEPB	Patos	14%
UFCG	Cajazeiras	15%
UFCG	Campina Grande	8%
UFCG	Cuité	5%
UFPB	EaD	13%
UFPB	João Pessoa	8%
UFPB	Rio Tinto	15%

Fonte: Fluxograma dos cursos

Situação semelhante encontramos quando esses valores são traduzidos em porcentagem: baixos índices nos cursos de Licenciatura em Matemática da UFPB, UFCG e o campus de Patos da UEPB. Os valores mais alarmantes são do campus de Cuité e Campina Grande da UFCG e do campus de João Pessoa da UFPB.

Faremos esse mesmo comparativo, mas agora usando com referência as cargas horárias de cada campus e as respectivas cargas horárias envolvidas nas disciplinas com conteúdo de matemática.

Quadro 16: Quantidade de cargas horárias com conteúdos da matemática básica em relação a quantidade de carga horária total

Instituição	Campus	Carga horária total	C.H com conteúdos da Mat. básica
IFPB	Cajazeiras	3218	401
IFPB	Campina Grande	3260	540
IFPB	João Pessoa	3309	586
UEPB	Campina Grande	3210	600
UEPB	Monteiro	3210	510
UEPB	Patos	3505	405
UFCG	Cajazeiras	2835	330
UFCG	Campina Grande	3015	180
UFCG	Cuité	2805	120
UFPB	EaD	2805	300
UFPB	João Pessoa	2925	270
UFPB	Rio Tinto	2805	330

Fonte: Fluxograma dos cursos

Observamos que os cursos de Licenciatura em Matemática da UFCG nos campi de Campina Grande e Cuité possuem cargas horárias que não chegam a 200 horas/aula, o que consideramos muito pouco tendo em vista que é um curso para formar professores.

Quadro 17: Porcentagem de cargas horárias com conteúdos da matemática básica em relação a quantidade de carga horária total

Instituição	Campus	Porcentagem de C.H com conteúdos da Mat. básica
IFPB	Cajazeiras	12%
IFPB	Campina Grande	17%
IFPB	João Pessoa	18%

Instituição	Campus	Porcentagem de C.H com conteúdos da Mat. básica
UEPB	Campina Grande	19%
UEPB	Monteiro	16%
UEPB	Patos	12%
UFCG	Cajazeiras	12%
UFCG	Campina Grande	6%
UFCG	Cuité	4%
UFPB	EaD	11%
UFPB	João Pessoa	9%
UFPB	Rio Tinto	12%

Fonte: Fluxograma dos cursos

Os valores apresentados nos quadros destacam o que discutimos ao longo deste trabalho: a discrepância que há entre as disciplinas de cunho científico (ou Matemática acadêmica) e aquelas destinadas à formação docente, onde as primeiras são privilegiadas em vista das segundas.

Tanto os valores cardinais quanto as porcentagens trazem à tona a diferença que existe na quantidade de disciplinas destinadas à formação própria de um professor de Matemática e todas as outras disciplinas de formação de um bacharel em matemática, onde a primeira aparece em desvantagem nesses quantitativos.

Os baixos índices apresentados nos indicam que as instituições não têm privilegiado o conhecimento matemático para a educação básica, necessário para que os egressos exerçam a docência.

Quando vemos que algumas instituições e cursos tem por exemplo, apenas 5% e 8% do total de suas disciplinas com conteúdo de matemática básica ou ainda 4% e 6% do total da carga horária voltada para estudos da matemática básica, vemos um pouco da realidade na formação inicial do professor de Matemática na Paraíba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal pesquisa proporcionou evidenciar como ocorre a formação inicial do professor de Matemática nas Instituições de Ensino Superior públicas da Paraíba, apontando que a mesma carece de disciplinas e conteúdos que colaborem para o futuro trabalho do professor em sala de aula.

Verificou-se a desigualdade entre os fluxogramas dentro de uma mesma instituição, no que diz respeito ao quantitativo de disciplinas e disciplinas contendo Matemática para a Educação Básica; carga horária total e referente aos componentes que trazem o conteúdo da Matemática da educação básica.

Salientamos a necessidade que haja uma formação que não possuam tantas distinções entre si (principalmente pelo fato de estarmos falando de instituições de um mesmo estado e com a mesma finalidade).

Destacamos o baixo número de disciplinas voltadas a matemática da educação básica, (lembrando que deixamos de fora dessa pesquisa as disciplinas de perfil pedagógico), principalmente por que estamos falando de um curso responsável por formar professores.

É considerável a carência de disciplinas nos cursos que trabalhem as áreas de geometria, álgebra, grandezas e medidas, que evidenciem a importância da matemática para que os alunos percebam como essa disciplina é pontual, para assim estimular o interesse, a curiosidade, a vontade de pesquisar e investigar e o gosto pela resolução de problemas além de tantas outras dimensões da matemática.

Tais fatores apontam para a necessidade de um equilíbrio nos fluxogramas, partindo de uma reformulação no PPC e conseqüentemente nos componentes curriculares com suas respectivas ementas, trazendo para os cursos de formação inicial de professores de Matemática disciplinas que contribuem para a formação matemática do ensino básico do futuro professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CES 1.303/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura.**

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 01/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. MEC/CNE.

CURI, Edda e PIRES, Celia Maria Carolino. **Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistanas.** Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 151-189, 2008.

FIORENTINI, Dario. et al. **Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira.** Educação em revista, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002.

FIORENTINI, Dario e OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. **O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?** Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Unesco Representação no Brasil, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica / Elisa Pereira Gonsalves.** Campinas, SP : Editora Alínea, 2001. 80 p.

MOREIRA, Plinio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente na escolar.** 2° ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. 115 p.

NASCIMENTO, Daniel Tavares do; SANTOS, Eduardo Gonçalves dos. **Matemática Acadêmica x Matemática Escolar.** In: Anais do XI Encontro Paraibano de Educação Matemática.

NASCIMENTO, Daniel Tavares do. **Formação inicial docente: análise do curso de licenciatura em matemática na Universidade Federal da Paraíba-Campus I a partir do projeto pedagógico do curso.** 2022. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PAVANELLO, Regina Maria. **A pesquisa na formação de professores de Matemática para a escola básica.** Educação matemática em revista, nº 15. Ano 10. 2003, p. 8-13.

PIRES, Celia Maria Carolino. **Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil.** Bolema, Rio Claro (SP), vol. 21, núm. 29, 2008, pp. 13-42.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.010

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

WANNA SANTOS DE SANTOSProfessora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas – UFPI/ CPCE, wannasantos@ufpi.edu.br;**SARA MENDES FERREIRA**Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas – UFPI/ CPCE, saramendes@ufpi.edu.br;

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como o processo de formação inicial pode influenciar no contexto da prática pedagógica do professor de Biologia. Para tanto realizou-se um questionário com questões abertas com nove docentes egressos de uma mesma Instituição de Ensino Superior (IES) que estão em exercício da profissão e estes foram analisados seguindo os passos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). De um modo geral, identificou-se que existe, no olhar dos sujeitos, um distanciamento entre teoria e prática, a prevalência de um ensino tradicional e disciplinar, aspecto este que dificulta sua prática pedagógica, uma vez que o ensino atual exige a inserção de metodologias ativas, contextualizadas e interdisciplinares. Percebeu-se também que os sujeitos reconhecem a importância de integrar as três dimensões acadêmicas, ensino, pesquisa e extensão pois acreditam que essa vivência contribui para a o desenvolvimento da sua autonomia profissional, bem como contribui para a construção da identidade profissional. Outro aspecto evidenciado foi que de toda a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES os sujeitos acreditam que as de cunho pedagógico são as que contribuem para a organização e o desenvolvimento do seu trabalho, pois na visão deles foram elas que lhes ensinaram a ensinar, sobre isso ressaltam ainda que as demais disciplinas são direcionadas somente para a construção do conhecimento específico daquela área. Diante do exposto, compreende-se que o cenário de formação inicial influencia diretamente na prática pedagógica do professor, pois o mesmo assimila e busca utilizar os conhecimentos, as habilidades e as competências aprofundadas em sua formação inicial para sua ação docente.

Palavras-chave: Formação inicial, Práticas pedagógicas, Ensino de Biologia.

INTRODUÇÃO

A especificidade da ação docente é o ato de ensinar, no entanto, sabe-se que não se limita a isso. Ser professor é muito além dos muros da escola, é uma experiência que ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem e alcança os enlaces da vida, logo, por muitas vezes serve de inspiração e exemplo para os alunos. O papel do professor no contexto social ultrapassa as barreiras da sala de aula, isso porque o docente contribui na formação de cidadãos das mais diversas formas, processo natural inerente ao seu trabalho, ou seja, não cabe somente ensinar aos discentes, ler e escrever, mais também ensinar a respeitar, coexistir, comunicar, cooperar, agir de forma eficaz e a tolerar as diferenças.

A formação inicial docente tem uma grande importância no contexto geral, isso porque é nesse momento que marca o início da profissionalização, é o período onde começa a descoberta do perfil docente, com suas virtudes, rotinas e os vícios, é também o momento decisivo para continuar ou desistir da profissão, pois sabemos que esses conhecimentos prévios e experiências contribuem para que os futuros docentes construam sua identidade profissional.

Desse modo, considera-se que os professores no campo do ensino da Biologia, devem assumir o papel de organizador e facilitador dos processos de aprendizagem dos alunos, que com base na práxis pedagógica, sejam capazes de realizar tarefas e construir seu próprio conhecimento, tendo como desafio e objetivo principal, buscar atividades pedagógicas a fim de direcionar o aluno na edificação do saber, bem como incentivar a participação do mesmo, promovendo o diálogo e a valorização do seu contexto estudantil e social.

Dessa forma, é defendida uma formação que não se pode desvincular-se das atividades práticas, contemplando todas as suas dimensões, sendo estas cognitivas, éticas, sociais, estética, efetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo desde a formulação de políticas até a execução da própria prática. Tal conhecimento permite que os professores sejam capazes de desenvolver um processo de reflexão, de acordo com o contexto em que estão inseridos, e com isso, permite que se construa a partir de então, novos saberes e novos questionamentos que se fortalecerão a cada ação prática e experimentação, levando à novas transformações.

Nesse contexto este trabalho tem como questão norteadora: Como a formação inicial pode influenciar na prática pedagógica do professor de Biologia? Logo,

objetiva analisar como o processo de formação inicial pode influenciar no contexto da prática pedagógica do professor de Biologia.

Justifica-se a escolha por essa pesquisa por perceber na prática docente durante o Estágio Supervisionado que em muitas circunstâncias o professor age de acordo com o saber da sua experiência e em outros momentos toma decisões baseadas na teoria dialogada na academia. Isso mostra que a profissionalização docente é construída dia após dia, ou seja, o docente precisa estar sempre se atualizando para acompanhar as exigências do mundo contemporâneo.

Dessa forma, o presente trabalho aponta subsídios para refletir sobre de que maneira a prática pedagógica do contexto formativo pode contribuir para a formação de professores, levando em consideração os conflitos teórico-práticos existentes no ambiente acadêmico, que sejam capazes de correlacionar a teoria com a prática e a utilizando como elemento de transformação.

METODOLOGIA

Nessa sessão será detalhado os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa: a caracterização da pesquisa, descrição dos sujeitos participantes, instrumento de coleta dos dados e a forma de análise dos resultados.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Lima (2016), a pesquisa qualitativa analisa a interação, opinião e atitudes dos indivíduos. Se aproxima de uma abordagem mais geral do campo, contando com um ambiente natural como fonte direta de dados para o pesquisador, já que há um contato com os entrevistados (Poupart, 2008).

A utilização dos métodos qualitativos possibilita uma explicação da forma mais adequada e coesa do conteúdo a ser estudado, não quantificando os valores, mais atribuindo qualidades, isto é, os dados em questão são contextualizados a partir de suas contradições e complementos.

De acordo a proposta apresentada neste trabalho e sendo considerados os aspectos envolvidos neste processo, esta pesquisa foi desenvolvida com base no diálogo e na escuta de experiências dos professores licenciados em Ciências Biológicas que trabalham no Município de Bom Jesus no Piauí, tanto na Rede Municipal quanto na Rede Estadual, e que concluíram a sua graduação na Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas. Os sujeitos não foram escolhidos de forma aleatória e sim intencional, pois pretendia-se entender

de que forma a Instituição contribuiu para a formação deles enquanto a utilização da prática pedagógica em seu ambiente de trabalho.

Atualmente, o Município de Bom Jesus conta com quatro Escolas Municipais e quatro Escolas Estaduais, que atendem o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Funcionam em turnos da manhã, tarde e noite com a presença de professores de Biologia de diferentes séries e com formação superior mínima de graduação. Do total de docentes dessas escolas, quinze são licenciados em Ciências Biológicas, e desses, nove concluíram a sua graduação na Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas, sendo cinco da Rede Municipal e quatro da Rede Estadual.

Foram convidados a participar da pesquisa nove professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CPCE/ UFPI) que se encontram em efetivo exercício da profissão. Para o início da pesquisa cada professor participante foi consultado individualmente sobre o seu desejo de participação, sendo este de forma voluntária, onde puderam exercer o seu livre arbítrio de participar ou não. Nesse momento foi explicado o teor da pesquisa e os métodos utilizados para a coleta de dados. Todos aceitaram participar e foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Justifica-se a escolha por esse perfil de sujeitos, por entender que esse grupo contempla o interesse de investigação e responde o objetivo.

Dessa forma, foi marcada a entrevista via WhatsApp, em que cada professor optou pelo dia, horário e local, de acordo com a sua disponibilidade. A fim de preservar a identidade dos participantes utilizou-se a identificação Professor 1, Professor 2, e assim sucessivamente.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, porque segundo Triviños (1987) esse tipo de entrevista tem como característica principal questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos dariam ideias a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados, além de manter de forma consciente e atuante o pesquisador em todo o processo de coleta de dados.

Partindo desse pressuposto foi elaborado um roteiro para nortear a entrevista na tentativa de captar os caminhos e descaminhos existentes entre a formação inicial e a prática pedagógica dos sujeitos. A partir disso os resultados foram analisados de forma dialética buscando identificar as contradições e o que se complementa diante do contexto investigado.

As informações construídas foram analisadas a luz do método de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). Para tanto as informações foram organizadas e categorizadas. Para Bardin, a Análise de Conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise de 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).

A categorização pode ser criada *a priori* quando as categorias são pré-determinadas em função da busca a uma resposta específica do pesquisador e *a posteriori* quando vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas (Franco, 2008). Portanto, para esta pesquisa utilizou-se a categorização *a priori* e o tratamento do material seguiu as três fases orientadas por Bardin (2011): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consistiu na fase de organização do material bruto tendo início com a leitura flutuante, ou seja, foi a escolha dos documentos que foram submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, além da elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Nesta fase que foi feito o recorte dos dados baseados nas reflexões feitas em torno dos aspectos da formação do professor. Portanto, essa fase fez parte de todo o corpus da pesquisa.

A exploração do material não é nada mais que a aplicação sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise. Foi o momento da codificação, ou seja, da elaboração das unidades de registro. No caso dessa pesquisa, que a categorização foi feita *a posteriori* com base nas informações construídas pelos sujeitos envolvidos, originando, portanto, categorias temáticas.

A última fase compreende o tratamento dos resultados, foi realizado uma síntese dos resultados, a qual foi feita a partir deles as inferências e interpretações. Desse modo, essas inferências foram articuladas de acordo com o objetivo da pesquisa e com os referenciais teóricos que balizam o estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação do professor é o processo mais importante para o desenvolvimento profissional, onde tornar-se professor se constitui em um processo complexo de aprender a ensinar e se construir profissionalmente (Flores, 2010).

Pimenta (1996) questiona de o porquê formar professores, destacando que na atualidade contemporânea tem se tornado cada vez mais importante a formação enquanto a mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, revelando assim a necessidade de repensar a formação inicial, e também continuada, a partir das práticas pedagógicas docentes.

De acordo com Jordão (2004), pesquisas sobre a formação de professores apontam para a superação do modelo da racionalidade técnica, da qual os profissionais são induzidos a apoiar as suas competências em um ensino rigoroso e tradicional dos conhecimentos científicos e teorias. Ainda nessa mesma perspectiva, Leite (1988) diz que os cursos de formação ao desenvolver o currículo formal, tem distanciado os conteúdos e as atividades de estágio da realidade, estas não dão conta de captar as contradições que estão nas práticas sociais de educar, e pouco tem contribuído para a identidade de formação docente.

É mediante a esse contexto que Tedesco (1998) e Pimenta (2009), discorre que a formação inicial do professor tem se apresentado de forma ligeiramente insuficiente, incapaz de suprir os desafios presentes nesse contexto e exige que os professores tenham habilidades e capacidades de desenvolver atividades relacionadas às práticas pedagógicas. Para tanto, aposta que é preciso que a formação permita que os docentes, antes de tudo, supere esse modelo, para ter uma base reflexiva para a sua formação e atuação profissional.

Com isso, Schon (2007) sugere possibilidades para tais mudanças, apresentando o **modelo da prática reflexiva**, repensando assim sobre a epistemologia da prática que tem fundamentos na reflexão a partir das situações cotidianas. Dessa forma, a formação inicial dos professores ganha uma nova dimensão, da qual passa a ser centralizada na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. De acordo Oliveira (2007), esse modelo surge como uma maneira que os professores possam interrogar as suas ações, sabendo quando e como, enquanto aos processos de ensino e aprendizagem, das quais essas reflexões fornece oportunidades para repensar, voltar atrás e mudar atitudes, conferindo assim o poder do professor e proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento pessoal e/ou profissional, valorizando

dessa forma o seu trabalho e compreendendo todas as dimensões do seu fazer profissional.

Segundo Pérez Gómez (1995) essa análise é conhecida como *posteriori*, onde o professor usa dos seus próprios conhecimentos de análise pessoal para a descrição e avaliação, onde frequentemente utilizará dos preceitos da reflexão sobre e ação, conhecimento sobre a ação e reflexão da situação na ação.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992) discorre que é importante que a formação do professor seja construída em uma perspectiva crítico-reflexiva, em que forneça aos professores a autonomia ao desenvolver os seus pensamentos e a dinâmica da autoformação participada. Dessa forma, o ensino passa a ser reflexivo, e por sua vez, os professores a serem profissionais em constante aprendizagem, adquirida através da prática da reflexão. Essa formação não se dá por acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos, e sim através de um trabalho que viabilize a reflexividade crítica sobre as suas práticas e construção permanente da sua identidade pessoal.

Segundo Ghedin (2009), existem quatro tendências para a formação de professores no Brasil contemporâneo, apresentadas a partir dos seus conceitos centrais, das quais são divididas em: reflexão sobre a sua prática, o saber docente, competências da formação e pesquisa no ensino. No que se diz respeito à reflexão sobre a sua prática, o professor nunca deve abrir mão da reflexão, e esse processo significa “pensar” sobre o seu modo de agir, sobre as suas ações e os indivíduos, a fim de atribuir valor e sentido ao que é realizado.

O saber docente está vinculado aos saberes da própria prática, das experiências que são adquiridas à medida que se constrói a profissionalidade. O conceito de saber é sinônimo de conhecimento, experiência sistematizada e reflexiva, que se constrói e reconstrói em um processo de formar-se permanentemente. As competências da formação estabelecem relação entre saber, saber fazer e saber ser, e a pesquisa no ensino é o elemento que permite ao professor a relação do saber consolidado e a reflexão que é elaborada a partir da prática e da experiência.

Outro elemento importante para a formação de professores, é a práxis, que segundo Duarte (2009) é a correlação entre a teoria e a prática, a fim de formar indivíduos reflexivos sobre as suas ações, e através da atividade da reflexão informada pela teoria, possam mudar ou transformar o local em questão. Essa formação na práxis, de acordo Nardi (2009), também tem por objetivo contrapor à racionalidade técnica, pois, estimula a criatividade e o trabalho, propondo uma atividade ativa

partindo do conhecimento teórico para a realização da prática, o que consequentemente contribui para a fundamentação do futuro exercício da docência. Além disso, aborda sobre a importância das práticas pedagógicas como meio de formação dos professores, que devem funcionar como veículos de conhecimento científico, permitindo assim que os indivíduos investiguem, vivenciam e experimentam.

Com isso, Pimenta (2017) propõe que os currículos de formação dos profissionais propiciem o desenvolvimento e a capacidade de refletir. Para tal, seria necessário tomar a prática como um caminho a ser percorrido desde o início da formação e não apenas no final. A construção inicial da formação de professores deve ter uma base reflexiva, onde permita entender a forma como abordam as situações problemáticas na prática. Sendo assim, o professor precisa compreender o contexto social para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, bem como as dimensões cognitivas, emocionais, afetivas, estéticas, éticas e de valores.

Para isso, é necessário que o professor tenha contato desde o início da sua formação com o campo de atuação, desenvolvendo as suas metodologias, trabalhos coletivos e interdisciplinares e participando dos projetos pedagógicos das escolas (Leite, 2011). Além disso, participar da criação de oficina de ideias, reuniões semanais para discussão, avaliação e acompanhamento do projeto e participação em movimentos culturais da cidade. Ressalta-se também a necessidade de participarem de cursos de formação e relatos de experiências escolares, encontros e seminários (Melgaço, 2020).

Coelho (2003) aposta que a formação inicial dos professores constrói seres humanos, cidadãos, em que se desenvolve o pensamento crítico de diversos saberes. Nesse sentido, a formação do professor tem a perspectiva de preparar o profissional para apreciar estratégias de pensamento e percepção, sendo crítico reflexivo do qual se sobressai nas situações incertas, únicas e contextualizadas.

Diante dessas concepções, Simões (2009) trata que para a formação de professores é preciso elaborar algumas metas e projetos para a sua prática pedagógica, sendo elas: envolver os alunos e professores na elaboração do currículo, considerando-os sujeitos do processo; compreensão do currículo numa perspectiva mais ampla; construção de um projeto interdisciplinar a partir da pedagogia de projetos; compreender novos espaços para a formação de professores. Conforme Pimenta (2000) os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem.

Com isso, é possível a construção de práticas autônomas no interior das escolas, se adequando a projetos emancipatórios tanto de professores quanto de alunos. Recuperando assim a centralidade dos sujeitos envolvidos e produzindo ideias e instrumentos de trabalho, a subjetividade e a identidade perdida. A formação de professores sempre terá e será uma auto interrogação, pois as possibilidades não se esgotam. O profissional precisa reconhecer o seu inacabamento e entender que seu percurso deve estar em constante evolução.

Macenhan (2016) afirma que a formação os coloca em confronto e espera-se que o professor, ao olhar-se no espelho, depare com a alteridade mais radical. Diante disso, entende-se que quando o professor analisa a própria prática, cria possibilidades de visualizar o seu trabalho de forma mais reflexiva e ampla. O processo de aprendizagem oferecido pela docência traz o papel da prática na constituição dos saberes, explicitando a necessidade do professor repensar nas suas ações e atribuir valor à aprendizagem proveniente da formação e das situações cotidianas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram baseados nas respostas dos professores à entrevista realizada, revelando as percepções do grupo sobre o processo de formação inicial de professores de Ciências Biológicas do CPCE, portanto permitem pensar a proposição de ações que possam contribuir para que essa atividade traga benefícios efetivos para a formação docente.

Sabe-se que o processo de formação profissional é longo, iniciando desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Desta forma, o primeiro questionamento foi sobre como os docentes entrevistados descrevem o seu processo de formação docente, os mesmos foram enfáticos, e caracterizaram-no como um processo regular de grande importância para a educação brasileira, porém destacaram a necessidade de melhorias, dentre elas a articulação entre teoria e prática. Para melhor visualização, segue os extratos das respostas dos docentes:

*Foi um processo muito eficaz. Os conhecimentos adquiridos durante a formação são importantes e são regularmente aplicados no ambiente de trabalho. **Apesar de terem faltado ferramentas que de modo profundo, alinhasse a teoria da pratica, descrevo o processo inicial de formação, como regular e eficaz (P3, 2019, grifos nosso).***

*Durante a formação inicial as aulas **eram mais teóricas que práticas.** As práticas pedagógicas sempre foram coerentes com o aprendizado, porém, a maioria das*

disciplinas era voltada para o conhecimento científico e não para o conhecimento pedagógico, o que, muitas vezes perdia a coerência do curso, visto que, era licenciatura (P7, 2019 grifos nosso).

Diante dessas concepções sobre a formação inicial, é possível analisar que os professores participaram de um processo formativo tradicional, onde a teoria e a prática não tiveram uma relação intrínseca, o que se assemelha ao que Jordão (2004) chama de modelo baseado na racionalidade técnica, da qual os profissionais são induzidos a apoiar as suas competências em um ensino rigoroso dos conhecimentos científicos e teorias.

É possível perceber que esse modelo está presente no processo de formativo quando o professor P3 (2019) discorre sobre a falta de ferramentas que alinhassem a teoria e a prática, e o professor P7 (2019) sobre as aulas serem mais teóricas do que práticas. Esse modelo contrapõe as ideias de Nardi (2009), que aposta em uma formação baseada na práxis, onde há uma comunicação direta entre a teoria e a prática, tendo por objetivo principal contrapor à racionalidade técnica, e essa formação estimula a criatividade e o trabalho, das quais propõe atividades ativas que partem do conhecimento teórico para a realização da prática, contribuindo assim para a fundamentação do futuro exercício da docência. Além disso, aborda sobre a importância das práticas pedagógicas como meio de formação dos professores, que devem funcionar como veículos de conhecimento científico, permitindo assim que os indivíduos investiguem, vivenciam e experimentam.

A graduação é um momento ímpar na formação inicial, caracterizando-se como o ponto mais importante durante todo o processo de formação docente. Pensando nisso, foi indagado aos participantes se os mesmos usam dos conhecimentos pedagógicos adquiridos durante sua formação inicial na sua prática docente, neste quesito todos afirmaram que sim, veja a resposta de P6:

Sim, como base, mas claro que essa prática é de fato fortalecida na prática do exercício da profissão, como análise dos conteúdos do perfil de cada turma. Sim, tenho o plano de aula como aliado dentro da minha prática docente. Quanto ao tipo das aulas procuro variar entre dinâmica e conteudistas, pois, o sistema no qual estamos inseridos exige a conclusão dos conteúdos programados tornando na maioria das vezes a exposição dos conteúdos mais importantes do que o processo de aprendizagem P6 (2019).

Aqui percebe-se que o docente P6 (2019) apresenta uma preocupação em cumprir o cronograma, e para isso, julga necessário que aconteça algumas aulas

mais tradicionais, a qual ele denominou de conteudista. Esse aspecto mostra que este sujeito possui uma fragilidade teórica, da qual reflete diretamente em sua formação inicial, haja vista que a contextualização do Ensino de Biologia com o cotidiano dos alunos, utilizando práticas de ensino variadas, ativas e dinâmicas, não impossibilita o mesmo de concluir o cronograma de conteúdo. Pelo contrário, acredita-se que facilita, pois esse tipo organização do trabalho pedagógico proporciona uma interconexão entre diversos conteúdo. A partir disso, é sentida a necessidade de uma formação reflexiva, em que o professor se preocupe com o ensino e aprendizagem dos alunos, mais do que com o cumprimento de um cronograma.

Dessa forma, é visto que tais ações não se relacionam com o que Coelho (2003) apresenta, pois deixa claro a importância de aprender a refletir durante o processo de formação, pois este constrói seres humanos, cidadãos, em que se desenvolve o pensamento crítico de diversos saberes. Essa formação, portanto, tem a perspectiva de preparar o profissional para apreciar estratégias de pensamento e percepção, sendo crítico reflexivo do qual se sobressai nas situações incertas, únicas e contextualizadas.

De acordo Franco (2015), quando o processo formativo é de modo não reflexivo, não dialógico, que desconhecem os mecanismos da práxis, este não saberá sobressair-se frente as circunstâncias que estão postas à prática, e dessa forma, desistirá e replicará fazeres. O sujeito em formação precisa ser reflexivo, dialogante e crítico.

Dando continuidade à pesquisa, os sujeitos foram questionados sobre o que não teve durante seu processo de graduação e que sentem falta em sua prática docente. Percebeu-se nas respostas que 43% dos sujeitos afirmam que sentem falta de terem aprendido práticas de ensino mais voltadas para uma perspectiva libertadora, já os outros 57% relatam que sentem falta de ter tido uma formação na qual houvesse a relação entre teoria e prática. Isso pode ser representado quando P2 (2019) diz "Por parte de alguns docentes sentia falta de mudanças de estratégias metodológicas" e P3 (2019) diz "Aliar a teoria à prática, as vezes fico perdido ainda." Nessa perspectiva Freire expõe que a verdadeira libertação se dá por meio da utilização da práxis, isso pode ser analisado em sua fala a seguir:

A autêntica libertação "não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante". É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 2013, p. 93).

Ainda no mesmo sentido da questão anterior, os docentes foram interrogados sobre o que eles consideram que ficou faltando por parte de seu empenho em seu processo de formação inicial. As respostas versaram em torno de uma problemática central “VIVER a universidade”. Esta expressão é bastante utilizada no meio acadêmico e significa participar de todas as dimensões que compreendem uma graduação, a saber, ensino, pesquisa e extensão.

Acredita-se que são nessas vivências que o discente em formação desenvolve sua autonomia profissional e agrega experiências importantes para a construção da sua identidade profissional. Isso pode ser melhor identificado na resposta de P4 que diz assim: “teria se envolvido mais nas atividades da Universidade, nas aulas práticas, laboratórios, projetos, até mesmo porque não já tínhamos muitas oportunidades” (2019).

Com base nisso, Manchur (2013) acredita que os projetos acadêmicos são essenciais para o desenvolvimento dos discentes, contribuindo para uma formação completa, pois integra a teoria e a prática que se interliga e comunica com a sociedade, sendo uma via de mão dupla que possibilita uma troca de saberes entre ambos, e essas ações conseqüentemente fomentarão a construção de conhecimentos.

Sabe-se que uma Instituição seja de Ensino Superior ou da Educação Básica tem como função não só a construção do conhecimento científico, mas também a sua formação cidadã com valores, missões e moral. Segundo Corrêa (2003), a participação em projetos acadêmicos permite que os discentes aumentem seu engajamento social e desenvolvimento da cidadania, os qualificando profissionalmente na interação com a sociedade, sendo como fonte de conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, os deixando mais seguros no exercício profissional.

Além disso, os conhecimentos adquiridos não são usualmente assimilados a experiências do ensino formal, que se dá por meio das disciplinas, tais como a capacidade de interagir e organizar trabalhos em equipes, saber ouvir e se comunicar diante de públicos diversos e diferentes daqueles que circulam o meio acadêmico. Diante disso, considera-se que o discente em formação que se dedica ao seu processo de formação inicial participando de todos esses espaços mencionados tem mais chance e mais facilidade de ser um docente dialógico, dialético e colaborativo.

A última questão do questionário indagava sobre quais as disciplinas que o sujeito cursou durante sua graduação que mais trouxeram ou trazem contribuições para sua prática pedagógica e porquê. Sobre isso constatou-se que todos os

sujeitos mencionaram as disciplinas pedagógicas como as principais, veja a resposta de P1 “Avaliação da aprendizagem, didática e metodologia científica. Porque são disciplinas que utilizam estratégias de ensino, visando colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica, do ensino e da aprendizagem” (2019). Já P5 (2019) diz que foi o “Estágio Supervisionado, pois foi com essas disciplinas práticas que consegui consolidar melhor minha vida profissional”.

Com base nesse cenário é vista a necessidade de acatar os preceitos de Pimenta (2017), das quais propõe que os currículos de formação dos profissionais propiciem o desenvolvimento e a capacidade de refletir. Isso não se resume a aprender em disciplinas específicas, as pedagógicas, e sim durante todo o processo formativo, permitindo assim que participem, experimentem, pratiquem, e dessa forma irão obter experiências, contribuindo assim em suas práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2015), as práticas pedagógicas exigem que o professor adentre na dinâmica e aprenda o significado da práxis, de forma que compreenda as teorias que permeiam as ações dos alunos. Essas práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela.

Nessa mesma perspectiva, Tozetto (2009) diz que para adquirir os saberes da docência, o professor precisa exercê-la. E isso não se aprende somente ao ouvir e ver, mas sim agindo sobre o ensino para aprender a ensinar, por meio da prática, do qual mobilizam-se os saberes como discurso abstrato, onde à medida que se direciona a prática pedagógica para ensinar, adquire-se também o saber da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, entende-se que toda a conjuntura da educação brasileira passa por um período de valorização e nesse sentido a formação de professores é um dos principais pontos que pode intervir na qualidade do ensino. Esse processo requer criatividade e investimento no que tange a importância do professor para a melhoria da educação brasileira.

O Campus Professora Cinobelina Elvas/ Universidade Federal do Piauí tem o seu rigor metodológico na formação docente, mas ainda se faz necessário uma maior aproximação entre teoria e prática, inserção metodologias ativas e interdisciplinares, e uma reconfiguração do Estágio Supervisionado obrigatório.

É durante o estágio que os futuros docentes expõem sua criatividade na prática e adquirem mais conhecimento com a orientação do professor. O aluno-professor tem seu primeiro contato com a sala de aula e também tem a possibilidade de decidir sobre seu futuro com relação à docência, ou seja, é nesse momento onde pode levar o caminho da docência ou o descaminho.

Outro aspecto evidenciado foi que de toda a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES os sujeitos acreditam que as de cunho pedagógico são as que contribuem para a organização e o desenvolvimento do seu trabalho, pois na visão deles foram elas que lhes ensinaram a ensinar, sobre isso ressaltam ainda que as demais disciplinas são direcionadas somente para a construção do conhecimento específico daquela área.

Diante do exposto, compreende-se que o cenário de formação inicial influencia diretamente na prática pedagógica do professor, pois o mesmo assimila e busca utilizar os conhecimentos, as habilidades e as competências aprofundadas na formação inicial para sua ação docente.

Portanto, com os resultados expostos nesse estudo, entende-se que possa contribuir com novos professores formados no o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e com a educação brasileira. Pode-se identificar quais são os pontos positivos e fortalecer, os negativos para que possam corrigir, assim, é possível auxiliar os futuros docentes a trilhar um caminho mais sólido, diminuindo o descaminho e levando um maior número ao caminho da docência, com responsabilidade, vocação, dedicação e respeito a uma das mais belas profissões.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COELHO, I. M. Repensando a formação de professor. **Nuances: Estudos sobre Educação** (Presidente Prudente), v.9, n.9/10, p.47-64, jan-dez. 2003.

CORRÊA, E. J. Extensão universitária, política institucional e inclusão social. **Revista Brasileira de extensão universitária**, v. 1, n. 1, p. 12-15, 2003.

DUARTE, N. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira &Marin, p. 107-138, 2009.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, p. 182-188, 2010.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 1-28.

JORDÃO, R. S. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2004.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Campinas, 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2011.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2016.

MELGAÇO, P. H. M.; DE BRITO, J. E.; DA SILVA, S. A. Educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 43-71, 2020.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S.S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 505-525, 2016.

MANCHUR, J; SURIANI, A. L. A; DA CUNHA, M. C. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

NARDI, R. **Questões atuais de ciências**. 2.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. M. R. A contribuição da prática reflexiva para uma docência com 7 profissionalidade. **Boletim Técnico do Senac**, v. 33, n. 1, p. 42-61, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor—A formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Cord.) **Os Professores e a sua Formação**. 2ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-113, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (org.) **Formação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Tradução. São Paulo: Cortez, 2009. p. 246

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

POUPART, J. A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SIMÕES, H. I. P. L. **O projecto curricular de turma: da teoria à praxis**. 2009. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2009.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. 1ª ed. Editora ética, 1998.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente Reflexão e Ação.** Editora: UEPG, Santa Cruz do Sul, v. 17, n.2, p. 181-196, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução às ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.011

A FORMAÇÃO INICIAL ÉTICA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS – ESPANHOL DA UEPB - CAMPUS VI E A DEMANDA POR INCLUSÃO¹

MARIA GABRIELLE DE DEUS SILVA

Graduanda no curso de Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: maria.deus@aluno.uepb.edu.br.

NÁTHALY GUISEL BEJARANO ARAGÓN

Professora do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: nathalyba21@servidor.uepb.edu.br.

RESUMO

Para uma real inclusão de alunos com deficiência nos diversos contextos educacionais é urgente que a formação inicial nas licenciaturas esteja alicerçada na perspectiva da educação inclusiva. Somado a isto, a reflexão e problematização sobre o que é ética profissional deve ser contemplada com profundidade em componentes curriculares dos cursos de graduação. É através de uma formação inicial fundamentada na ética profissional que a inclusão se torna possível. Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo geral investigar, por meio de diários reflexivos produzidos pelos alunos matriculados no componente curricular “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, aspectos do entendimento acerca do que é a ética profissional dos graduandos do curso de Letras – Espanhol da UEPB do campus VI. Assim, foram delimitados dois objetivos específicos: a) Discutir quais aspectos textuais indicam que as reflexões propiciadas no componente curricular “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, refletem uma tomada de consciência do que é um agir docente ético; e b) Evidenciar, a partir dos diários reflexivos produzidos pelos alunos matriculados no componente “Tópicos especiais em Língua Espanhola”, como a compreensão e a discussão sobre ética profissional

1 Este trabalho é resultado do Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/UEPB Cota 2022-2023, realizado no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI.

é imprescindível à formação docente inicial. Esta pesquisa se fundamenta, no que diz respeito ao capacitismo, em autores como, Nuernberg (2020) e Farias (2019); no âmbito da inclusão, em autores como Silva e Oliveira (2013), Aranha (2001) e Mantoan (2015); e na formação inicial e ética profissional em Macedo e Queiros (2019) e Dantas (2019). O *corpus* da pesquisa foi gerado a partir da elaboração de diários reflexivos por parte dos alunos matriculados no componente supracitado. Os resultados apontam para a conscientização dos colaboradores da necessidade de desenvolver um futuro agir pedagógico inclusivo e ético, estes passaram a ver a ética profissional como fundamental para sua formação, e conseqüentemente, para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula.

Palavras-chave: Ética profissional, Capacitismo, Formação Inicial, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Segundo o Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento de 29,3% no número de matrículas da educação especial² em relação a 2018. Ainda de acordo com o INEP (2022), vem ocorrendo um aumento gradativo no percentual de matrículas da educação especial de alunos de 4 a 17 anos, incluídos nas classes comuns, passando de 92,0%, em 2018, para 94,2%, em 2022.

Apesar do aumento significativo de alunos com deficiência nas escolas regulares, a simples matrícula não garante que estes alunos participem ativamente das aulas, ou que sejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente por as baixas expectativas de aprendizagem colocadas nesses alunos, como aponta Nuernberg (2020). Segundo este pesquisador, a nível nacional prevalece a visão de que os estudantes com deficiência são sujeitos passivos e limitados por suas deficiências, e até mesmo incapazes de aprender.

A visão hegemônica citada anteriormente sobre estes indivíduos e a negligência da criação de ações que proporcionem a participação ativa desses alunos no processo de ensino-aprendizagem, revela o capacitismo fortemente enraizado na sociedade brasileira, como aponta Farias (2019). Na visão desta autora, capacitismo é um termo utilizado atualmente para referir-se a forma discriminatória como são tratadas as pessoas com deficiência (PCD), vendo-as como pessoas inaptas, inclusive para cuidarem de suas próprias vidas.

Diante desse contexto, é essencial e urgente uma formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva e da ética profissional, tal formação é imprescindível para que a inclusão seja real, uma vez que, “uma formação docente ética é aquela de responsabilidade pela educação do outro” (DANTAS, 2019, p.71).

Assim, uma formação inicial baseada nesse paradigma e na ética promoverá a reflexão sobre o futuro agir pedagógico e contribuirá para que o futuro profissional busque ser inclusivo, visto que ser inclusivo implica ser ético, pois reflete a preocupação com o outro, com sua aprendizagem. Macedo e Queiros complementam o mencionado anteriormente quando afirmam que uma formação ética profissional consistente “se materializaria especialmente no ensino, já que provocaria à reflexão

2 “matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas” (BRASIL, 2022, p. 37).

no sentido da inserção de metodologias, métodos e técnicas integradoras, de caráter interdisciplinar, que viessem a contemplar à educação inclusiva” (MACEDO; QUEIROS, 2019, p. 15).

É pensando na importância da formação inicial alicerçada nos princípios da inclusão e da ética profissional que o presente trabalho se propõe *investigar, por meio de diários reflexivos produzidos pelos alunos matriculados no componente curricular “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, aspectos do entendimento acerca do que é a ética profissional dos graduandos do curso de Letras – Espanhol da UEPB do campus VI*. Afim de cumprir com tal propósito foram delimitados dois objetivos específicos: a) Discutir quais aspectos textuais indicam que as reflexões propiciadas no componente curricular “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, refletem uma tomada de consciência do que é um agir docente ético; e b) Evidenciar, a partir dos diários reflexivos produzidos pelos alunos matriculados no componente curricular supracitado como a compreensão e a discussão sobre ética profissional é imprescindível à formação docente inicial.

Assim, esta pesquisa está organizada em sete seções, esta introdução na qual fizemos uma breve reflexão e problematização em torno do tema que propomos desenvolver. Na segunda seção apresentamos o passo a passo percorrido para o desenvolvimento deste estudo. Na terceira seção discorreremos sobre o capacitismo e o que implica ser capacitistas; na quarta abordamos a inclusão e seus preceitos; na quinta seção nos debruçamos na ética profissional. Em seguida trazemos a análise dos dados gerados, respectivamente, e nas seções seis e sete, apresentaremos, finalmente, nossas considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa e interpretativista, por trabalhar “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Neste tipo de pesquisa, se faz necessário levar em consideração a subjetividade dos pesquisadores e daqueles que estão sendo estudados (FLICK, 2009).

Nosso contexto de pesquisa foi o componente curricular eletivo “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, do curso de Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba, do Campus VI. A ementa do componente é aberta, e no

semestre em que foi ministrado 2022.2, a proposta para ementa foi “Capacitismo: contextualização, conceito e reflexões sobre este fenômeno sociocultural. A identidade da pessoa com deficiência. O paradigma da educação inclusiva: o que é incluir, porque incluir e como incluir. Formação inicial docente na perspectiva da educação inclusiva. Desenvolvimento profissional ético”.

A proposta não era trazer o conceito de ética pronto, mas proporcionar condições para que esse conceito fosse construído pelos próprios estudantes ao longo das aulas. Afim de pôr em prática tal proposta, a cada aula foi trabalhado um texto que mediou a reflexão e tomada de consciência sobre o que é capacitismo, ressignificando a imagem da pessoa com deficiência, compreendendo o que efetivamente é inclusão e a importância da formação inicial na perspectiva da inclusão, para que por fim fosse trabalhado o conceito de ética.

Os colaboradores da pesquisa foram alunos que cursavam do sexto ao último período do curso de Letras – Espanhol, matriculados no componente supracitado. Participaram da pesquisa 21 voluntários, que tinham entre 20 e 49 anos de idade; os nomes utilizados para nos referir aos participantes deste estudo não correspondem aos nomes reais, mas sim a nomes fictícios³.

Para a geração do **corpus** foi solicitado aos colaboradores, que a partir das discussões em sala de aula, sobre os textos teóricos propostos pela professora que ministrou o componente, sobre capacitismo, inclusão e ética profissional. Eles escrevessem, após cada aula, um diário com suas reflexões sobre a aula, sobre o que haviam aprendido com as discussões e principalmente como se sentiram diante de tudo que estava sendo debatido, que impactos lhes causavam. Nesse processo de discussões, reflexões e escrita dos diários, geramos o **corpus** que está composto por 173 diários reflexivos, produzidos ao longo de 9 encontros.

O diário reflexivo foi escolhido como instrumento de geração de dados desta pesquisa dada a riqueza de informações que este pode oferecer. De acordo com Zabalza (2004), os diários podem ser uma forma de descarregar tensões, reconstituir os eventos do dia, dar sentido a fortes experiências, e dentre outras coisas, pode ser usado como um recurso de reflexão, que era a proposta da pesquisa, fazer que

3 Atendendo às normas éticas que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, os colaboradores da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da mesma. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEPB, sob o Parecer nº 5.686.469, em 06 de outubro de 2022.

os alunos refletissem sobre as temáticas abordadas nas aulas, a fim de posteriormente nos debruçarmos na análise dessas reflexões.

Os diários também permitem realizar uma leitura diacrônica acerca das aulas e da evolução dos alunos na disciplina (ZABALZA, 2004), foi possível observar o que pensavam sobre os temas principais abordados no componente (capacitismo, inclusão e ética profissional), que tipo de conhecimento possuíam ou não sobre os assuntos, e como esse conhecimento inicial foi se transformando e sendo ressignificado ao longo das aulas.

A sistematização do corpus se deu a partir de duas categorias de análise, que correspondem, respectivamente, aos objetivos específicos da pesquisa, utilizadas para orientar a realização da leitura e a seleção dos fragmentos dos diários reflexivos.

O CAPACITISMO

Historicamente as pessoas com deficiência (PCD) sofreram preconceito por serem consideradas diferentes daquilo que a sociedade definiu como “normal” e aceitável. Em uma sociedade que cultua corpos “perfeitos”, as PCD, bem como outros grupos vulneráveis, são vistos como inadequados para o convívio social (MELLO; NUERNBERG, 2013).

De acordo com Farias (2019), o termo capacitismo é usado para fazer referência a discriminação realizada com pessoas com deficiência, geralmente vendo-as como indivíduos inaptos para cuidarem da própria vida, sem perspectiva de poderem se tornar pessoas produtivas, capazes e independentes.

Dentro dessa perspectiva, o capacitismo pode se manifestar de diferentes formas, uma vez que está profundamente enraizado na sociedade, não limitando-se apenas a insultos diretos, como também na falta de acessibilidade na arquitetura dos espaços públicos e privados. Se faz presente até em relatos realizados por crianças, como o caso apresentado por Andrade (2015), em que uma criança de 12 anos expressa a dificuldade em sonhar com ter certa profissão devido a sua deficiência visual. Ou seja, essa criança já está sob a influência do pensamento capacitista, sendo exposta a ideias que a rotulam como incapaz, o que revela como essas percepções podem afetar os indivíduos desde a tenra idade.

Este preconceito é sorrateiro, se manifesta de diferentes formas e na maioria das vezes passa despercebido, ou até mesmo se disfarça como boa intenção,

quando por exemplo, alguém aborda uma pessoa com deficiência visual na rua, com a intenção de ajudá-la a atravessar, sem sequer perguntar se a pessoa efetivamente precisa ou deseja ser auxiliada. Esta atitude parte do pressuposto (capacitista) de que as PCD sempre precisam/desejam ajuda, quando na verdade isso nem sempre condiz com a realidade (ANDRADE, 2015).

Por outro lado, o capacitismo também se manifesta quando, da mesma forma que essa criança, professores não buscam incluir um aluno com deficiência nas aulas, por achar que é perda de tempo, pois consideram que o aluno não é capaz de aprender, como é possível ver no relato "A vida escolar de A.". No relato, a mãe de A., aluno com síndrome de Down, revela a fala preconceituosa dos profissionais da educação da escola onde o menino estudava, "[...] ele não gosta de estudar. A senhora deveria arranjar alguma coisa que ele gostasse de fazer porque realmente algumas crianças não gostam de estudar" (MAIA; MEDRADO, 2020, p. 14).

A ideia de retirar uma criança da escola com base em suposições de que ela "não gosta" é inadmissível, levando em consideração que a educação é um direito fundamental da criança, como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Capítulo IV, art. 53 (BRASIL, 2022). Da mesma forma, a Lei nº 13.146 conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu Capítulo IV, parágrafo único, diz que "é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2015).

Até aqui é possível observar que a visão social que se tem sobre a pessoa com deficiência, é que ela é o problema, ela deveria adequar-se ao mundo tal como ele é, se não consegue esse é um problema da pessoa, ou pior, muitas vezes a própria pessoa é vista como um problema. No entanto, é interessante observar que na década de 1970, ativistas com deficiência do Reino Unido e dos Estados Unidos, apresentam uma perspectiva diferente sobre a questão das deficiências, tirando o foco da pessoa com deficiência e os aspectos corporais, passando a chamar a atenção para as barreiras sociais, culturais e físicas impostas pela sociedade a essas pessoas, que não fazem parte desse padrão estabelecido pela sociedade (NUERNBERG, 2020).

Partindo dessa perspectiva, pode-se compreender que a deficiência não é uma questão apenas do indivíduo que possui certas características físicas ou intelectuais que o diferenciam daqueles ditos "normais", mas é realmente uma questão

social, pois muitas das dificuldades que essas pessoas enfrentam estão diretamente relacionadas às barreiras que a sociedade impõe, sejam barreiras físicas ou atitudinais. E se somos nós, seres humanos que construímos o mundo como ele é, por que não podemos moldá-lo de uma forma acessível a todos, tornando-o inclusivo?

O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Na história da educação da pessoa com deficiência, são quatro os principais paradigmas que nortearam a educação destes indivíduos, o da Exclusão, da Segregação, da Integração e da Inclusão. É válido ressaltar que o surgimento de um novo paradigma não substitui o anterior, eles passam a coexistir, ainda que no geral os mais novos passem a ganhar um destaque maior. No paradigma da exclusão, durante muito tempo a educação foi destinada a um grupo seletivo de pessoas, que não incluía as PCD, estas pessoas eram subestimadas de tal forma que eram consideradas incapazes de exercer qualquer função na sociedade e eram, então, não somente excluídas do processo educacional, mas principalmente do convívio social (SILVA; OLIVEIRA, 2013).

Na Segregação, a capacidade da pessoa com deficiência continua sendo questionada, mas possuem uma visibilidade ligeiramente maior do que na perspectiva anterior, ainda que fosse uma visibilidade carregada de preconceitos. Nesse paradigma as PCD são inseridas no sistema de educação, mas dentro de instituições específicas para estes indivíduos, sendo mantidos isolados do restante da sociedade (SILVA; OLIVEIRA, 2013).

O terceiro paradigma corresponde ao da Integração, que por vezes é confundido com a Inclusão. Mesmo que muitos possam pensar que esses paradigmas são semelhantes, especialmente porque em ambos os casos a pessoa com deficiência está convivendo em sociedade, há uma diferença importante entre eles. Segundo Aranha (2001, p. 168), integração significa

localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse, muitas vezes, como necessárias, mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem "modificá-los" para que estes pudessem se aproximar do "normal" o mais possível.

Como explicitado na citação, na integração há essa ideia de que o indivíduo tem que se adaptar ao meio, e essa é uma das principais diferenças entre a integração e a inclusão. Na inclusão não se espera que a PCD se adeque ao meio, mas o contrário, compreende-se a necessidade de tornar os lugares, serviços, etc, mais acessíveis a essas pessoas (ARANHA, 2001).

No contexto escolar, a inclusão se refere a proporcionar a possibilidade de que todos os alunos, independente de suas particularidades, possam frequentar as mesmas salas de aula, pois na perspectiva inclusiva as escolas e as salas de aula regulares estão aptas a receberem todos os tipos de estudantes (MANTOAN, 2015). De acordo com Mantoan (2015), mesmo depois de tantos avanços em relação a implementação da inclusão nas escolas, ainda há muita resistência, tanto por parte de pais conservadores, que acreditam que um aluno com deficiência irá prejudicar o desenvolvimento dos outros alunos, como dos próprios professores que alegam não se sentirem preparados para incluir.

Ainda segundo a mesma autora “a escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos as salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 23), chamando a atenção ao fato de que o modelo de educação utilizado na atualidade tem se mostrado ultrapassado, não conseguindo atender as necessidades do novo contexto educacional, onde públicos tão diversos se fazem presente.

Tal realidade exige uma mudança de paradigma educacional, no qual até então, o ensino curricular das escolas é organizado em disciplinas que isolam cada tipo de conhecimento (MANTOAN, 2015), o que não contribui com eficácia para a construção de novos conhecimentos, uma vez que este se produz melhor quando inserido em contextos, fazendo uso de outras informações e conhecimentos que as vezes não estão categorizados como pertencentes à mesma disciplina.

Além da quebra do atual paradigma educacional, outro ponto que pode contribuir para que a inclusão escolar se faça cada vez mais presente é, segundo Macedo e Queiros, “a ética profissional, que sob a ótica interdisciplinar, abriria portas para as rotas da inclusão” (2019, p. 5).

A ÉTICA PROFISSIONAL

A conceituação de ética não é tão simples, existem diferentes perspectivas sobre o que esse termo significa, sendo relacionada a formação humana e a

construção de caráter; a reflexão sobre os princípios da moral; podendo ser compreendida a partir das relações, a partir da ideia de que só é possível ser ético a partir da relação estabelecida com os outros e consigo (MACEDO; QUEIROS, 2019). Em seu trabalho, Macedo e Queiros também apresentam a ideia de ética como

a capacidade reflexiva e sensível diante de contextos comportamentais. Nessa ótica, para ser/estar ético seria preciso refletir sensivelmente acerca da própria conduta, e se essa se encontra adequada a situações que promovam o bem-estar (individual e coletivo) das pessoas (2019, p. 11).

Mas para os autores a ética não se limita a esse nível sensível e de reflexão, mas se concretiza através da ação, “entendemos que a decência se relacionaria a um comportamento de compostura, de dignidade, o que faz compreender que a ética é uma dimensão que se materializa no campo do agir” (MACEDO; QUEIROS, 2019, p. 11).

Levando em consideração o caráter complexo do conceito de ética e ética profissional, neste trabalho a ética será abordada segundo a visão de Macedo e Queiros (2019), como essa capacidade de refletir sensivelmente sobre a própria conduta, e principalmente com base em Dantas (2019), que não apenas contextualiza o conceito de ética, mas também evidencia o lugar que esse ocupa na sociedade e no indivíduo, segundo sua perspectiva.

A partir das ideias de Spinoza, Dantas apresenta uma visão do ser humano como um “todo interligado, em que todas as partes se afetam⁴” (2019, p. 67). Essa perspectiva diz que o ser humano é composto por diferentes dimensões (biológica, psicológica, sociológica e linguística), que interagem constantemente, e cada ser humano é o resultado dessas interações. Partindo dessa perspectiva, a pesquisadora introduz uma nova dimensão, que segundo ela “não apenas interage e afeta as demais, mas que as atravessa: a dimensão da ética” (2019, p. 67).

Para ela, a dimensão da ética se refere “ao modo de compreender, ser e agir que eleva o indivíduo e o seu coletivo. A maneira pela qual o professor compreende sua profissão, como ele se apresenta e age como professor responsável pela educação dos alunos” (p. 67-68). Segundo a pesquisadora, a formação acadêmica com

4 Para Dantas (2019, p. 70), afeto se refere a “variação de potência”, o agir de um indivíduo pode ser incentivado ou refreado dependendo da forma como este seja afetado.

peessoas com deficiência acontece através de um “encontro de corpos” (2019, p. 68), para apresentar essa ideia faz uso dos conceitos de Spinoza de *encontro* e *potência*. Quando há um encontro, os corpos afetam e são afetados, ou seja, ninguém sai de um encontro, de uma interação com outra pessoa, exatamente da mesma forma, pois segundo esta perspectiva todos os envolvidos afetam e são afetados. A maneira como cada indivíduo é afetado é individual, as pessoas reagem de forma diferente a uma mesma experiência. Esses afetos podem aumentar ou diminuir a potência de agir.

Pensando nos encontros e na forma como estes podem afetar o outro, Dantas entende que a ética profissional se faz necessária para a formação inicial docente, pois a compreende como sendo essa responsabilidade com o outro, especificamente no contexto educacional, a responsabilidade com a educação desse outro que está em sala de aula. Por conseguinte, ser ético, sob essa ótica, é ter consciência crítica, refletir sobre o próprio comportamento e sobre como este pode afetar os demais. É compreender que somos responsáveis por esse outro a partir do momento em que nos olha (DANTAS, 2019).

O AGIR DOCENTE ÉTICO: COMPORTAMENTO PROFISSIONAL E COMPREENSÃO DA ÉTICA

Esta seção está dedicada a responder ao primeiro objetivo específico, qual seja “Discutir quais aspectos textuais indicam que as reflexões propiciadas no componente curricular “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, refletem uma tomada de consciência do que é um agir docente ético”. Para isso, a proposta da disciplina orientava a leitura de textos e a realização de debates, que proporcionariam a reflexão sobre o que é ser capacitista, o que é inclusão, etc., levando os alunos a uma tomada de consciência sobre esses e outros pontos, construindo ao longo do componente o conceito de ética, que foi trabalhado diretamente nas últimas aulas do semestre, e que será abordado de forma detalhada na próxima seção.

Ao iniciar as aulas do componente curricular “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, os alunos já haviam tido algum tipo de contato com a temática da inclusão, ainda que de forma superficial, ao cursarem outras disciplinas que abordaram em menor medida o tema, como Libras, Direitos Humanos, Didática e Educação Especial. No entanto, foi a partir da leitura dos textos proposto na disciplina supracitada, contexto da nossa pesquisa e das discussões em sala de aula, que

efetivamente os graduandos passaram a compreender a dimensão do capacitismo, o que efetivamente significa/implica incluir, o que é ética, e qual a relação entre ética, inclusão e educação, como será possível comprovar com base nos excertos extraídos do *corpus*.

Iniciando pelo primeiro ponto citado, sobre a compreensão do capacitismo que o componente proporcionou, é interessante ler a colocação de duas graduandas, Maria Auxiliadora e Rachel. Consideramos que suas reflexões representam o coletivo de colaboradores da pesquisa em um primeiro momento, vejamos:

Excerto 01- Maria Auxiliadora

[...] a aula de hoje foi sobre capacitismo e descobri que sou uma pessoa extremamente capacitista.

Excerto 02- Rachel

*Eu particularmente me senti surpresa com o quanto somos capacitistas, **a vida toda vamos reproduzindo isso de maneira até que meio inconsciente, e é assustador porque não só eu mas todos nós**, esse é um tema de grande relevância na sociedade não só no universo escolar, praticar empatia e **ensinar a outras pessoas a importância de tratar pessoas com deficiências de forma adequada como tem que ser**, daqui pra frente terei um olhar diferente não para as pessoas com deficiências, mas, para a minha própria dificuldade de aceitação das diversidades da humanidade, somos todos iguais em noção de ser, portanto com diferentes características (grifo nosso)*⁵.

Na fala de Maria Auxiliadora, vemos que as discussões da aula proporcionaram uma tomada de consciência sobre ser capacitistas e o que implica isto, essa descoberta é marcada pela palavra “extremamente” para enfatizar esse reconhecimento que não é positivo, mas que é carregada de preconceitos e crenças em relação a PCD. Rachel complementa o dito por Maria Auxiliadora ao demonstrar surpresa por se reconhecer capacitistas, a colaboradora usa o quantificador “quanto” para enfatizar a profundidade dessa atitude e afirma ser algo inconsciente. Ainda destaca em sua fala que ser capacitistas não é algo exclusivo seu, mas que é comum a todos e que isso é assustador. Diante dessa elucidação, Rachel ainda afirma preocupação para com o próximo e com sua forma de agir no mundo. Expressando seu desejo de mudar, demonstrando um comprometimento com o outro ao querer

5 Os excertos selecionados a partir dos diários reflexivos produzidos pelos colaboradores da pesquisa permanecem inalterados em relação ao documento original, não contendo nenhuma alteração de natureza gramatical ou ortográfica.

ensinar as pessoas a respeitarem as PCD, há uma tomada de consciência sobre o que é um agir docente ético, antes mesmo que haja uma compreensão consciente sobre o que é ética. Pois como será possível observar mais adiante, essa consciência irá surgir a partir da discussão dos textos sobre ética nos encontros finais do componente curricular.

No fragmento a seguir, é possível observar a conscientização de Mônica, sobre a dimensão do capacitismo

Excerto 03 - Mônica

*Aprender que **o capacitismo não é apenas o que é verbalizado** foi de grande relevância, pois aprendi que existem várias barreiras opressoras que nega a cidadania a pessoa com deficiência, sendo elas barreiras atitudinais, pedagógicas e de infraestrutura e com este aprendizado chego à conclusão que a sociedade não foi projetada adequadamente para todos, porém, **nós como futuros professores e cidadãos podemos ir aos poucos quebrando estes estigmas para que tenhamos um mundo mais igualitário** (grifo nosso).*

Mônica reconhece que há diferentes formas de ser capacitistas. Para ela, ser capacitista não é unicamente o que é proferido, verbalizado, mas que há diversas barreiras que impedem que as PCD sejam cidadãos⁶ na sociedade em que vivemos. A colaboradora demonstra também sua preocupação não apenas com o seu futuro agir docente, mas com o dos professores no geral, e sua responsabilidade em tentar construir um mundo mais igualitário, como a graduanda afirma.

Adentrando a área da inclusão, na fala de Lindah, verificamos que a tomada de consciência ocorreu no terreno da inclusão

Excerto 04 - Lindah

*Quando falamos em educação inclusiva, deve se ter em mente que, é um lugar onde todos estão em um mesmo evoluindo juntos, isso não significa que todos têm o mesmo tempo de aprendizado, e sim que **a escola e o professor devem procurar maneiras e métodos onde todos, independente de deficiência, raça, cor, religião, classe social estão aprendendo** (grifo nosso).*

6 Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Conferir em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-ser-Cidadao#:~:text=Ser%20cidad%C3%A3o%20%C3%A9%20ter%20direito,ser%20votado%2C%20ter%20direitos%20pol%C3%ADticos>.

A graduanda mostra ter compreendido o que é educação inclusiva como apresentado por Aranha (2001), compreendendo que não é o indivíduo com deficiência que deve se adaptar, mas sim o contexto de ensino que deve ser adaptado. Demonstra também entender que a educação inclusiva não é apenas para pessoas com deficiência, mas para todas as pessoas, em consonância com Mantoan (2015) quando a mesma afirma que a escola regular deve estar preparada para receber todos os tipos de estudantes.

No quinto fragmento, observamos a forma como a leitura dos textos proporciona uma tomada de consciência sobre o que significar ser um profissional inclusivo, impactando e transformando a percepção de Lua sobre seu agir docente

Excerto 05 - Lua

*O texto me impactou de maneira positiva, pois vendo como alguns profissionais agiram diante de um aluno com deficiência, **pude ver qual profissional não quero ser**, e como posso melhorar para conseguir ensinar alunos com deficiências, de modo que se sintam incluídos e consigam verdadeiramente aprender (grifo nosso).*

Na fala de Lua, percebemos o despertar de sua consciência sobre o tipo de profissional que ela não deseja ser, e por tanto, para o tipo de profissional que pretende se tornar, uma profissional ética, seguindo a perspectiva de Dantas (2019), preocupada com a aprendizagem de seus futuros alunos.

Complementando a reflexão de Lua, no excerto a seguir, Hugo não somente se vê como responsável pela educação do outro, mas entende também a necessidade de levar esse conhecimento sobre inclusão a outros profissionais, para que mais pessoas possam se beneficiar de uma educação inclusiva e de qualidade, vejamos:

Excerto 06 – Hugo

*Promover realmente a reflexão a respeito da inclusão para que os demais colegas de trabalho e de turma colaborem com a aprendizagem do aluno com deficiência, **não somente refletir, mas também agir, perguntar ao meu aluno de que maneira posso ajudá-lo**, quero que o meu aluno se sinta parte da sala, da aula, do ambiente escolar (grifo nosso).*

Outro ponto que pode ser destacado na fala de Hugo é que, além da consciência da responsabilidade para com o outro, característica fundamental da ética como

apontado por Dantas (2019), outro aspecto da ética é a ação, como apresentado anteriormente, na perspectiva de Macedo e Queiros (2019), a ética se concretiza no agir. Hugo demonstra essa preocupação com seu agir docente e já apresenta formas de fazer com que a inclusão aconteça.

Ainda sobre inclusão, Ross aponta mais uma responsabilidade que os professores devem assumir, segundo sua perspectiva, para que sejam realmente profissionais éticos

Excerto 07 - Ross

*[...] é importante nos atentarmos que além de sermos professores inclusivos devemos **ensinar aos nossos alunos a serem pessoas inclusivas** pois se trata de uma via de mão dupla quem construirá um ambiente inclusivo (grifo nosso).*

É possível ver que tanto Hugo como Ross entendem que é necessário responsabilizar-se pela educação de seus futuros alunos. Hugo amplia essa responsabilidade, colocando-se como responsável também por levar esse conhecimento a outros profissionais para que mais alunos possam se beneficiar. E Ross amplia um pouco mais essa responsabilidade, entendendo que não apenas o professor deve ser inclusivo, mas deve transmitir isso para os alunos, ensinando-os a serem inclusivos, para que se possa criar um ambiente onde todos sem exceção possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao agir docente, Dani demonstra ter tomado consciência de alguns aspectos de um agir docente ético

Excerto 08 - Dani

*[...] aprendi também sobre o poder da pergunta em outras aulas e nessa aula de hoje percebi que tem tudo a vê com ética profissional, pois **é você ter capacidade de enxergar esse aluno com deficiência e tentar fazer algo para ajudar, chegar e perguntar se precisa de ajuda, se está entendendo**, não simplesmente ignorar, fazendo de conta que esse aluno não existe, isso é inadmissível e inaceitável (grifo nosso).*

Em sua fala Dani mostra de forma muito simples que em um primeiro momento não são necessários grandes esforços para ser ético e inclusivo, enxergar o aluno e conversar com ele sobre suas dificuldades de aprendizado já é o primeiro passo para ser inclusivo, algo relativamente simples, pois exige “apenas” a disposição do professor em fazê-lo.

Silva apresenta outro ponto sobre o que é um agir docente ético

Excerto 09 - Silva

*eu percebo a necessidade que nós **futuros professores temos de buscar outros campos de estudo**, como a educação inclusiva, psicologia e outras coisas; para que saibamos por onde começar e também desenvolver atividades para essas crianças. Eu percebi também durante a leitura, que eu não quero ser um dos professores não empáticos relatados no texto (grifo nosso).*

Nesse momento já é possível notar uma preocupação por parte da graduanda com a sua formação profissional, percebendo também que o conhecimento de apenas uma área não é suficiente para suprir a demanda por inclusão, se alinhando assim a perspectiva de Macedo e Queiros (2019), sobre a importância da interdisciplinaridade na demanda por ética profissional e inclusão educacional. As falas de Dani e Silva revelam compreensões sobre como devem agir em sala de aula diante dos alunos e o que devem fazer para se preparar para a complexidade inerente deste ambiente. Em outras palavras, as graduandas já começam a despertar para um agir docente ético e inclusivo.

Finalizando esta seção, trazemos a fala de Katherine Pierce, onde percebemos a tomada de consciência sobre a ética profissional

Excerto 10 - Katherine Pierce

*A ética faz a gente se sentir responsável pelo outro, responsável pela educação do outro, então a ética está totalmente ligada a educação inclusiva; pensando assim, então, se **eu for uma professora ética eu vou me sentir responsável pela educação, pelo aprendizado de meus alunos**, e vou tentar ser o mais inclusiva possível me esforçando para fazer todos aprenderem, pois essa é a conduta de um professor ético (grifo nosso).*

A fala de Katherine Pierce, está alinhada à perspectiva de Dantas (2019) no que se refere a ética profissional, assim como Dantas, Katherine entende a ética como uma responsabilidade para com o outro, e no que se refere à educação, uma responsabilidade com a educação e a aprendizagem do outro, seja esse outro um aluno com deficiência ou não. É nítida essa responsabilidade com os alunos e o desejo por incluir quando a colaboradora, além de explicitar esse desejo, se refere apenas a seus alunos como “meus alunos”, sem fazer distinção e sem a necessidade de destacar as especificidades de nenhum dos discentes. Pois ao compreender que a inclusão é para todos e a ética é uma responsabilidade com a educação de todos, essa distinção não é necessária.

A RELEVÂNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE ÉTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL

Esta seção responderá ao segundo objetivo específico: “Evidenciar, a partir dos diários reflexivos produzidos pelos alunos matriculados no componente curricular “Tópicos especiais em Língua Espanhola”, como a compreensão e a discussão sobre ética profissional é imprescindível à formação docente inicial”. No primeiro momento do semestre, nos primeiros encontros, os alunos foram se deparando com teorias relacionadas ao capacitismo, inclusão, a importância da formação inicial na perspectiva da educação inclusiva e construindo o conceito de ética. Para que no segundo momento, nos últimos encontros do componente, fosse abordado de forma direta a ética profissional e sua importância dentro da formação inicial.

A partir da leitura dos diários reflexivos é possível observar, que além da compreensão sobre os temas específicos propostos, o componente contribuiu para a compreensão sobre qual é o comportamento adequado de um profissional ético

Excerto nº 11 – Ross

*Quanto futuro professor, confesso que nunca havia pensado como eu deveria agir caso me deparasse com um aluno PCD, provavelmente eu iria reproduzir a postura de alguns professores que vimos nos nossos relatos estudados ao longo desse período, **graças a essa disciplina sei** que posso fazer diferente e promover uma sala de aula inclusiva além de saber **o meu compromisso e responsabilidade com todos** (grifo nosso).*

Ross reconhece que foi a partir da leitura dos textos da disciplina de “Tópicos Especiais em Língua Espanhola” que compreendeu qual é a postura adequada de um professor, e qual é a postura que deseja assumir diante de tudo que foi aprendido e debatido, além de entender a responsabilidade que deve ter com seus alunos, responsabilidade essa ligada a ética profissional como proposto por Dantas (2019).

Vejamos a perspectiva de uma das alunas, que representa o pensamento geral dos colaboradores nessa etapa do componente, no que se refere a relação entre a ética profissional e a formação inicial dos professores

Excerto nº 12 - Luce

*Um dos questionamentos levantados pela professora, foi sobre em que momento nós começamos a refletir sobre ética e inclusão, **a maioria dos alunos disseram que começaram a refletir nessa disciplina**, o que achei muito significativo, porque foi possível ver a importância dessa disciplina, **como é importante ter***

uma disciplina que aborde de forma direta a ética e a inclusão, pois ainda que nenhum dos alunos tenha deixado de ser capacitista [...] mas pelo menos nos abriu os olhos, para que déssemos o primeiro passo que é reconhecer que temos esses preconceitos, e plantar em nós o desejo de mudar isso, para sermos pessoas melhores, e professores éticos e inclusivo (grifo nosso).

Luce aponta a relevância do componente para o curso de graduação, ideia que é reforçada por outros colaboradores, uma vez que ao compreenderem a importância de uma formação inicial baseada na ética e na inclusão percebem o quanto ainda é imprescindível que os currículos das licenciaturas sejam reformulados sob a perspectiva da inclusão (ARAGÓN, 2020). No excerto a seguir, outra aluna reforça a relevância recém descoberta (por ela) da necessidade de se abordar a ética profissional de forma direta nos cursos de graduação, mais especificamente nos cursos de licenciatura

Excerto nº 13 - Lindah

*[...] acredito que para diminuir esse medo que pode ser trauma, igual o meu, ou pode ser apenas uma falta de especialização, de conhecimento, a questão de **introduzir o aluno de graduação, que está se formando em um curso de licenciatura, em um ambiente de inclusão**. Assim quando chegar na sala de aula, que se depara com um aluno com deficiência, não vai ter medo, ou achar que deve ter pena. Conhecendo bem o que o faz diferente, saberá tratá-lo do jeitinho certo. **Quando eu comecei a estudar na UEPB, ainda não haviam disciplinas voltadas para esse assunto, e hoje vejo isso como uma realidade muito urgente** (grifo nosso).*

A colaboradora aponta algo importante que Dantas (2019) aborda em seu trabalho, a necessidade de abordar a ética profissional nos cursos de licenciatura, pois segundo a pesquisadora, para que se possa proporcionar aos alunos uma educação inclusiva, se faz necessária uma formação inicial pautada na ética profissional. Como citado pela graduanda, quando ela iniciou o curso de graduação não haviam componentes curriculares que abordassem a questão da ética e da inclusão, foi a partir de “Tópicos Especiais em Língua Espanhola” que a mesma percebeu essa questão como importante e urgente, o que mais uma vez demonstra a importância de se falar sobre o assunto, pois muitas vezes, como nesse caso, as pessoas só tomam consciência sobre a relevância desses temas quando entram em contato com eles.

A fala de Silva reforça a relevância das aulas do componente em questão para sua formação

Excerto nº 14 - Silva

Eu não consigo explicar o tamanho da importância dessas aulas de tópicos especiais enquanto a minha formação como professora. A disciplina tem me ajudado muito a me questionar como docente, **a investigar outras áreas da educação**, a entender o mundo inclusivo e a refletir sobre o tipo de professora que eu quero ser (grifo nosso).

Como vemos na fala de Silva, há uma preocupação recorrente dos colaboradores da pesquisa, após o contato com relatos sobre profissionais capacitistas, como foi o caso do texto “A vida escolar de A.” (MAIA; MEDRADO, 2020). A colaboradora afirma que uma das “soluções” encontradas por grande parte dos alunos para se tornarem bons profissionais, é ir em busca conhecimento, de outras áreas da educação, para suprir as possíveis lacunas da graduação e poder incluir em sala de aula. Seguidamente, o discurso de Hugo reforça mais uma vez a importância da formação inicial e explica o porquê especificamente do conteúdo visto no componente é relevante para essa formação

Excerto nº 15 - Hugo

[...] quando **o professor** se depara com um aluno com deficiência, ele **sente medo**, ele trava, justamente **porque não tem uma formação voltada para esse grupo ainda na graduação**, **o professor não consegue agir com ética e acolher o aluno**, porém, nós da turma de tópicos especiais estamos tendo essa oportunidade de ler sobre a pessoa com deficiência, visualizar na nossa formação a inserção dessas pessoas em sala e, saber que podemos encontrá-las no nosso futuro agir pedagógico e que poderemos escolher se agiremos eticamente ou não (grifo nosso).

Um ponto fundamental na fala do colaborador, algo que também é abordado no trabalho de Dantas (2019), é a importância de que os futuros professores tenham a oportunidade de entrar em contato com o universo da inclusão ainda nos cursos de graduação. Pois ao entrarem em uma sala de aula já como professores, estarão cientes de que não encontrarão um único tipo de aluno, mas uma sala de aula cheia de alunos, cada qual com suas especificidades, e ainda que não esteja totalmente preparado para lidar com cada uma delas, estará disposto a aprender, através de tentativa e erro, a trabalhar com esse público diverso, tratando as diferenças como

uma característica natural do ser humano, e não como algo que se deve ter medo ou causar pena, como apontado por Hugo e Lindah.

Sendo a formação inicial vista como fundamental não apenas na perspectiva de Dantas (2019) mas também de pesquisadores como Macedo e Queiros (2019), trazemos agora a perspectiva de boa parte dos alunos da disciplina de “Tópicos Especiais em Língua Espanhola”, por meio da fala de Lua, que revela sua preocupação com a falta de preparo que os graduandos recebem em relação a ética e a inclusão:

Excerto nº 16 - Lua

*Algo que me chamou atenção e me fez parar para pensar foi o fato de que a **universidade não nos prepara para entender as diferenças** dos outros partindo das nossas próprias diferenças, e **as disciplinas que englobam a inclusão é muito superficial**, e não é trabalhada como deveria. **Assim, a noção de inclusão é rasa** e se não tivéssemos o hábito de pesquisar, tomaríamos como base o que “estudamos” nessas disciplinas sem nos aprofundarmos no assunto. Por isso vale ressaltar a importância da disciplina de tópicos especiais porque ela faz o indivíduo se questionar e refletir a respeito da inclusão (grifo nosso).*

No discurso de Lindah (no excerto nº 13), ela comenta que no início de sua graduação não haviam disciplinas que abordassem a ética e a inclusão em seu curso de graduação. Agora, na fala de Lua é possível ver que houve alguma mudança nesse sentido, ainda que mínima, pois a graduanda afirma que existem componentes onde se aborda a inclusão. No entanto, trata-se de uma abordagem superficial, ou seja, houve algum avanço, contudo, ainda não é suficiente para suprir a demanda por uma formação inicial pautada na ética e na inclusão.

No excerto a seguir, podemos observar que é perceptível a transformação que as reflexões propostas no componente proporcionaram-lhe a Mônica:

Excerto nº 17 - Mônica

Este olhar ético-inclusivo despertado e refletido durante as aulas me fez enxergar o tipo de profissional que não quero ser, o mesmo eu que teve posturas equivocadas durante os estágios universitários não é o mesmo eu que vai adentrar dentro de uma sala de aula, porque **hoje sei o que é um agir ético e o processo de (des) construção ele já começou**, porque já não me permito persistir no erro (grifo nosso).

A reflexão sobre a própria conduta, realizada pelos graduandos a partir das discussões em sala de aula revelam também um comportamento ético desses

indivíduos, retomando a Macedo e Queiros (2019) e Dantas (2019), segundo os quais a ética tem relação com essa reflexão sobre o próprio agir. O que é possível identificar nas falas dos demais colaboradores e que fica ainda mais explícito na fala de Mônica, pois ao entrar em contato com as teorias dos autores mencionados anteriormente, a mesma foi afetada de forma positiva. Pois esse conhecimento lhe impulsionou a refletir sobre o seu agir docente, e reconhecendo seus equívocos se propõe a não persistir reproduzindo esses erros, e sim desconstruir preconceitos e posturas que não condizem com o posicionamento de um profissional ético e inclusivo.

O discurso da colaboradora reflete a postura e o pensamento que os alunos do componente curricular em questão assumiram e com a qual se identificaram ao fim do semestre, reforçando a importância da disciplina em si, e do debate sobre ética e inclusão de forma aprofundada e direta nos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, as pessoas com deficiência ocuparam (ou não) seu espaço no sistema educativo de diferentes formas ao longo da história, passando da completa exclusão até chegarem à inclusão. Porém, essa inclusão ainda não acontece de forma plena, a garantia da matrícula não assegura a inclusão da forma como a entendemos, e uma parte significativa do porquê essa inclusão não ocorre é devido às lacunas existentes nos currículos na formação inicial de professores, a carência de uma formação fundamentada nos princípios da ética e da inclusão.

Com esta pesquisa, foi possível confirmar que o componente curricular Tópicos Especiais em Língua Espanhola contribuiu para a tomada de consciência dos colaboradores deste estudo sobre o que é um agir docente ético; compreender o que implica ser capacitista e o que está por trás do capacitismo; entender os pressupostos do paradigma da inclusão; a importância da formação inicial na perspectiva da inclusão e, o que é ética profissional. Finalmente, afirmamos que esta disciplina se configurou como um contexto de formação inclusivo, já que levou os participantes desta pesquisa a refletirem criticamente sobre seus agires pedagógicos atuais e futuros.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano. A Formação inicial de Professores de Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba: uma perspectiva de educação inclusiva?. In: MAIA, A. A. M.; MEDRADO, B. P. (Orgs.) **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ANDRADE, S. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** Disponível em: <https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e#.jev4c1kru>. Acesso em: 04 ago 2023.

A vida escolar de A (Relato). In: MAIA, A. A. de M.; MEDRADO, B. P. (Orgs.) **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. Campina, SP: Pontes Editores, 2020.

BRASIL. Censo escolar da Educação Básica 2022 resumo técnico. Brasília: Inep, 2023. Instituto Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 05 ago 2023.

_____. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. Disponível em: [ECA_ATUALIZADA-11-2022_GRAFICA.indd](#). Acesso em: 04 ago 2023.

_____. **Lei nº 13146**, de 06 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 ago 2023.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. Tese (Doutorado em Linguística)

– Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FARIAS, A. Q. de. Deficiência, docência e ensino superior: a trajetória acadêmica de uma professora cega. In: **Revista Educação Inclusiva – REIN**. Campina Grande, 2019, p. 57-69.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, S. M. F.; QUEIROS, J. F. de. A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Varginha, v. 21, n. 1, p. 4-19, 8 ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/196/170>. Acesso em: 04 ago 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MEDRADO, B. P. Formando para Incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In.: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 263-284.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. **Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo**, 2013. Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/corpo_genero_sexualidade.pdf. Acesso em: 04 ago 2023.

MINAYO, M. Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NUERNBERG, A. H. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 45-60.

SILVA, N. S. da. OLIVEIRA, T.C.B.C. **Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência.** Anais V FIPED, Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3890>. Acesso em: 05 ago. 2023.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.012

A IMPORTÂNCIA DA EXPLICAÇÃO SOBRE A APLICABILIDADE DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS VIVENCIADOS NA SALA DE AULA DA IV FASE DA EJA

JOSÉ VIEIRA DA SILVA

Doutor pelo Curso de Engenharia de Processos da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – jvieira@gmail.com;

IRAN RODRIGUES DE OLIVEIRA

Doutor pelo Curso de Engenharia de Processos da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, rodrigues.iran@hotmail.com;

ALZENI ARAÚJO DOS SANTOS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo saber se a prática da explicação sobre a aplicabilidade de cada conteúdo abordado pode contribuir na promoção de uma aprendizagem significativa e efetiva para alunos da IV fase da EJA. Observou-se que a matemática ensinada dentro das salas de aulas da EJA, em nosso dia a dia, não está fazendo sentido para o indivíduo adulto que precisa do conteúdo para poder aplicar em seus trabalhos e em diferentes profissões. Isso nos levou a entender que a explicação do (*para que serve*), pode facilitar não só no processo de internalização dos conceitos abordados como também, na permanência do aluno na sala. Para realização deste trabalho optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico, do qual se utilizou de obras doutrinárias, das bibliografias concernentes, de estudos e análises aplicadas dentro da temática em evidência, em busca de analisar a relevância das explicações e aplicações de conteúdos matemáticos que estejam articulados com o cotidiano das pessoas. Os conteúdos propostos dados como exemplos, poderão servir com o orientação didático-metodológica para o professor de matemática que atua nas salas da EJA. Constatou-se que os professores munidos de seus saberes construídos no decorrer de suas trajetórias formativas, que responderam as indagações e perguntas proferidas pelos alunos deram grande contribuição não só para os alunos como também para os professores envolvidos nesse processo educativo.

Palavras-chave: Explicação, Aplicabilidades, Conteúdos matemáticos, EJA.

INTRODUÇÃO

O processo metodológico na aplicabilidade Matemática pode ser considerado como uma ferramenta bastante significativa no aprendizado, principalmente no ambiente da EJA. Pois, sabe-se que a matemática aplicada é um ramo da matemática no qual se trata da aplicação do conhecimento matemático a outros domínios. Ou seja, o professor ao explicar o porquê, e onde deve ser aplicado determinados conteúdos matemáticos, ele pode proporcionar nesse público o interesse e sentido ao que se aprende, além de valorizar os saberes empíricos destes alunos incorpora também a sua realidade ao saber científico exigido pelo mercado de trabalho.

Caso não haja uma explicação detalhada daquele conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula, o aluno, além de perder o interesse pela disciplina, também pode constituir um determinado tipo de obstáculo para sua aprendizagem. Pois, segundo (Pais, 2008, p. 39) [...] um obstáculo não significa falta de conhecimento para superação da dificuldade, mas, pelo contrário, "são conhecimentos antigos, cristalizados pelo tempo, que resistem à instalação de novas concepções que ameaçam a estabilidade intelectual de quem detém esse conhecimento.

Como os alunos da EJA já apresentam algumas peculiaridades em relação ao poder de processamento, codificação e decodificação, seus conhecimentos também já se encontram relativamente estabilizados no plano intelectual e que podem dificultar a evolução da aprendizagem do saber escolar.

Portanto, pensando nesses entraves e obstáculos da aprendizagem do aluno da EJA, tomamos como objetivo maior deste estudo discutir sobre a aplicabilidade de cada conteúdo matemático vivenciado nas salas de aulas da IV Fase (8º e 9º ano) da Educação de Jovens e Adultos. Nossa intenção era saber se a prática da explicação sobre a aplicabilidade de cada conteúdo abordado pode contribuir na promoção de uma aprendizagem significativa e efetiva desta disciplina, visto que a maioria dos problemas apresentados no ensino da matemática nas salas de aulas EJA no Brasil, e, em particular, nas IV Fase das escolas da rede municipal de Goiana-PE, apresenta muitas evidências de fragmentação do conhecimento matemático que pode culminar na desistência do aluno e até o abandono por definitivo dos mesmos.

Para minimizar os diversos fatores do abandono escolar no Município de Goiana, o Sistema de Ensino da rede municipal pode oferecer a Educação de Jovens e Adultos, aulas significativas aos estudantes que se matriculam nessa modalidade.

A questão que fica é: que matemática deve ser oferecida para os estudantes que estão matriculados na EJA?

Observamos nas falas proferidas por alguns desses alunos durante as investigações nas duas escolas citadas, que a não compreensão do significado e aplicações de alguns conteúdos, vivenciados durante as aulas, acarreta aos alunos o desinteresse, a desistência e a aversão pela disciplina. Essa realidade foi observada pelos pesquisadores durante todo ano letivo de 2022, em quatro salas da 4ª fase da EJA, onde uma escola está localizada no distrito (área rural) e uma na sede.

Sabe-se que o ensino de Matemática na EJA possibilita um caminho para uma educação democrática e deve ser ministrado de forma que os conhecimentos prévios, as experiências profissionais e cotidianas dos jovens e dos adultos sejam adequadamente aproveitadas, possibilitando de fato uma melhor compreensão dos problemas sociais vividos pelos jovens e pelos adultos em seu dia a dia e, principalmente, em seu local de trabalho. Esses alunos precisam entender o porquê e para que estão aprendendo tal conteúdo.

Assim, no intento de compreender melhor a temática em estudo, empregou-se uma pesquisa de cunho exploratório bibliográfico, da qual se utilizou de obras bibliográficas concernentes, de estudos e análises de livros da EJA, artigos de anais publicados em congressos, teses e dissertações aplicado(as) dentro dessa temática, pois a relevância da explicação sobre a aplicação de alguns conteúdos que podem ser aplicados de imediato nas atividades diárias das pessoas envolvidas. Na visão de Severino (2007), a pesquisa científica bibliográfica tem a intenção de reconhecer e construir suposições que possam ser úteis a estudos posteriores. Esse trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa cujo intuito é recolher informações e conhecimentos acerca do problema, e bibliografia, pois são utilizadas diversas fontes que abordam esta temática.

As análises e interpretação dos resultados foram através de uma leitura analítica com a finalidade de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. Portanto, na intenção de alcançar os objetivos desejados deste trabalho nos tópicos a seguir, faremos abordagens sobre algumas pesquisas e orientações pedagógicas juntos aos seus devidos autores, que juntos deram sustentações teóricas para realização deste trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os problemas da aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos, expressos muitas vezes como a falta de interesse por parte dos alunos da EJA, trazem à tona discussões amplas entre pesquisadores e professores que atuam nessa modalidade de ensino, sobre o que poderia despertar nos alunos o interesse por esta disciplina escolar e a compreensão dos conteúdos abordados em cada fase ou série.

Conceição e Almeida (2012, p. 3) comentam que,

[...] o papel do docente nessa modalidade de ensino é de fundamental importância, visto que, a qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno, e através dessa relação o aluno sente-se um pouco mais livre para mostrar as dificuldades que está sentindo, especialmente em relação aos conteúdos matemáticos.

Corroborando com os autores, outro fato relevante a ser considerado é que os conteúdos matemáticos apresentados em sala de aula devem fazer sentido para os alunos na medida em que eles possam realizar conexões com o seu cotidiano, bem como percebê-los ligados a outras áreas de conhecimento. (CORDEIRO et al, 2016, p. 60) afirmam que, [...] a visão da matemática enquanto memorização de regras, fatos e cálculos, embasados em conteúdo não significativos para a vida do aluno, deve ser superada dando lugar aos estudos de conteúdos que considerem a experiência dos alunos.

Silva e Sant'Anna (2010, p. 73) também abordam a peculiaridade dos educandos desta modalidade de ensino ao afirmar que são "[...] homens/mulheres; filhos/pais/mães; trabalhadores/trabalhadoras, empregados/desempregados, ou que estão em busca do primeiro emprego; moradores urbanos e moradores rurais".

Isso nos leva a crer que as diversas operações que compõe o universo matemático, e que se materializam no exercício do cálculo, raciocínio lógico, argumentação, dentre outros, se apresentam como necessários ao exercício da cidadania quando o conteúdo abordado em salas de aulas deverão ser transmitidos de forma explícita e associativa com as diferentes profissões proferidas por alunos da EJA nas salas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) defendem que a EJA deve desenvolver uma educação que não separe escola e sociedade, conhecimento e trabalho e que permita ao aluno desenvolver atitudes de responsabilidade, compromisso, crítica, satisfação e reconhecimento de seus direitos e deveres. Assim, a Matemática, por ser uma ciência sustentada pelas correlações que fazemos entre conhecimentos empíricos e conhecimentos sistematizados, essa matemática sempre foi utilizada como ferramenta para facilitar a organização e a estruturação de processos, desde o ato banal de contar ovelhas em um campo, ao ato de calcular o diâmetro do planeta terra. Para isso, basta aplicar os conteúdos vivenciados e internalizados nas salas de aulas ao longo da vida estudantil e utilizar as fórmulas e cálculos adequados para cada situação problema.

(COSTA, 2019, p.2) comenta que o sistema de numeração decimal por exemplo, foi concebido na base 10 porque possuímos 10 dedos nos pés e também nas mãos. A Matemática também determina e comprova a existência ou a não existência de determinado fenômeno ou situação.

Isso nos leva a crer, que conteúdos matemáticos quando vivenciados e mostrados para o aluno da EJA, a sua aplicabilidade tem um papel formativo básico que permite o desenvolvimento dos diversos tipos de raciocínio e outro papel instrumental, que servirá como ferramenta que permite resolver problemas em situações reais e de outras áreas do conhecimento. (LOURENÇO, 2012, p. 4) afirma que,

A matemática aplicada é uma área da matemática no qual se trata da aplicação do conhecimento matemático a outros domínios. Tais aplicações incluem cálculo numérico, matemática voltada a engenharia, programação linear, otimização, modelagem contínua biomatemática e bioinformática, probabilidade e estatística, matemática financeira, criptografia, combinatória e até mesmo geometria finita até certo ponto, teoria de grafos como aplicada em análise de redes, e grande parte do que se chama ciência da computação.

Como podemos ver, a importância da matemática em nossas vidas vai muito além da época da escola. Trata-se de um conhecimento essencial em todos os momentos e em todas as profissões, desde as horas de lazer até os desafios profissionais. Com efeito, mostraremos a seguir, exemplos onde a matemática pode ser aplicada no nosso dia a dia e em diferentes áreas de conhecimentos. Pois, os alunos da EJA terão a oportunidade de saber como incluir o universo dos números

no cotidiano de suas profissões e entender o porquê de aprender determinados conteúdos que são tão importantes para vida. Ou seja, quando o professor resolve explicar onde determinado conteúdo é aplicado a uma determinada área, melhor será os resultados da aprendizagem de seus alunos, pois irão se sentir mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade (DAMACENO e RABELO, (2019).

Esses questionamentos proferidos pelos autores nesta investigação, sugere que todos os professores que atuam nessa modalidade de ensino adotem essa metodologia para todo aluno cursista da IV fase da EJA. Pois, acreditamos que esse procedimento pode ajudar os alunos na compreensão e internalização de alguns conteúdos no sentido de corrigir lacunas existentes desses alunos. Portanto, as atividades pedagógicas propostas pelo professor podem ser planejada com o objetivo de avaliar o ensino-aprendizagem, elaborando conteúdos e métodos diferenciados de forma que facilitem o aprendizado explicando sobre a serventia de cada conteúdo abordado ao longo do bimestre de forma que estimulem o trabalho em equipe, o respeito e a convivência com as diferenças pessoais.

Vejamos a seguir, alguns exemplos de conteúdos, perguntas e indagações de alunos feitas aos professores que atuam na IV Fase da EJA no final do segundo semestre do ano 2022.

Acredita-se que as aplicabilidades proferidas abaixo pelo professor pode ser um ponto para reflexão e elaboração de um novo plano bimestral ou semestral de ensino destinado especificamente para essa modalidade de ensino e, em particular, para a IV Fase.

2.1 CONTEÚDOS E SUAS APLICABILIDADE NO DIA A DIA

Por trabalhar de forma mecânica com alunos da EJA, a escola descontextualiza o ensino, quando não dá sentido real e prático os conteúdos abordados em sala de aula, e isso compromete drasticamente todo o desenvolvimento e compreensão do conteúdo que está sendo abordado e, sobretudo, o interesse e a empatia de se estudar Matemática. Portanto, na intenção de alcançar nossos objetivos propomos uma metodologia que poderá facilitar não só a aprendizagem desse público como também despertar o interesse pela disciplina através da explicação do conteúdo mostrando para que serve, e onde pode ser aplicado. Exemplos:

NÚMEROS POSITIVOS E NEGATIVOS +2, - 3

Pergunta do aluno (P1)

“A senhora fala de números positivos e negativos, mais, menos, mais, menos, isso serve para que?”

APLICABILIDADE:

Professor(a) – Em sua conta bancária é comum você ouvir a expressão saldo negativo. Quando retiramos (débito) um valor superior ao nosso crédito em uma conta bancária passamos a ter saldo negativo. Um segundo exemplo é quando estamos acima do nível do mar, estamos em uma elevação (altitude positiva). Quando estamos abaixo do nível do mar, estamos numa depressão (altitude negativa).

Esses números podem ser aplicados nos elevadores. Prédios que têm subsolo geralmente usam no elevador a numeração positiva para andares acima do subsolo e a numeração negativa para andares abaixo do subsolo e muitos outros que pode ser explicitado pelo professor em sala de aula.

POTÊNCIA

Pergunta do aluno (P2)

“Eu posso aplicar esse assunto onde? o que fazer com potência?”

Professor – No Brasil, as placas de todos os automóveis são compostas por 3 letras do alfabeto e 4 números. A ideia por trás desse tipo de convenção é que a possibilidade de se criar placas diferentes é muito ampla. Mas você já se perguntou quantas placas podem ser criadas de formas diferentes apenas alterando as letras e os números? Sabemos que existem ao todo 26 letras no alfabeto e 10 números (de 0 a 9) que podem compor uma placa, ou seja, a possibilidade de placas é dada por:

$$\text{por: } \frac{26 \cdot 26 \cdot 26}{\text{Letras}} - \frac{10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10}{\text{Números}}$$

Onde o campo destinado às letras nos fornece 26 possibilidades diferentes em cada caractere e o campo dos números, 10 números diferentes em cada caractere da placa. Então, o número de placas P sob estas condições que podem ser criados são: $P = 26^3 \cdot 10^4$

$$P = 26 \cdot 26 \cdot 26 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10 \cdot 10$$

Calculando estas duas potências temos como resultado: $p = 175.760,000$ placas.

Professor – a potência pode ser aplicada também em economia onde o juros podem ser calculados usando potências. Onde, chamamos de montante (M) a quantidade que uma pessoa deve receber após aplicar um capital (C), a juros compostos, a uma taxa (i) durante um tempo (t). O montante é calculado de acordo com a seguinte fórmula: $M = (1 + i)^t$ (GUIDORIZZI, 2001).

RAIZ QUADRADA:

Pergunta do aluno (P3)

“Às vezes não me interessa de aprender alguns conteúdos porque para mim, não vai servir para nada. Por exemplo, aprender calcular raiz quadrada, mas até hoje, não sei para que é utilizada”.

APLICABILIDADE

Professor – Dentro de uma sala de 100m^2 suponha que seja necessário passar uma fiação que passe de um ponto a outro no sentido diagonal da sala. Quantos metros de fio serão necessários para isso? Neste caso, usemos a fórmula da diagonal do quadrado: $D = L \sqrt{2} \rightarrow D = 10 \sqrt{2} = 14, 14\text{m}$ (LESSA, 2018).

O autor dá outro exemplo bastante interessante. Vejamos: Em acidentes de trânsito é comum ver no asfalto as marcas dos pneus. Suponha que um motorista que estava em alta velocidade se assustou ao ver um pedestre que atravessava a rua e automaticamente pisou fundo no freio, o que deixou marcas no chão. Um policial, que viu o ocorrido, advertiu o motorista dizendo que o mesmo estava em alta velocidade. O motorista, tentando se defender, disse que não estava em alta velocidade e que estava respeitando o limite de velocidade daquela via que era de 60km/h . Para a infelicidade do motorista, o policial conhecia as leis da física e se lembrou de uma fórmula onde, dado o comprimento das marcas do pneu no asfalto, que era de 45m , ele poderia calcular a velocidade aproximada do carro:

$V = 14,6 \cdot \sqrt{d}$, onde V = velocidade do carro e d é o comprimento das marcas do pneu no asfalto.

Em um segundo exemplo dado pelo mesmo autor: “vamos supor que um motorista freou quando percebeu que tinha uma pessoa em sua frente, quando ele

estava com o automóvel em uma velocidade de 80 km/h, com um tempo de reação de 1 segundo, considerando $\mu = 0,9$ ".

$$V = 80 \text{ km/h}$$

$$\mu = 0,9$$

Calculando a Frenagem do Veículo com a fórmula:

$$D = 80^2 / 250 \times 0,9 \rightarrow D = 6.400 / 225 \rightarrow D = 28,4 \text{ metros}$$

Levando em consideração o tempo de reação, do momento em que o condutor notou a pessoa em sua frente até que tenha consigo frear o seu automóvel totalmente, já que ele percorreu uma determinada distância durante esse tempo, podemos trabalhar com outro conteúdo matemático aplicando **a regra de três**. temos:

$$80.000 \text{ metros} \quad \text{-----} \quad 3.600 \text{ segundos}$$

$$x \text{ metros} \quad \text{-----} \quad 0,9 \text{ segundos}$$

$$3.600 \times x = 72.000$$

$$x = 72.000 / 3.600 \quad \quad \quad x = 20 \text{ metros}$$

Ou seja, antes da frenagem completa, o automóvel andou 20 metros e, após acionar os freios, o carro ainda andou cerca de 28 metros até parar. Dessa forma, a distância percorrida pelo veículo, do momento em que o condutor notou a pessoa que estava a sua frente, freou e parou, é de $20 + 28 = 48$ metros.

EQUAÇÃO DO 1º E DO 2º GRAU

Pergunta do aluno (P4)

"Diga onde vou aplicar as equações de 1º e 2º grau no dia a dia?"

APLICABILIDADE:

Professor – a) Quando um funcionário recebe um salário fixo com possível acréscimo de horas extras ou de produtividade. Exemplo, salário de R\$ 2.000,00 mais 20% de horas extras. Quanto irei receber?

- b. O modelo de cobrança do taxi que tem um custo fixo adicionado a um valor que depende da quilometragem rodada.
- c. A equação de 2º Grau tem várias aplicações no cotidiano. Ela serve, por exemplo, na computação gráfica, desenvolvimento de jogos, eletrônica, sistemas de navegação, teoria musical, acústica, estatística, equipamentos médicos, economia e outros. (GOMES , 2014).

FUNÇÃO DE 2º GRAU

Indagação do aluno (5)

“Professor, fale um pouco mais sobre a aplicação da função de 2º grau. As aulas assim como o senhor tá dando fica melhor”.

APLICABILIDADE:

Professor – Se atiramos uma pedra para o centro da água de um lago, ou então jogado um objeto ou dando um chute para alto em uma bola podemos notar como será a trajetória desse movimento que nada mais é, que uma parábola descrita por uma função do 2º grau. Gomes, (2014) comenta que [...] na Física ela possui um papel importante na análise dos movimentos uniformemente variados (MUV), pois em razão da aceleração, os corpos variam a velocidade e o espaço em função do tempo. Como mostrado na expressão que relaciona o espaço em função do tempo.

$$S = S_0 + V_0t + (at^2)/2,$$

onde:

a: aceleração,

S: espaço,

V: velocidade e

t: tempo.

Um segundo exemplo explicitado pelo professor é em relação as funções exponenciais para diversas aplicações no dia a dia e em muitas profissões. Por exemplo, podemos encontrar suas aplicações em bastantes ramos das ciências exatas. Dentre as diferentes funções, internalizar o conceito de funções exponenciais

pode tornar-se bastante significativo para o aluno devido ao imenso número de aplicações que ela nos proporciona. Demanda et al (2013), afirmam que uso desse tipo de funções são aqueles envolvendo cálculos financeiros, datação por carbono-14 de minerais e artefatos arqueológicos, crescimento de bactérias e populacional e muitas outras aplicações práticas. Os mesmos autores facilitam o entendimento de função exponencial com a seguinte definição: Seja uma função $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ e a , uma constante real. Essa função é chamada de exponencial se a lei de associação puder ser escrita da forma:

$$f(x) = a^x \quad (a \in \mathbb{R}, a > 0 \text{ e } a \neq 1).$$

MATRIZ

Indagação do aluno (6)

“Eu termino o primeiro grau, segundo grau e não sei para que estudar matriz”.

APLICABILIDADE:

Professor – As matrizes possuem grande importância na Matemática e no cotidiano do ser humano, utilizadas nas áreas como Economia, Engenharia, Física, Biologia, Computação, entre outros. Um exemplo prático são os pixels da tela de um computador, tomando como exemplo uma tela com 640 x 480 pixels

Aluno – “E o que é isso? Essa palavra que o Sr. falou (pixel)”?

Professor – A palavra **pixel** é oriunda da junção dos termos **picture e element**, formando, ao pé da letra, a expressão “elemento de imagem”. Ao visualizarmos uma imagem com alto índice de aproximação, é possível identificar pequenos quadrados coloridos nela, que, somados, formam o desenho completo (HARALD, 2002).

2.2 POR QUE ALUNOS DIZEM “EU NÃO GOSTO DE MATEMÁTICA”?

Podemos iniciar este tópico mostrando que a matemática não deve ser apresentada como uma disciplina fechada e dissociada da realidade. Em vista disso, consideramos que o papel do professor que atua na EJA ou não, saber que é de extrema importância na hora de ajudar seus alunos a criarem gosto pela disciplina e conseguirem melhores resultados, consequentemente apresentando menos

dificuldades já que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) coloca a criatividade, o trabalho coletivo e a autonomia no centro do aprendizado da matemática.

Começando pelos motivos que levam a maioria dos estudantes a não gostarem de matemática, é comum achar que isso envolve a falta de auxílio ou incentivo dos professores do ensino básico e em particular, os que trabalham na EJA. No entanto, essa não é a única condição e, muitas vezes, nem mesmo a mais relevante. A seguir, abordaremos outros motivos que poderão contribuir para o não gostar da matemática.

Para muitos alunos da EJA, não gostar da aula de Matemática, não precisa de motivo algum. Por si só ele já carrega uma frustração de que as aulas de Matemática não servem para nada e que nunca a utilizará a maioria dos conteúdos vistos nas salas de aulas não vão servir para sua vida. Esse é um tipo de comportamento que levam estudantes a pensarem assim, atribuindo a culpa maior ao professor(a). Onde os principais motivos podem ser históricos e de caráter político/social. Por exemplo,

- Professor graduado em área diferente ministrando aula de Matemática no público da EJA;
- Professor mal humorado se achando o dono do saber;
- Professor sem didática, sem planejamento e sem levar em consideração que está em uma sala da EJA;
- O professor que não é capaz de elaborar uma sequência didática com conteúdo que façam sentido para o educando.

Estes motivos também podem estar associados aos alunos, considerando sua renda familiar, a escolaridade de seus pais, seus hábitos de estudos e às impressões que têm da Matemática e do professor. Pois, sabe-se que:

- i. **Matemática não é “decoreba”** – De acordo com os alunos apenas decoram as regras e não conseguem entender os porquês da matéria. Isso causa um desgaste mental e acaba dificultando o processo de aprendizagem. A única regra é: questione sempre que tiver dúvida!
- ii. **Matemática é acumulativa** – Quer aprender equação de segundo grau, mas não sabe tabuada? Quer montar um gráfico, mas não entende nada de fração? Nunca se esqueça: Matemática é ACUMULATIVA! Todos os conteúdos estão interligados e se você deixar de lado algum detalhe importante, irá passar por “apertos” e dificuldades.

- iii. **Matemática não é “problema”** – A palavra “problema” está intimamente ligada à Matemática e acaba sendo o principal motivo de medo por parte dos alunos. Ao se deparar com um enunciado “Resolva o Problema”, tente substituí-lo por “Resolva o Desafio”. Matemática não é problema. Matemática é DESAFIO! (CORREIA, 2017, p. 3).

Nesse caso, o autor nos leva a acreditar que a matemática por ser mal ensinada desde o ensino fundamental I. As crianças devem lidar com a matemática no dia a dia, através de exemplos concretos, para que depois sejam capazes de abstrair e aplicar, no momento preciso. Para isso, a BNCC orienta que sejam exploradas metodologias que priorizam a criação de um espírito crítico para a elaboração de estratégias, justificativas e argumentação matemática através do uso de situações da vida cotidiana.

2.3 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NORTEADORAS PARA PROFESSORES DA EJA

As orientações descritas nesta pesquisa versam sobre questões norteadoras mais gerais e específicas para professores que atuam na modalidade EJA. Os pontos mais gerais dizem respeito às possibilidades de realização de uma proposta metodológica educativa diferenciada e adequada para alunos da IV Fase. Percebemos que alunos da disciplina Matemática após muitas aulas de conteúdos vivenciados resolvem problemas sem estar relacionados com seus trabalhos ou profissões do dia a dia.

Diante do problema acima relatado, a maioria dos alunos desistem ou se evadem devido a falta de compreensão do conceito e uso ou aplicação de alguns conteúdos abordados pelo professor. Por outro lado, acreditamos que o professor de Matemática deve analisar e tentar entender que o aluno da EJA pertence a um público heterogêneo com ritmo de aprendizagem diferenciada, por isso, a elaboração do planejamento deverá ser articulada com o mundo de trabalho do aluno. Lins e Gimenez (1997) comentam que [...] para que um conceito seja compreendido não basta a definição conceitual, é necessário que o sujeito tenha imagens conceituais, e vice-versa.

De acordo com autores, isso nos leva a entender que o professor que se dá conta dos diferentes métodos de ensino e é capaz de associá-los a necessidade de seus alunos pode desenvolver uma concepção diferenciada e atualizada dos

conteúdos matemáticos, vindo a contribuir na mudança do ensino da EJA. Diante disso, a sala de aula é lugar de diálogo, e o professor é alguém que ouve e o estudante é alguém que fala ou de algum modo comunica seu pensamento (CARNEIRO et al, (2003).

Por outro lado, essas orientações pedagógicas podem contribuir para a superação das ideias de que para ensinar matemática para o público da EJA é necessário somente dominar o conteúdo e avançar no sentido de uma combinação entre o conhecimento da matéria e do conhecimento de como ensiná-la. Ou seja, o professor ao explicitar o conteúdo com a sua aplicabilidade no dia a dia pode tornar as atividades de sala de aula mais compreensível para o aluno, quando estas são incorporadas as suas profissões ou atividades.

Neste sentido, acredita-se que, quando existe uma articulação entre os conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e para quem ensinar), essa articulação pode garantir as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de um trabalho com os saberes matemáticos propriamente dito, onde os mesmos devem estarem em sintonia com as atuais demandas exigidas pela sociedade, e em particular, para os alunos da modalidade da EJA.

Porém, torna-se necessário direcionar nosso olhar para as conexões, relações e interações entre as propostas de planejamentos de conteúdos que serão dados ao longo do bimestre e suas relações com o mundo do trabalho, as profissões e o conhecimento empírico do aluno, e em particular, a formação e a profissionalização do professor de Matemática que atuam na IV fase da Educação de Jovens e Adultos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DA PROPOSTA DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Verifica-se ao longo do texto em estudo, que um dos maiores obstáculos encontrados pelos alunos da EJA atualmente é a motivação para aprender Matemática. Ou seja, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos requer uma atenção especial, as estratégias didáticas abordadas pelos professores devem ser pensadas e adaptadas de forma a contribuir significativamente no processo de aprendizagem.

Verificou-se também a necessidade de fazer com que o professor de Matemática que atua nesse público mostre para os educandos metodologias

eficazes e acessível, sem esquecer da sua parte abstrata. Torna-se necessário que o ensino de Matemática (em todas as modalidades) seja pautado sobre uma nova ótica, visando uma aprendizagem significativa através das aplicabilidades de seus conteúdos. Pois, [...] quando estamos falando de Educação Matemática de Jovens e Adultos, não estamos falando em ensino de Matemática para estudantes universitários ou de pós graduação, estamos falando de uma educação dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada Fonseca (2012).

Os conteúdos propostos nesta pesquisa mostraram aos alunos envolvidos as contribuições de suas aplicabilidades no intuito de favorecer a aprendizagem e despertar o interesse pela disciplina, além de torna significativo o conteúdo estudado mostrando para que serve e onde é utilizado no dia a dia. Para D'Ambrosio (1989, p.16), algumas consequências dessa prática educacional tem sido também objeto de estudo de educadores matemáticos.

Porém, na prática, o ensino da matemática até o momento nas salas da EJA é aplicado de forma complexa, onde o professor utiliza os meios tradicionais para transmitir seus conteúdos, dando soluções aos problemas que ali foram demonstrados sem sequer mostrar exemplo de onde surgiu, e onde poder ser aplicados. Após dado o conteúdo de forma teórica de acordo com seu próprio planejamento bimestral, são distribuídas listas de exercícios entre os alunos com bastantes questões para praticá-la, verificando o grau de aprendizado e observando as dificuldades que os mesmos tiveram ao tentarem absorver tal assunto.

As orientações didático metodológicas abordadas neste trabalho nos mostra a importância da explicação dos conteúdos matemáticos vivenciados nas salas de aula em relação a sua aplicabilidade, alinhamentos e contextualização com o mundo do trabalho diário daqueles que ao longo da vida, já construíram um vasto conhecimento empírico não sistematizado.

Em relação a metodologia aplicada, espera-se que haja uma contribuição didática significativa para o professor que trabalha com essa modalidade de ensino, visto que, a explicação do conteúdo e sua aplicabilidade proporciona uma maior compreensão dos conteúdos abordados, aumentando assim, a possibilidade da utilização dos mesmos, no cotidiano dos alunos e seus respectivos afazeres diários.

Verifica-se também que as explicações dadas pelos teóricos abordados neste trabalho em relação aos conteúdos (números positivos e negativos, radiciação, potenciação, equação de 1º e 2º grau e função) facilitou a troca de experiências entre professores, alunos os demais colegas da turma tornando assim, um ponto

muito positivo no processo de ensino, onde a metodologia trabalhada se tornou motivadora, facilitando o aprendizado de conteúdos que até então, era insignificante para o aluno da EJA.

Os exemplos propostos pelos teóricos mostram a relevância e necessidade do uso de metodologias adequadas para o público da EJA, torna-se um mecanismo facilitador de todo aprendizado. A ação metodológica utilizada por eles alterou a prática de estudo desses alunos, levando-os a superar os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem. Isso os motivou, dando-os um novo olhar sobre sua forma de aprender-matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou o quanto é importante que os educadores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos compreendam o desenvolvimento e as características de seus alunos na disciplina de matemática, contudo, o processo metodológico trabalhado supriu estas diferenças, levando a todos a um aprendizado significativo. Observamos o contexto histórico-social desses alunos, que em sua maioria eram donas de casa, trabalhadores da indústria e do comércio que estavam fora da sala de aula a anos ou décadas, e ainda, jovens que não se adaptaram ao sistema regular de ensino. A metodologia abordada neste trabalho serviu de aporte para resgatar os conhecimentos prévios desses alunos tornando os conteúdos de certa forma, mais compreensível.

Acredita-se que o grande avanço da aprendizagem e da motivação do aluno está no momento da explicação do conteúdo, e ao mesmo tempo fazendo a relação com alguma atividade diária do aluno, uma vez que, se estes podem conseguir enxergar a disciplina como forma de complementar a construção de seu conhecimento o mesmo conseguirá também a ver de uma forma mais divertida, mais necessária e compreensiva, além de manter sua permanência na sala de aula. Assim, faz-se necessário falar da importância da aplicabilidade dos conteúdos vivenciados em sala de aula onde os mesmos podem ser tomados como ferramenta metodológica facilitadora do processo de ensino e aprendizado na Educação de Jovens e Adultos.

A matemática, deste modo, como pode perceber, se trata de uma parcela que faz parte da nossa vida e, assim sendo, traz com ela a capacidade de ser compreendida de uma maneira desafiante e divertida que é também um grande segredo do

relacionamento da motivação do aluno. Verifica-se também que [...] a matemática é reflexo das transformações sociais, ou seja, ela se molda de maneira a satisfazer as necessidades daquele momento, daquela situação, e assim, demonstra o quanto é importante adquirir um conhecimento significativo a respeito da mesma de modo que passe a utilizá-la em atividades cotidianas (REAME, et al, (2018).

Esta colocação se coaduna com várias falas que são ouvidas em sala de aula, quando se expõem as experiências de vida dos alunos da EJA, principalmente aqueles que já exerce uma profissão definida, e a razão que os levou a deixar a escola quando na idade própria. Quando se trata desse público, essa problemática apresenta-se muito mais acentuada, dadas as características dos mesmos que a compõe, bem como as várias justificativas apresentadas por eles para retornarem aos bancos da sala de aula.

Para que isso aconteça, Freire comenta que, [...] é necessário que os profissionais de educação compreendam que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52). Corroborando com o autor, podemos dizer que trabalhar a matemática, explicando seus conteúdos para que servem e onde podem ser aplicados, está diretamente atrelado à nova proposta didático-pedagógica que deve ser pensada quando se trata de educação para jovens e adultos, em que deverão ser respeitados seus conhecimentos, experiências, práticas vivenciadas, bem como as motivações que levaram esse aluno a retornar e permanecer nos bancos da sala de aula.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, V. C.; FANTINEL. P. C.; SILVA, R. H. Bolema, Funções: **Significados Circulantes na Formação de Professores**, Rio Claro – SP, v. 16, n. 19, 2003.

DAMASCENO, L. RABELO J. 2019 Matemática; Nos dias atuais existe um alto nível de rejeição? Anais. XIII SESEMAT. Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/issue/view/529>. Acesso em: 12 fevereiro 2023.

DEMANDA, F. D; WAITS, B. K.; FOLEY, G. D.; KENNEDY, D.; **Pré Calculo**. São Paulo: Pearson, 2013.

COSTA, M. S. **A formação inicial de futuros professores de matemática sob a perspectiva da resolução de problemas.** Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática, DOI: 10.33238/ReBECEM.2019.v.3.n.1.21905.

CORDEIRO, G. do R. COSTA, C. S. da .,., & BENTEs, L. da C. F. . (2016). Matemática do mundo da vida: abordagem metodológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. *Ensino Em Re-Vista*, 27(2), 482–499. <https://doi.org/10.14393/ER-v27n2a2020-4>

CONCEIÇÃO, F. H. G.; ALMEIDA, M. J. de M. **Dificuldades de Alunos da EJA em Relação a Conteúdos Matemáticos.** Disponível em www.educonufs.com.br/cdvi-coloquio/eixo_02/PDF/141.pdf (Acesso Março de 2023)

CORRÊA, W. **Por que você não consegue gostar de Matemática? Disponível em:** <https://apogeu.com.br/por-que-voce-nao-consegue-gostar-de-matematica/>, (2017). Acesso em: 22/02/2023.

FONSECA, M C. F. C. Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FLOR, R. **Matemática aplicada II**, Wikipedia: Outreach Dashboard Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

GUIDORIZZI, H. L. **Um Curso de Cálculo: Volume 1.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 2001.

REAME, E.; RANIERI, A. C.; GOMES, L.; MONTENEGRO, P. **Matemática no dia a dia da Educação Infantil:** rodas, cantos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Livraria Saraiva, 2018.

GOMES, G. **Equações de 2º grau no nosso cotidiano, Matemática para todos,** Luziânia – GO, 2014.

HARALD, J. (2002). **Mastering Digital Printing.** [S.l.]: Thomson Course Technology. p. 40. ISBN 1929685653.

IWASA, G. **Só Ensino**, Fóruns de Matemática, São Paulo, 2011.

LESSA, R. J. **Radiciação no dia a dia**. FMU- UNISSU, SP, 20220).

LINS, R. e GIMENEZ, J. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1997.

LOURENÇO, K. G. **Estudo de Modelos Matemáticos e Aplicações**. Matemática Aplicada, **IME** – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo (IME-USP), 2012.

PAIS, L. C. **Obstáculos epistemológicos e didáticos**. In: PAIS, L. C. Didática da Matemática: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 39-49.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. T. P. P.; SANT'ANNA, S. M. L. Diversidade etária na EJA. In: SANT'ANNA, S. M. L. Refletindo sobre Proeja: produções de São Vicente do Sul. Pelotas, RS: Editora Universitária - UFPEL, 2010.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.013

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIAL E PROFISSIONAL DE ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

JOAQUIM BRUNO CRUZ NETO

Mestre em Psicobiologia pela UFRN, Graduando do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, joaquimbrunoiii@gmail.com;

AIRTON MATEUS DANTAS ANDRADE

Mestrando em Neuroengenharia pelo Instituto Santos Dumond - ISD, airtonmateus9@gmail.com;

FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal, Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, izanny.brito@gmail.com;

RESUMO

O curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica (FORPED), ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Parnamirim, teve sua primeira oferta no ano de 2016. Atualmente na sua terceira turma, o curso surgiu como uma alternativa de formação continuada a profissionais bacharéis que perceberam a necessidade de uma capacitação pedagógica, seja por atuarem como professores sem o devido arcabouço teórico, ou pela ambição de ingressar no magistério profissionalizante. Para melhor compreender os efeitos e o alcance que o referido curso teve e tem sobre os profissionais que a ele aderiram, e sobre a comunidade técnica e pedagógica no geral, o presente projeto se propõe a caracterizar socialmente estudantes matriculados e egressos do curso, bem como catalogar sua formação prévia de forma qualitativa. Adicionalmente, serão recolhidos

depoimentos a partir do instrumento de pesquisa grupo focal, enfatizando os motivos que levaram à entrada no curso, as perspectivas iniciais, e, no caso dos alunos egressos, o impacto da formação pedagógica em suas carreiras. A FORPED do IFRN-Campus Parnamirim é um curso de caráter único no RN, que oferece a profissionais de diferentes áreas e formações opções adicionais de carreira e uma maior amplitude de atuação no ensino técnico e profissionalizante. Como resultado da investigação, espera-se que o presente trabalho caracterize a diversidade que compõe esse corpo discente, bem como trazer relatos em primeira pessoa dos efeitos desse curso pioneiro para o ensino do RN, que cumpre seus objetivos, propostos e documentados em seu PPP, ao capacitar docentes e avançar a pedagogia potiguar.

Palavras-chave: formação inicial de professores, educação superior, formação continuada

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada e a formação profissional tem sido cruciais para a inserção de diversos profissionais, dos mais variados ramos, no mundo do trabalho. Os profissionais da educação se incluem nessa tendência. De acordo com Freitas (2005), o papel dos docentes tem inclusive se exacerbado nos últimos anos e se tornado cada vez mais relevante numa sociedade conectada de acelerados avanços tecnológicos. Dessa maneira, a formação desses profissionais se torna estratégica para definir e compreender os rumos que dada sociedade adota (Giroux, 1997). A formação do profissional docente, se torna, então, uma questão passível de profunda e sistemática investigação.

De acordo com Delors (1996), a formação de profissional da educação que atende as demandas de num mundo em constante transformação inclui domínio sobre o saber, a ética, o comportamento e o desenvolvimento humano, bem como capacidades e habilidades aprendidas durante a vida pessoal e docente. Para adquirir essas habilidades a maioria dos profissionais atuantes passa por uma formação pedagógica na forma de uma graduação na modalidade de licenciatura, podendo ser essa em qualquer uma das áreas do saber abarcadas pelos múltiplos currículos da educação básica, técnica e profissionalizante.

No entanto, devido a maior demanda no mundo do trabalho no campo da educação, muitos profissionais bacharéis, que não possuem a formação pedagógica, lecionam em diversas instituições de ensino. Sejam elas escolas de educação básica ou instituições de formação técnica e/ou profissionalizante, públicas ou privadas, tornando este um fenômeno particularmente comum. Especialmente, devido ao grande número de disciplinas tidas como "técnicas", isto é, que não integram o ensino propedêutico, fundamental e médio.

Esses profissionais frequentemente ministram suas aulas e atuam em instituições sem aparato didático-pedagógico, adequando sua prática e experiências anteriores às necessidades que se apresentam no decorrer de sua carreira sem que haja a possibilidade de suprir uma falta contundente de formação pedagógica.

Diante desse contexto e olhando para os Institutos Federais, observa-se que o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892/2008, provocou novas necessidades de formação para o docente da instituição, uma vez que foram geradas necessidades que refletiam a realidade de um ensino técnico em expansão.

A presença de professores sem formação pedagógica compoendo o quadro de seus docentes precisaria ser dirimida e, diante dessa problemática, a Instituição iniciou discussões acerca da formação dos docentes não licenciados - bacharéis e tecnólogos - que não possuíam a formação orientada para o ensino, proporcionada por cursos superiores de licenciatura (Barros & Dias, 2016). Foi com a Resolução nº 65, de 26 de agosto de 2009/CONSUP/IFRN, que normatiza a capacitação de docentes que ingressam na instituição, e com a publicação do Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012) que essa temática tomou pulso e se concretizou, posteriormente, na criação do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional e Tecnológica, sendo sua primeira oferta no ano de 2016 realizada pelo campus Parnamirim.

O curso de Licenciatura em Formação Pedagógica foi concebido visando integrar profissionais aos saberes pedagógicos, aliando-os às capacidades formativas prévias de cada aluno. Consta em seu PPC que o curso

Destina-se aos professores não licenciados, portadores de diploma de graduação tecnológica, de bacharelado, de engenharia ou equivalente, em exercício comprovado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e/ou rede pública de educação básica (IFRN, 2016, p. 5).

Sendo o primeiro curso deste caráter desenvolvido de forma presencial no estado do Rio Grande do Norte seus efeitos, impactando positivamente o cenário de formação dos profissionais da educação do RN, já são reconhecidos e discutidos em cenários de pesquisa (Santos et al. 2023). Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a melhor compreender a busca e o impacto do curso referido na formação docente do RN.

Sendo um curso relativamente recente, com a oferta de três turmas, e criado para suprir uma necessidade que também perpassa o IFRN (professores que ministram aula sem a formação pedagógica apropriada) a Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica ainda possui uma série de características cruciais a serem destrinchadas. Enquanto curso, compreender seu principal público-alvo, bem como seu público real, permite entender a qual papel se propõe e como se desempenha no mercado de formação docente potiguar.

Quanto aos profissionais em formação, esta pesquisa permite entender suas necessidades prévias que os levaram a buscar o curso, sua inserção no mundo do

trabalho após conclusão da formação pedagógica, bem como de onde advém o público atendido por este curso.

Por se tratar do único curso presencial de seu tipo no estado do Rio Grande do Norte, bem como por estar ainda em suas turmas iniciais, compreender a concepção, o perfil do estudante e os efeitos do curso na formação de profissionais e na sua inserção no mercado de trabalho regional torna a presente proposta de pesquisa pertinente. Como citado por Rech e Boff (2021), a identidade de um docente é fundamental para a sua prática pedagógica. De modo que uma formação continuada contribui não só para sua atuação, como para sua identidade profissional.

Para tal efeito compreender quem são os profissionais que passam pelo curso de Licenciatura em Formação Pedagógica e como esse curso lhes afeta contribui para um maior entendimento dos efeitos desse tipo de formação na atuação docente em si, e na autoimagem desses profissionais.

Como explicitado por Barros (2016) em sua tese, o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica possui um grupo heterogêneo de profissionais dentre seus alunos, tanto em relação a sua formação quanto à sua titulação. Paralelamente, seu perfil acadêmico próprio para o magistério traz uma série de benefícios potenciais, assim como uma variedade de justificativas para ingressar nesse curso. Apenas mais um aspecto que pode ser explorado ao esmiuçar as particularidades dessa modalidade formativa ímpar. Não é supérfluo ressaltar, inclusive, o que diz Day (2001),

Os professores aprendem naturalmente ao longo de sua carreira. Contudo, aprendizagem baseada na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional. [...] Planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores escolas e governo (Day, 2001, p. 7).

Aqui reforçamos, para melhor suprir essas necessidades inerentes inclusive ao seu corpo docente, que é necessário ao IFRN compreender o público da referida formação ofertada. Todas essas questões, ao serem exploradas permitirão avançar na construção do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a EBPT do IFRN, além de melhor posicionar esta licenciatura em meio ao cenário da formação continuada nacional e do estado do Rio Grande do Norte.

Dessa maneira, a presente pesquisa se propõe identificar o perfil social e profissional dos discentes matriculados e os egressos do curso de Licenciatura em

Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica, quanto à classe social, formação e situação profissional.

METODOLOGIA

Para compreender a composição do grupo de alunos e egressos provenientes do curso foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa desenvolvida visando a caracterização do perfil social e profissional dos discentes matriculados e dos egressos do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica Profissional e Tecnológica.

Seguimos a pesquisa por meio da aplicação de um questionário que teve por objetivo caracterizar os sujeitos, obtendo informações sobre o perfil, tendo como metodologia utilizada a pesquisa individual automatizada online. A recolha de dados aconteceu por meio dos formulários Google (Google forms), confeccionados na forma de questionários. Estes abrangeram cada aspecto, que se espera descrever ao longo dessa pesquisa.

Foram desenvolvidos nos questionários perguntas objetivas de múltipla escolha e perguntas abertas, que foram elaboradas visando compreender a situação profissional de cada aluno antes da entrada no curso e após a conclusão deste, bem como as intenções e expectativas de cada aluno.

O questionário foi aplicado tanto para alunos regulares quanto para egressos, com diferenciação entre os grupos somente em algumas questões, previamente sinalizadas. Em sua aplicação iniciamos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que seguiu com a anuência por todos aqueles que concordarem em participar da pesquisa. Observamos que as informações recolhidas nessa investigação são estritamente confidenciais e o questionário anônimo.

O formulário online do questionário foi composto por cinco partes distintas, ou grupos de questões, daqui em diante referidas como páginas. A primeira página consistia na capa e apresentação da pesquisa. Na segunda, o participante era apresentado ao termo de consentimento livre e esclarecido, sendo solicitada a sua concordância como imperativo para a continuidade da pesquisa, bem como sua sinalização quanto ao seu status no curso (se o participante é aluno regular ou agresso). Na terceira página da pesquisa as perguntas visavam caracterizar o perfil socio-econômico e profissional do participante. A quarta página referia-se à questões relacionadas à formação do participante acadêmica do participante e sua

relação com o curso. Na quinta e última página ao participante era dada a oportunidade de contribuir de forma livre à pesquisa, sem direcionamentos e com espaço aberto à críticas e ponderações.

Para contactar os alunos foram utilizados grupos de WhatsApp e contatos diretos à indivíduos por meio de e-mail, tanto para egressos quanto para alunos atuais. A adesão à pesquisa foi voluntária e todo questionário foi respondido de forma anônima, visando preservar a identidade e exposição dos alunos. A pesquisa continua em andamento e os dados descritos neste artigo não refletem a amostra de dados final.

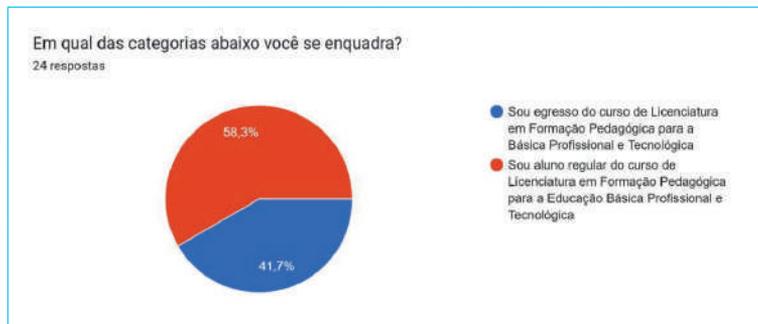
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a fase de recolha dos dados, passamos para a fase da análise descritiva dos questionários respondidos, tomando como referencial a abordagem qualitativa apoiada em dados quantitativos.

Para isso utilizamos, parcialmente, a análise estatística seguida de explicação textual do material recolhido de forma que pudemos construir nossas inferências a partir de dados, mas sempre com o objetivo de elucidar os aspectos sociais e profissionais dos investigados. Tal procedimento permitiu que dimensionássemos com segurança os resultados adquiridos nos questionários de forma que pudemos conhecer melhor os pensamentos e as representações dos sujeitos investigados.

Inicialmente, uma das principais informações que merece destaque nos resultados é a composição dos participantes dentro da amostra de dados coletadas, que foram em número de Dessas respostas, 14 (58,3%) referem-se aos alunos matriculados atualmente no curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para o Ensino Básico, Profissional e Tecnológico (Figura 1).

Figura 1 – Número de alunos quanto a sua situação no curso.



Uma vez que os egressos encontram-se subamostrados, os dados apresentados serão trabalhados com essa ressalva. Acreditamos que a subamostragem dos alunos egressos seja um reflexo da dificuldade de estabelecimento e manutenção de contato com os referidos alunos durante a recolha de dados, sendo uma das dificuldades do desenvolvimento de pesquisas online (Calliyeris; Casas, 2012).

De toda forma, é importante pontuar que o pacote de dados analisado a seguir reflete a realidade dos alunos regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Ensino Básico Profissional e Tecnológico e não seu corpo de egressos.

Quanto a idade dos estudantes que ingressaram no referido curso, foram constatadas 16 idades distintas entre os participantes, sendo a idade mais registrada 38 anos (cinco registros). A idade média do aluno ingressante foi constatada como 37 anos, os limites inferiores e superiores foram 26 e 57 anos, respectivamente.

Esses dados refletem duas tendências percebidas no Brasil. A primeira afirma que o perfil médio do professor atuante quanto a idade é de 39 anos entre os que trabalham em instituições públicas e 40 anos entre os professores de instituições privadas (UNESCO, 2004). De modo que a idade média dos professores que ingressam no curso de formação pedagógica do IFRN – Campus Parnamirim refletem essa média de idade.

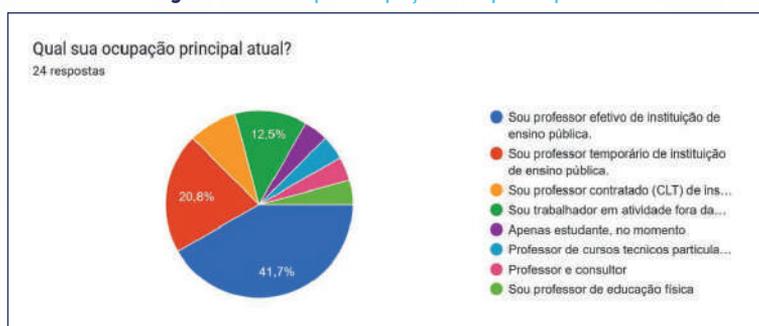
Outra tendência interessante refere-se a idade média que educadores buscam a capacitação por meio de um curso de licenciatura em formação pedagógica. Esses dados fazem parte de um artigo que revela o perfil dos professores brasileiros nas diversas etapas da educação básica e superior. Gatti (2010) afirma que é comum que a faixa etária dos alunos de licenciaturas em pedagogia esteja acima da média da faixa etária de outras licenciaturas. Isso condiz com a tendência de profissionais que buscam atuar na educação ingressarem na pedagogia, em uma fase

mais avançada da vida, após obterem uma outra formação prévia. Um fenômeno similar é, então, constatado no curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Ensino Básico, Profissional e Tecnológico do IFRN. Profissionais bacharéis atuantes na docência buscam uma segunda formação na forma de licenciatura.

Quanto às ocupações dos alunos e egressos, foi possível constatar que a maioria labora em sala de aula, sendo dez destes professores efetivos de instituições de ensino públicas, cinco professores temporários de instituições de ensino públicas, e dois professores contratados em regime de CLT em instituições de ensino privadas (Figura 2).

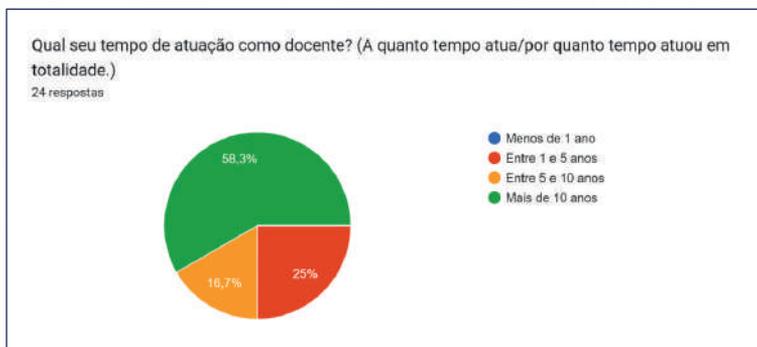
Vale ressaltar a presença de diversos participantes que não atuam na docência no momento (três deles tendo sinalizado essa opção), estão atuando na docência fora do regime CLT (um participante), como autônomos (dois participantes) ou que estão apenas dando continuidade a sua formação (um participante).

Figura 2 – Principal ocupação dos participantes.



Dentre os participantes, 14 deles tem mais de 10 anos de experiência de docência, quatro possuem entre cinco e dez, e seis possuem entre um e cinco anos de experiência na atuação docente (Figura 3). Este dado em particular revela o quanto o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Ensino Básico, Profissional e Tecnológico do IFRN – Campus Parnamirim supre uma demanda existente mesmo entre profissionais experientes e com largas vivências em sala de aula.

Figura 3 – Tempo de atuação na docência dos participantes da pesquisa.



Extender uma atenção minuciosa à experiência desse público de professores já experienciados por anos em sala de aula, especialmente sobre sua capacitação pedagógica formal e inserção no mercado de trabalho, preenche uma lacuna visível da literatura.

Enquanto uma parte considerável da literatura se debruça sobre a formação inicial de professores e o acompanhamento da atuação destes em sua profissão (Almeida; Reis; Gomboeff; André, 2020), o fenômeno da formação peremptória de profissionais que atuam na docência sem ter passado pela capacitação pedagógica ainda se mostra relativamente inexplorada.

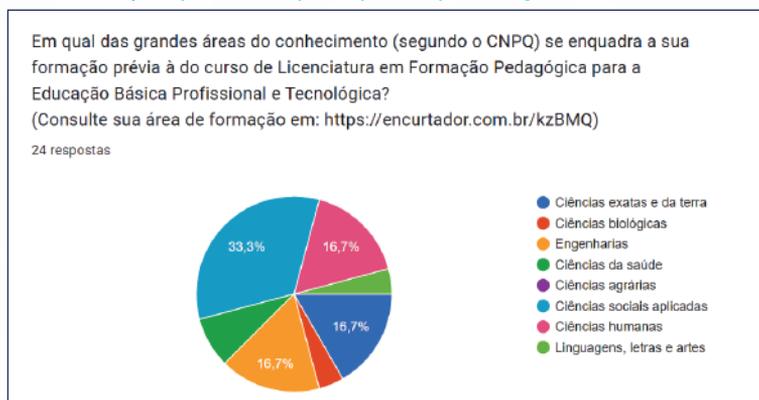
Em contrapartida, os desafios que os profissionais bacharéis enfrentam ao entrar em sala de aula são bem abordados pela literatura disponível, como bem registrado por Silva (2019) em relação à ensino superior. Os dados acima demonstram não só que esse público existe, como que seguem buscando capacitação teórica mesmo com anos de prática sob si.

Dessa maneira, fica claro que não basta esmiuçar os problemas e desafios envolvidos na atuação do profissional bacharel como docentes, é preciso compreender os fenômenos e movimentos que essa classe desencadeia para suprir a necessidade de uma formação pedagógica formal.

Em relação a caracterização da formação dos participantes, foi possível perceber que o maior grupo (oito participantes) possui uma formação inicial na área das ciências sociais aplicadas, três grupos seguintes possuem números iguais de participantes (quatro participantes) nas áreas de engenharias, ciências exatas e da terra e ciências humanas (Figura - 8). Dentro das ciências humanas aplicadas as principais formações relatadas envolvem Administração (2), Administração e Contabilidade

(1), Gestão Pública (1), Administração Pública (1), Arquitetura e Urbanismo (1) e Biblioteconomia (2).

Figura 4 – Formações prévias dos participantes quanto a grande área do conhecimento.



É interessante notar que o maior grupo, dentro do corpo de alunos amostrado, é composto pelos profissionais das ciências humanas e ciências sociais aplicadas, seguidos pelo grupo formado por ciências exatas e da terra, juntamente com as engenharias. Aqui, vale ressaltar que a formação continuada de professores deve estabelecer de forma interligada:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. (Alves, 1995 apud Carvalho; Simões, 1999, p. 4)

Reforçando o segundo ponto trazido por Alves (1995), pontuamos a necessidade de aprimorar a interligação das diferentes disciplinas que compõem as grandes áreas, especialmente no processo de formação pedagógica que leva, ou capacita formalmente esses profissionais múltiplos à docência. Nesse sentido, o IFRN - Campus Parnamirim desempenha um papel pioneiro ao acolher e formar professores de fato, independente de sua formação inicial.

Quando perguntados sobre os motivos que levaram os alunos participantes da pesquisa a se tornarem professores, as palavras que mais citadas foram “Vocação”, “Identificação” e “Vontade”. Já quando perguntados quais as principais motivações para ingressar no curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Educação Básica, Profissional e Tecnológica as respostas mais frequentes estavam relacionadas à vontade de possuir uma formação mais completa, as possibilidades e oportunidades profissionais que se abrirão com a titulação de licenciado.

Finalmente, quando os alunos matriculados no curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Educação Básica, Profissional e Tecnológica foram perguntados quais as expectativas de efeito que o curso terá sobre sua atuação profissional, a mais frequente das respostas envolve a ampliação de oportunidades profissionais, a segundo grupo de expectativas mais mencionadas incluiu a melhoria nas capacidades docentes.

Com todos os dados aqui levantados, é possível ter uma ideia inicial da composição do corpo docente (tanto atual quanto de egressos) que compõe o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Muitas facetas ainda podem ser destrinchadas e abordadas em discussões mais profundas, assim como a amostragem pode ser expandida para abarcar melhor o grupo de egressos.

No entanto, acreditamos que o presente trabalho aponta um caminho promissor a ser seguido, não só para compreender o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Educação Básica, Profissional e Tecnológica, o qual se propõe analisar, mas as raízes da demanda por uma formação de professores que verdadeiramente reflete o cenário onde se está posta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados destacam a composição do corpo docente do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Ensino Básico Profissional e Tecnológico ofertado pelo IFRN – Campus Parnamirim, refletindo a realidade predominante na amostra.

As respostas dos egressos levantam desafios comuns em pesquisas online, evidenciando a dificuldade de manter contato com essa categoria específica, como também resultados que evidenciam constatações importantes mostra que a

presente pesquisa desponta como uma contribuição relevante para preencher uma lacuna na literatura sobre a formação de professores .

A pesquisa revela um cenário onde profissionais bacharéis, mesmo após anos de prática docente, buscam capacitação teórica, ressaltando a necessidade de compreender os fenômenos associados ao processo de formação pedagógica formal nesse contexto específico. As expectativas dos alunos em relação ao curso enfatizam a busca por ampliação de oportunidades profissionais e a melhoria das capacidades docentes, reforçando a importância dessa formação para seu desenvolvimento profissional.

O IFRN – Campus Parnamirim implementa o curso aqui analisado para suprir uma demanda presente, inclusive, dentro das paredes da própria instituição, no entanto, nosso trabalho aponta a existência dessa demanda num cenário estadual, onde diversos profissionais atuantes em sala de aula se vêem na necessidade de buscar um curso único tal qual é o referido.

Assim, este estudo proporciona insights valiosos para a compreensão da dinâmica do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica, apontando para a necessidade contínua de investigação e adaptação para atender às demandas em constante evolução no campo educacional.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer à turma de Licenciatura em Formação Pedagógica para Ensino Básico Profissional e Tecnológico 2023.1, pelo companheirismo durante todo o nosso trajeto até aqui, e pela prontidão em atender ao chamado da presente pesquisa. Companheiros, nosso mais sincero obrigado. Coruja não dorme!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. DOI: 10.14244/198271994152. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iório. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior. **Revista Educação em Questão**, [S.L.], v. 54, n. 40, p. 42-74, 20 set. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40id9848>.

CALLIYERIS, Vasiliki Evangelou; CASAS, Alexandre Luzzi Las. A utilização do método de coleta de dados via internet na percepção dos executivos dos institutos de pesquisa de mercado atuantes no Brasil. **Interações (Campo Grande)**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 11-22, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1518-70122012000100002>.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? **Artigo publicado em CD-ROM da XXII ANPEDE**. GT Formação de Professores. Caxambu: 1999.

DAY, C. Desenvolvimento pessoal de professores, os desafios da aprendizagem permanente. Porto: **Porto Editora**, 2001

DELORS, J. et al. Learning: The Treasure Within. Paris: **Unesco Publishing**, 1996.

FREITAS, M.T.M. et al. O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil. In FIORENTINI, D. NARACATO, A.M. (org). Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática. Campinas: **Editores Gráficos FE/UNICAMP**, 2005.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, **Projeto Pedagógico do Curso Superior em Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional e Tecnológica**, 2016

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 101, n. 257, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4420>. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4358>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 102, n. 262, p. 00-00, 26 nov. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>.

SANTOS, L. S. A; et al, Percepção de professores formadores sobre a licenciatura em formação pedagógica de docentes para educação profissional e tecnológica do IFRN: saberes e práticas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. 1-15, 2023.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo e docência de bacharéis na educação superior privada: desafios da prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 4, p. 2189-2204, 2 set. 2019. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10866>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864610006/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

UNESCO (org.). **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Brasília: Moderna, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>. Acesso em: 16 nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.014

A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA DO ALUNO POR MEIO DOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS LÚDICOS

GLEIDIANE BRITO DE ARAÚJO ROCHA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual – UERR- glydianebrito@hotmail.com;

RESUMO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de analisar as contribuições que o Educador, por meio do uso do lúdico, como instrumento pedagógico de ensino, pode dar ao aluno no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Chama-se atenção para o fato de que o uso do lúdico na educação, como metodologia, tem contribuído tanto para a qualidade do processo de aprendizado, como na transformação da relação entre Educador e Aluno. Sabe-se que o importante na utilização do lúdico não é a fomentação do brincar por brincar, mas tornar esse momento algo que possa desenvolver no aluno motivação para o aprendizado, sem deixar de considerar a interação desse com o seu mundo real. Pensando nessa possibilidade, se passa acreditar que para o desenvolvimento de um bom trabalho a respeito do tema, seria indispensável traçar como objetivo analisar os impactos causados pelo uso do lúdico no desenvolvimento educacional do aluno. Considerando esse objetivo, optou-se por se desenvolver uma pesquisa focada na revisão de literatura.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura. Lúdico. Desenvolvimento educacional.

INTRODUÇÃO

Aprendizagem da leitura possibilita ao educando descobrir outro mundo, o mundo letrado, o mundo da fantasia e até o mundo do faz-de-conta. Nesse sentido, a leitura é o começo para um grande passo no processo de aprendizagem, pois através dela descobrimos o mundo letrado que faz com que agucemos nossa curiosidade, que nos leva a adquirir outras habilidades necessárias para que a aprendizagem se torne significativa.

E, para essa aprendizagem ter significado para o educando, a metodologia de ensino tem que ser dinâmica, por isso o lúdico está cada vez mais presente nas salas de aula, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, pois é nessa fase que as crianças interagem e estão mais dispostas a aprender. É nessa fase também que a ludicidade dá mais resultado, pois o aluno está no processo de socialização, adquirindo mais habilidades de comunicação e está na fase da construção do conhecimento.

Atualmente a ludicidade é uma realidade em muitas escolas brasileiras, mas ainda falta ser sistematizada para que sejam usadas adequando-se às necessidades de cada educando. Considerando essas questões que se elabora uma discussão focada na análise da lúdica como principal ferramenta que mais se aproxima das exigências postas pelas políticas educacionais voltadas para a educação no país, que passa a construir uma nova concepção sobre o conceito de educação, de escola e de aluno, que passa a ser vista como sujeito de direito, o que provoca mudanças significativas nos princípios educacionais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa bibliográfica obedece a critérios estabelecidos para garantir uma análise abrangente e sistemática do tema proposto. O objetivo principal é examinar a relação entre a aprendizagem da leitura e o uso da ludicidade como ferramenta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para atingir esse objetivo, foram selecionados termos de busca relevantes, como “aprendizagem da leitura”, “ludicidade”, “ensino fundamental”, “desenvolvimento infantil”, “práticas educacionais” e “integração de jogos na educação”. Esses termos servirão como base para a pesquisa em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e outras fontes confiáveis de informação.

A busca e seleção de fontes bibliográficas seguirão critérios rigorosos de inclusão e exclusão. Serão priorizados estudos recentes, publicados em periódicos renomados e escritos por especialistas nas áreas de educação, psicologia e pedagogia. Materiais desatualizados, não revisados por pares ou que não atendam aos critérios de qualidade estabelecidos serão excluídos.

A análise e síntese dos resultados obtidos serão fundamentais para identificar os principais temas, teorias e conclusões presentes na literatura. Será feita uma cuidadosa análise das fontes selecionadas, registrando-se os pontos cruciais de cada uma delas. Dessa forma, será possível identificar as relações e debates existentes no campo de estudo.

A organização e redação do trabalho seguirão as normas acadêmicas e de estilo estabelecidas. Será elaborada uma estrutura coerente, compreendendo uma introdução que contextualiza o tema, um desenvolvimento que apresenta os resultados e a discussão dos achados e uma conclusão que resume as principais contribuições da pesquisa bibliográfica.

Ao seguir essa metodologia, espera-se obter uma revisão de literatura completa e embasada, contribuindo para a compreensão atual sobre a relação entre a aprendizagem da leitura e o uso da ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental.

2 USO DO LÚDICO PELO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA PELO ALUNO

A nova Lei de Diretrizes e Bases parece ressaltar a questão da aquisição da leitura e escrita como de fundamental importância na vida cotidiana, porém não fica bem clara a relação entre a busca da compreensão do mundo que cerca o educando, a partir das suas habilidades e capacidades alcançadas com alfabetização, parecendo que se trata de situações isoladas, quando na verdade, constituem um complemento uma da outra. Não podemos trabalhar a leitura separada da escrita, pois uma completa a outra.

Sabe-se que as atividades lúdicas possuem sobre o aluno o poder de fortalecer o seu processo de aprendizado, de maneira que seja bem trabalhado suas funções psicológicas e cognitivas. Esta observação se faz por entender que o primeiro contato dele com a escola provoca na mesma um impacto de caráter físico mental, porque antes tinha uma rotina voltada apenas para os brinquedos e à família,

sem contato com pessoas que não fizessem parte, cotidianamente, de seu círculo familiar, coisa que passará a conviver, pois seus novos colegas são todos estranhos, pelo menos *a priori*. Mas isso é questão de tempo e o modo como se trabalha este processo de sociabilidade. O que se espera é que logo ela possa se relacionar com as demais crianças, de maneira que consiga administrar o processo de divisão, principalmente da atenção, porque não terá a atenção da professora apenas para si, como a de seus familiares.

Na perspectiva de Almeida (2000), é particular da criança ter o seu próprio modo de olhar, imaginar e sentir, que são ativados a partir de um processo de interação coletiva, isto é, da relação com as demais crianças que também estão no processo de descobrimento, assim como ela.

A partir do que expõe Brasil (2001), a educação infantil se torna eficaz quando prioriza atividades voltadas para o processo de participação e socialização da criança, ou seja, a escola precisa olhar a criança como alguém que também pode criar. Considerando esta realidade, lhe cabe promover atividades que estimule a criança desenvolver tal criatividade, e o lúdico é a ferramenta pedagógica que contribui de maneira significativa para esta interação da criança com o seu processo de aprendizado.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto para estimular a aprendizagem cria na criança uma expectativa positiva, ela fica mais interessada no aprender, pois a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por conta da motivação interna, típica do lúdico, mas trabalho pedagógico requer a oferta de estímulo externo.

Seguindo a linha de raciocínio de Piaget (2010), se entende que a brincadeira é responsável por fazer com que a criança assimile o mundo do seu modo, sem a menor preocupação com a realidade, porque o resultado da brincadeira não está influenciado pelo que o objeto representa em si, mas o significado que ele passa a ter para a criança.

Neste sentido, é preciso que os educadores entendam que o processo da educação infantil não se pauta apenas no processo de ensino e aprendizado, mas ir além, buscar elementos que estão inseridos diretamente ou indiretamente no desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança, de maneira que a formação de sua personalidade ocorra de maneira eficiente.

Kishimoto (2000, p. 36) diz que "(...) quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem,

surge a dimensão educativa”. Com isso o uso dos brinquedos, jogos educativos com fins pedagógicos remete-nos para relevância desse instrumento da situação de ensino aprendizagem e desenvolvimento infantil se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições e afetividade.

Piaget (2010), por sua vez, considerou que o lúdico é o embrião para o desenvolvimento das atividades voltadas para o desenvolvimento intelectual da criança, o que faz dele um instrumento que não ode ficar ausente das atividades educativas.

Vygotsky (1999; 2008), responsável pela criação da teoria que trabalha a criança a partir de sua relação sócio-histórica e cultural, afirma que a atividade lúdica é algo que precisa estar ligado diretamente à infância, porque é neste período que a criança recria sua realidade a partir dos sistemas simbólicos disponíveis a ela. Para este autor o lúdico é considerado uma atividade de caráter social imbuído de elementos culturais. E é neste espaço que a criança usa sua imaginação para fantasiar a realidade, produzindo, assim, novas maneiras de interpretar o mundo e de expressá-lo, o que permite a construção de novas maneiras de se relacionar com seus pares e adultos.

A partir do expõe o autor acima, se pode considerar que o lúdico é uma ferramenta que estimula, de maneira prática, o desenvolvimento da criança, porque consegue agregar as mais distintas atividades e consegue expressar os mais diferentes domínios da natureza humana. O uso da brincadeira e do brinquedo contribui para que a inteligência sensório-motora será aguçada, estimulada. Portanto, a partir do embasamento dos referidos teóricos, se considera que o processo de aprendizagem da leitura é algo concebido ao longo da educação infantil e que tem sua continuidade nos ensinos fundamental, médio e superior.

3. APRENDENDO A LER COM AJUDA LÚDICA

Para tratar deste tema é importante lembrar que o lúdico é uma atividade que está presente entre a humanidade desde a pré-história de sua existência, porque naquela época já era utilizado como instrumento mediado do processo de afetividade. E nos últimos tempos vem ganhando espaço significativo entre aqueles que teorizam a educação infantil no Brasil e no Mundo (MALUF, 2003).

Segundo Maluf (2003):

Brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer momentos difíceis. Quando brincamos, conseguimos- sem esforço- encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes (MALUF, 2003, p. 19).

Apelar-se para o lúdico se torna uma necessidade, pois o contexto social está afastando gradativamente o homem do convívio alegre e divertido com os seus pares, impondo outras formas de lazer, trocando o lazer socializado pelo lazer individual. Em decorrência dessa forma de diversão, surgem problemas emocionais das mais variadas ordens, dentre eles: a depressão, a baixa autoestima e autoimagem. Vivenciar atividades compartilhadas e lúdicas resulta em relevância nas relações interpessoais.

Relações essas que são trabalhadas na escola desde a educação infantil até a universidade, onde escola como sendo uma das grandes mediadoras no processo ensino – aprendizagem entre indivíduos e sociedade, deve tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados a faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de criança.

Ferreiro (1995) considera que aprender a ler é algo importante para a educação infantil, que inicia com a alfabetização e segue por toda a educação básica. O ato de ler não se limita apenas em conhecer as letras, mas também em ler e interpretar o texto em questão. Começa-se com o conhecimento das letras, depois a junção delas na formação das palavras e destas na construção textual. Este caminho é necessário para que a criança consiga ler e interpretar a formação das palavras. Uma vez que se aprende o sentido e significado das palavras a criança, em sua trajetória à vida adulta amplia seus conhecimentos e vai se tornando uma pessoa com autonomia e consciência crítica.

Continua o autor afirmando que o contato constante da criança com informações produzidas em cartazes, outdoor, televisão, livros, revistas, dentre outros objetos, ela está, inconscientemente, recebendo as informações a respeito da representação social que tem a escrita, o que lhe ajuda a compreender o seu significado.

Para melhor ilustrar o pensamento de Ferreiro (1995) se busca auxílio em Maluf (2003), que ressalta o seguinte:

As atividades lúdicas deveriam ser alvo de planejamento, na façanha do aprender. Quando a criança brinca ela reorganiza pensamentos e

emoções. A tendência atual da educação é não perder de vista o lúdico. Atividades prazerosas deveriam fazer parte do dia-a-dia da criança (MALUF, 2003, p. 33).

Para o autor acima é importante salientar que a prática do lúdico não pode se limitar ao produto da atividade em si, mas, em especial, ao seu resultado em razão da ação realizada dentro de um momento vivido pela criança. Porque são em momentos seus que a criança se encontra consigo e abre espaço para que outros possam fazer parte de seu mundo também, possibilitando, dessa forma, o auto-conhecimento e conhecer o outro também. É nestes momentos que faz com que realidade e fantasia interajam.

A ludicidade faz com que a criança adquira conceitos, novos conhecimentos, embora estes sejam muito importantes para a escolarização do educando, a fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês desse trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo.

As atividades desenvolvidas podem partir de qualquer ação que permita interação da criança com o conhecimento e possibilite o seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo, que vai desde jogos e brincadeiras. Criar um ambiente de interação por meio de dinâmicas que integre o grupo, realizar recorte colagem de figuras e textos, ciranda, exercício de relaxamento, dentre outros. Porém, o Educador não pode esquecer que o importante não é a atividade em si, mas o modo como se orienta e o motivo de sua realização. (ROJAS, 1998).

Para a autora acima é importante que a escola dê ênfase em metodologias que fortaleçam o lúdico, de maneira que o processo de aprendizado por meio das brincadeiras e dos jogos dinamiza o crescimento intelectual da criança. Considera que estas dinâmicas precisam se fazer presente em todas as etapas da vida da criança, fazendo com que ela entenda sua existência como algo especial. O lúdico tem suas particularidades, criando entre os indivíduos relações harmoniosas, despertando nos mesmos sua criatividade.

Sobre o assunto surge Maluf (2003), que entende ser os jogos e as brincadeiras duas coisas que tornam a vida mais saudável e enriquece o intelecto das pessoas.

As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer

metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho (MALUF, 2003, p. 29).

Vale lembrar que o assunto abordado pelo autor acima é interessante, porque a formação da qual se refere começou a fazer parte do currículo elaborado para formação dos professores de educação infantil, isto é, as grades curriculares do curso de pedagogia, há pouco tempo. E, ainda assim, não são todos os cursos que têm esta disciplina em sua grade. (MALUF, 2003).

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, como brincadeira sem significado pedagógico. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A formação do sujeito não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre a criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo, currículo. Neste contexto as peças do quebra-cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes. Negrine (1994) sugere três pilares que sustentariam uma boa formação profissional, com a qual concordamos: a formação teórica, a prática e a pessoal, que no nosso entendimento, a esta última preferimos chamá-la de formação lúdica interdisciplinar.

Essa formação lúdica interdisciplinar é a contextualização, trabalhar dentro da vivência do educando com jogos e brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano como por exemplo: pular corda, amarelinha, pega-pega etc. Com essas brincadeiras o educador pode inserir conteúdos em todas as disciplinas.

Na perspectiva de Cagliari (1999), a interdisciplinaridade lúdica é um importante fator que está alicerçada em propostas voltadas para a criatividade, a sensibilidade, a afetividade, de maneira que proporcione aos educadores experiências lúdicas de maneira ímpar, capaz de utilizar a linguagem corporal e do pensamento de maneira dinâmica, porque assim será exigido quando estiver frente a criança.

O autor acima considera que a dedicação constante do Educador em vivenciar o lúdico é interessante, porque lhe gabarita para melhor trabalhar o aprendizado da criança a partir deste método, tornando suas aulas algo prazerosa, porque é flexível a adoção de técnicas e práticas inovadoras em suas aulas. Esta formação também é importante, porque confronta o Educador consigo, permitindo que

descubra suas limitações, suas resistências e compreenda o resultado significativo que tem o lúdico da vida da criança.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, art. 7º, a criança disputará plenamente do jogo e das diversões, que deverão estar orientadas para finalidades perseguidas pela educação. Cabe a sociedade e as autoridades públicas se esforçarem para promover o cumprimento desse direito. Acredita-se, de acordo com todos os questionamentos expostos, que o ensino deve favorecer uma participação mais ativa por parte da criança no processo educativo. Sendo assim, deve ser estimulado o uso de atividades lúdicas como meio pedagógico que, juntamente com outras atividades, como as artísticas e as musicais, ajudam a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios da vida.

Para Oliveira e Rego (2010), durante a infância é comum a criança exercitar sua imaginação para satisfazer aqueles desejos que consideram ser impossível realizá-los. Para as autoras isto é importante perceber, porque é esta característica que acaba definindo o brinquedo que ela escolhe para brincar. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

A ludicidade tem conquistado um espaço no panorama da educação infantil. Sendo o brinquedo a essência da infância, seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilite a produção do conhecimento, que também estimula a afetividade na criança. A criança estabelece com o brinquedo uma relação natural, consegue extravasar suas angústias e paixões, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Kishimoto (2000) discute severamente a importância do jogo por estar na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar, de transformar o mundo. "Lúdico" significa brincar, e nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo.

Por conta disso se entende que o lúdico representa uma necessidade do indivíduo, independentemente da idade, que não pode significar apenas diversão, porque ele impõe regras para que seja realizado um bom desenvolvimento da aprendizagem, facilitando, assim, o crescimento pessoal, social e cultural da criança, além de contribuir para uma boa saúde mental, preparando-a para um estado interior fértil,

permitindo, dessa maneira, processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

4 RELAÇÃO ENTRE LEITURA, CONHECIMENTO E EDUCADOR

O incentivo à leitura é um dos objetivos de todo o sistema escolar, principalmente quando a criança está na fase de alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental. A leitura é um instrumento eficiente para a expansão e fixação da cultura e dos conhecimentos na sociedade, se constituindo na mais importante atividade de aquisição de saberes.

Acredita-se que a leitura é a base da aquisição do conhecimento. Se for estimulada, acaba em prazer. Além do prazer de entrar num mundo imaginário, a leitura iniciada na infância pode ser a chave para um bom aprendizado escolar.

Segundo Viégas (1997):

Ler para gostar de ler, ler para conhecer a língua, ler para conhecer o mundo. O ler para gostar de ler seria a garantia do espaço da leitura – prazer com a finalidade de divertimento(...). Se o objetivo é gostar de ler, a metodologia precisa ser o prazer, o deleitar-se e só (VIÉGAS, 1997, p. 13).

Ler por ler nada significa. Ler não é só decifrar sons, mas pensar na mensagem que a pessoa que escreveu tem a nos transmitir, compreender o significado do que está lendo. A leitura é um meio, um instrumento. Ler não é um fim em si mesmo, mas o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. Ela leva o aluno a aumentar seu vocabulário, expressar-se melhor na escrita e na oralidade.

O professor tem que ter uma postura investigativa, para planejar uma aula onde a leitura instigue a curiosidade do aluno, pois ele aprende se tiver curiosidade. Para que isso ocorra o professor tem que usar de várias estratégias e os mais variados gêneros textuais.

Para Flores (1996):

A leitura é um processo de seleção informativa, que se dá por meio de avanços, recuos, predições e correções, não ocorrendo linearmente. Sua progressão acontece em pequenos blocos, jamais produzindo compreensões definitivas. De fato, mesmo os textos mais simples oferecem compreensões inesperadas (FLORES, 1996, p. 26).

As crianças leem quando os textos apresentam algum significado para elas. Para ler é preciso gostar de ler. A leitura jamais deve ser pressionada. Isso em todos os âmbitos, tanto na escola quanto em casa. A leitura como obrigação gera desmotivação, os alunos não aprendem, e não a fazem com gosto.

Para as crianças sejam bons leitores, deve-se ter paixão pela leitura. De acordo com o que Belleger (2004) afirma, a leitura se baseia no desejo e no prazer.

(...) em que se baseia a leitura? No desejo. Esta é uma opção. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (BELLEGER, 2004, p. 17).

Através da leitura temos acesso à cidadania, ao mundo, lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Ler é uma forma de aprender a pensar, tanto quanto uma prazerosa maneira de desvendar o mundo e a si mesmo. Para formar leitores, os professores precisam ter alento pela leitura e transmiti-la de forma natural.

A escola, a família e a sociedade precisam oferecer um aprendizado voltado para a leitura. A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. Cabe a escola ensinar os alunos a ler e a entender não só as palavras, mas, os significados da mesma. Segundo Cagliari (1993, p. 148) "(...) a leitura da escola na vida das pessoas. A maioria que se deve aprender na vida terá de ser conseguida através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma".

A escola ensina a pluralidade de ler, isto é, realizar uma mesma leitura, mas de formas diferentes tornando-a mais atraente para os alunos. Os pais e professores são os exemplos que as crianças têm na vida, exemplos de cultura e de conhecimento. Se eles têm o hábito de lerem diariamente, conseqüentemente, as crianças que com eles convivem serão leitoras assíduas, se tornando futuramente cidadãos atuantes na sociedade.

Cada pessoa gosta de ler diferentes tipos de gêneros textuais. Para ler não importa a idade e nem quando começar. Vários escritores escrevem com prazer e com o objetivo de repassar esse encanto, motivação aos leitores, colocando em palavras seus sonhos, sentimento e experiências.

As escolas precisam de bibliotecas atualizadas, dinâmicas, onde as crianças possam ter livre acesso ao manuseio dos livros e sentir gosto em visitá-la. Deve

torna-se um local interessante, pois a leitura tem lugar cada vez menor no cotidiano das pessoas. Para formar leitores, precisa-se entendê-la como fonte do saber e sabedoria.

Para Cagliari (1993, p. 176) "(...) o modo como certos livros são feitos hoje demonstram o pouco caso com que a leitura é tratada em nossa sociedade. Um livro é um livro não um amontoado de papel impresso de qualquer maneira". É importante que a criança tenha acesso a bons livros desde o início de sua vida. Sabemos que a nossa sociedade não incentiva a leitura, cabendo a escola e ao professor esse papel.

Na perspectiva de Vygotsky (2008), o ato de escrever é mais difícil do que parece ser, mesmo que haja uma interação com a leitura. A experiência de juntar a leitura com a escrita deixa transparecer o quanto é difícil para uma criança, por exemplo, de sete (7) anos realizar as duas tarefas ao mesmo tempo.

Por outro lado, se a escrita representa para a criança uma ação complexa, o jogo já não tem tal representação. Ele contribui para que a criança aprimore seu desenvolvimento psicomotor, que influencia diretamente em seu comportamento e estrutura da escrita. De maneira que facilite a leitura e a escrita é dever da escola promover, em consonância com as atividades lúdicas, exercícios que a estimule ler e escrever, utilizando para isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos.

5 APRENDENDO A LER ATRAVÉS DO LÚDICO

De acordo com Carvalho (2002) ainda é possível encontrar escolas e professores que consideram o lúdico e os jogos métodos ineficazes para o enriquecimento do intelecto da criança, sendo utilizados de maneira inadequada, isolados e sem nenhum objetivo pedagógico, apenas como preenchimentos de tempo vago. O uso inadequado do lúdico, segundo a autora, ocorre em razão de não haver, seja por parte do Educador ou da escola, o devido conhecimento dos aspectos pedagógicos, a ausência de criatividade por parte do Professor, políticas da escola que torna indiferente o uso do lúdico como método de ensino.

Segundo Carvalho (2002, p. 79), "(...) a maneira pela qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar". Praticamente todo o trabalho de alfabetização em nossas escolas, seja qual for o método adotado,

parte do pressuposto de que o importante é ensinar o mecanismo de decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente.

A prática pedagógica centra-se em um caráter contextualizado e histórico. A teoria está em consonância com o cotidiano, num constante processo de discussão e reflexão crítica. A aprendizagem, nesta ótica, torna-se plena de significados.

Na visão de Macedo, *et al.* (2000) o uso do lúdico em sala de aula não se caracteriza apenas pelo uso de jogos e brincadeiras, vai além disso, se configura como atitude por parte do Professor para melhorar o processo de aprendizado da criança de maneira mais dinâmica. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva.

O papel do professor é fundamental em sala de aula. É preciso lembrar que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento. Macedo, *et al.* (2000. p. acredita que "(...) o professor é quem dá o 'tom' do desafio proposto, ele dever ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio o mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas".

A partir foi exposto acima se compreende que o Professor precisar ter o comprometimento em ajudar a criança a desmitificar sua realidade social, compreendendo como as relações sócias são estabelecidas e quais os limites para que isso ocorra. Mas para que isso aconteça é necessário que haja, por parte do Educador, não apenas clareza teórica, que ele tenha a sensibilidade de fazer da sala de aula um ambiente que atraia a criança, que ela sinta falta dali quando for para casa, querendo que o outro dia chegue logo para estar ali de novo, que fomente a discussão, a pesquisa, conversas sobre a constituição do ser humano, apresentando todo o seu processo de evolução. Apresentar à criança o mundo de forma diferente e alegre é um passo importante para inserção dela no mesmo.

Demo (1993), por sua vez, afirma que:

[...] ensinar já não significa transferir pacotes sucateados, nem mesmo significa meramente repassar o saber. Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base em saber crítico, criativo, atualizado, competente. Trata-se, não de cercear, temer, controlar a competência de quem aprende, mas de abri-lhe a chance na dimensão maior possível. Não interessa o discípulo, mas o novo mestre. Entre o professor e o aluno não se estabelece apenas hierarquização verticalizada, que divide papéis pela forma do autoritarismo, mas sobretudo confronto dialético. Este

alimenta-se da realidade histórica formada por entidades concretas que se relacionam de modo autônomo, como sujeitos sociais plenos (DEMO, 1993, p. 153).

É fundamental que o educador em frente o desafio de compreender os tempos novos para abarcar os anseios das novas gerações.

No processo da educação o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão fácil, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado.

Percebe-se, com isso, que o fato do Educador se dispor a adquirir mais conhecimento e sentir prazer em exercitar sua função de professor, é um forte indicativo de que ele não terá nenhuma resistência em se servir desta ferramenta pedagógica em sala de aula para alfabetizar a criança. É notório que o sucesso ou insucesso de certas experiências deixam marcas na postura pedagógico do Professor, que pode se tornar em algo negativo ou positivo, dependendo da disposição do mesmo em trabalhar na sala de aula (NÓVOA, 1995).

Ao sentir que as vivências lúdicas podem resgatar a sensibilidade, até então adormecida, ao perceber-se vivo e pulsante, o professor/aprendiz faz brotar o inesperado, o novo e deixa cair por terra que a lógica da racionalidade extingue o calor das paixões, que a matemática substitui a arte e que o humano dá lugar ao técnico, permitindo o construir alicerçado no afeto, no poder fazer, sentir e viver.

Poder vivenciar o processo do aprender colocando-se no lugar da criança, permitindo que a criatividade e a imaginação aflorem através da interdisciplinaridade enquanto atitude. A intersubjetividade se mostre por meio do afeto e da alegria de poder liberar o que cada sujeito (professor) traz consigo mesmo e quanto pode contribuir com o outro.

Para Maluf (2003, p. 29) "O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa. Devemos procurar inovar para não deixar que nossas aulas sejam cansativas e que caiam na mesmice". Dessa maneira, é urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

Não se pode desnaturalizar a espontaneidade da criança para favorecer a estrutura de um ensino pautado a inflexibilidade, na rigidez. Não se pode, em nome da formalização do ensino, ignorar as dimensões educativas que o lúdico dispõe para que a criança obtenha um bom aprendizado, porque ele contribui amplamente para o estímulo da personalidade e intelecto da criança.

Por entender e concordar com o autor percebemos que se o professor não aprende com prazer não poderá ensinar com prazer. É isso que procuramos fazer em nossa prática pedagógica, dando ênfase à formação lúdica: ensinar e sensibilizar o professor-aprendiz para que, através de atividades dinâmicas e desafiadoras, despertem no sujeito-aprendiz o gosto e a curiosidade pelo conhecimento. Na perspectiva de Freire (2002) é natural e cabe ao educador torná-la epistemológica.

Tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. O homem da ciência e da técnica perdeu a felicidade e a alegria de viver, perdeu a capacidade de brincar, perdeu a fertilidade da fantasia e da imaginação guiadas pelo impulso lúdico. Que a sala de aula seja um ambiente em que o autoritarismo seja trocado pela livre expressão da atitude interdisciplinar.

Que as aulas sejam vivas e num ambiente de inter-relação e convivência. A formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

Através do lúdico, mostrará o professor que a aprendizagem é ativa, dinâmica e contínua, ou seja, uma experiência basicamente social, que tem a capacidade de conectar o indivíduo com sua cultura e meio social mais amplo. A atividade lúdica prepara (e é preparada por ela) a alfabetização bem como toda a aprendizagem intelectual ou de relação com o mundo da cultura.

Segundo Oliveira (2000, p. 122), "o brincar desenvolve na criança seu espírito construtor e artístico, faz com que lide de forma afetiva com as dificuldades encontradas, identificando seu próprio estilo de agir e criar".

As atividades de cunho lúdico e interativo são condições por excelência de libertação de tensões e conflitos frente ao meio, facilitando sua aprendizagem. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

O professor da sala de aula, pode ter uma grande ajuda do professor de educação física, onde através de atividades que desenvolvam noção de tempo, espaço

e ritmo, estimular as crianças de maneira prazerosa e desafiadora, enfatizando a verbalização, memória, raciocínio e principalmente conferindo sentido a esse processo. Segundo Moyles (2002):

Os professores poderão oferecer atividades de linguagem e promover ainda mais o pensamento, ampliar o vocabulário, e talvez começar a conversar com as crianças sobre linguagem. [...] Isso vai incorporar o enriquecimento, a prática, a repetição e a revisão do que foi aprendido através da linguagem, com e sobre ela. (MOYLES, 2002, p. 67).

Importante lembrar que este fato não está restrito ao ato de falar, ler ou escrever, mas ao valor que possui o uso da linguagem em todas as suas dimensões e formas através do lúdico, responsável pelo direcionamento da comunicação e construção dos significados daquilo que se aprende.

Para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita é necessário que o professor ofereça condições prazerosas para atrair a criança através de um trabalho pedagógico a partir de utilização de jogo infantil espontâneo. É importante que o professor tenha consciência de que no uso de materiais lúdicos como recursos metodológicos há maiores possibilidades no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo da criança.

Finalizando a discussão, Cócço e Hailer (1996, p.7), elucidam que aprender a ler e escrever é apropriar-se do código linguístico, torna-se um usuário da leitura e da escrita". Sabemos que a leitura e a escrita são de fundamental importância para o aluno e a partir desse processo que esses alunos poderão criar seu próprio conhecimento e ter noção do mundo que vive, podendo contribuir durante o seu crescimento para mudança significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a concepção dos vários autores citados ao longo do trabalho, pode-se observar que, ao brincar, a criança encontra o seu eu, valorizando assim, suas próprias ações cotidianas, tanto em seu meio social, como no ambiente escolar.

Como discutido no texto, as crianças têm a brincadeira como atividades primárias que, por sua vez, proporcionam à mesmas benefícios físico, social e intelectual. Na dimensão física o lúdico contribui para saciar as necessidades de crescimento e

competitividade. A utilização de brinquedos possibilita a quebra da timidez; fazendo com que a criança seja mais ativa, excitando sua criatividade mental.

Considerando o fato de na brincadeira a criança se deixar conhecer, sua dimensão social é atingida pelo lúdico a partir de situações simbólicas, em outras palavras, através da brincadeira a criança pode projetar-se para o futuro, realizando atividades que, porventura, venha exercer depois, por exemplo, quando uma menina brinca de boneca está projetando a realização de um instinto natural.

Essas reflexões nos conduzem para a construção de um olhar que conceba o lúdico como elemento base para a realização de uma educação infantil pautada no respeito à particularidade de cada criança, oportunizando um crescimento cognitivamente e afetivamente saudável à mesma.

Dentro desse contexto não se pode deixar de considerar um ponto fundamental existente na brincadeira, que são as constâncias com que os significados são construídos, objetivando perceber o mundo que o rodeia a partir de suas próprias representações; além de ser uma excelente ferramenta que contribui para o desenvolvimento da criança.

Ela ajuda também o educador a identificar algumas informações transmitidas pela criança no ato de brincar, tais como as emoções, o modo como acontece sua interação com os demais colegas, o grau de desenvolvimento psicomotor e da linguagem, dentre outros. Esse processo se torna possível porque entendemos a brincadeira como fonte inesgotável de criatividade para a criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001;

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, M. **Guia Prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo, 1995.

FLORES, O. C. Leitura, inovações necessárias para realizar exploração de textos. In: Revista do Professor. Porto Alegre, n.12, p. 24-28, abri/jun, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. SP: Autores Associados: 27 edições. Editora Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com Jogos e Situações – Problemas**. Artmed Editora, Porto Alegre, 2000.

MALUF, A C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOYLES, J, R. **Só brincar?** - O papel do brincar na educação infantil. São Paulo: Artmed, 2002.

NEGRINE, A. A aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. especial, p. 105-121, 2010.

OLIVEIRA, P. de S. **O que é brinquedo**. São Paulo: editora brasiliense, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. Ed. LTC, 4ª edição, Rio de Janeiro, 2010.

ROJAS, J. **Interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte/magia do ser professor**. – Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1998.

VIEGAS, K. Vi. Ler Para Gostar de Ler. In: **Revista do professor**. Porto Alegre v. 13, p. 13-14, out/dez, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. SP, Martins Editora, 2008.

_____. **Formação Social da Mente**. SP, Martins Fontes, 1999.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.015](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.015)

A INCLUSÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS TEMPOS DE PANDEMIA

LESLYE ANNE MONTEIRO MOUTINHO

Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís-SP. Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, leslye.moutinho@semed.manaus.am.gov.br;

ALICE RAMOS DE OLIVEIRA

Especialista em Psicomotricidade Relacional pela Universidade Nilton Lins –AM. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, alice.ramos@semed.manaus.am.gov.br.

RESUMO

O presente texto traz o relato de experiência do Projeto Formativo desenvolvido por uma escola pública municipal durante a Oficina de Formação em Serviço, programa pioneiro no Brasil, concebido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas –UEA. Este trabalho tem como objetivo mostrar o processo vivido desde o início do programa na escola em 2020, que possui dois anos de duração e as dificuldades apresentadas após as adversidades enfrentadas pela sociedade com a pandemia do vírus SARS-CoV-2, os reflexos na sala de aula e as soluções encontradas para elaboração do Projeto Formativo a fim de dirimir as dificuldades apresentadas no contexto escolar. Nesta perspectiva, numa abordagem qualitativa, a coleta de dados foi realizada utilizando a técnica da análise de conteúdo temático-categorial, através de rodas de conversas, divididas em seis encontros semi-presenciais com os alunos, os professores, egressos da universidade e equipe gestora, que através de um diagnóstico da realidade escolar, mapeou os desafios elucidados na composição do projeto que resultaram em três laboratórios experienciais sobre alfabetização e letramento, uso das novas tecnologias e educação especial na perspectiva da inclusão. Conclui-se que a formação continuada vivenciada dentro da escola com o projeto formativo, traz efeitos muito mais eficientes e significativos porque consegue

retratar as reais necessidades da instituição, interferindo de forma positiva nas sugestões e conduções das práticas educacionais, fomentando uma construção coletiva do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Projeto Formativo, Pandemia, Inclusão, Alfabetização, Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS, realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM/SEMED, oportuniza formação continuada em serviço nas nove escolas da rede pública municipal de Manaus, que aderiram ao projeto.

A equipe docente da Escola Municipal Alternativa Padre Mauro Fancello construiu coletivamente o Projeto Formativo de Professores: Inclusão e Novas Tecnologias no processo de ensino – aprendizagem na alfabetização e letramento nos tempos de pandemia.

Este projeto foi realizado a partir da união entre egressos das várias áreas de licenciaturas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, os professores da referida escola em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus e o formador do Programa Oficina de Formação em Serviço – OFS.

O projeto OFS, consiste em um curso de especialização com duração de dois anos que aconteceu dentro da escola. A formação dos professores sai dos muros de um espaço delimitado dentro da Secretaria de Educação para ir até onde o processo acontece, a própria escola. Constitui-se das práticas realizadas no chão da escola, buscando a identidade do lugar, estudando o território e suas peculiaridades a fim de encontrar os pontos fortes e fracos do ambiente escolar, atuando de forma fortalecedora em toda comunidade educativa para aprimorar as iniciativas pedagógicas.

“(…) dada a complexidade da realidade social e educacional brasileira, apenas a articulação desses níveis de no processo formativo ainda pode ser considerada insuficiente. É fundamental inserir nessa formação oportunidades de vivência de situações que, de forma intencional, induzam à problematização do trabalho pedagógico e da gestão, de caráter coletivo e interdisciplinar. A postura investigativa do profissional de educação deverá ser marcante nesse processo, contribuindo para o alargamento do conhecimento na área”. (AGUIAR. 2004.p.208)

É realizado um processo seletivo interno para eleger as escolas que representaram as sete zonas da cidade de Manaus contemplando desde a área urbana até a zona ribeirinha.

A Escola Municipal Alternativa Padre Mauro Fancello, localizada no Bairro de Petrópolis na zona sul da cidade de Manaus, atende mais de 600 crianças nos segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Numa área de grande vulnerabilidade social, conta com o apoio dos comunitários e moradores. Está numa busca constante de conhecimento para crescer e melhorar o atendimento às crianças. O Programa da OFS surgiu como uma porta de entrada para um novo caminho a ser trilhado pela equipe escolar.

Além da formação continuada in loco, após os dois anos de estudos e vivências de forma sistematizada em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas - UEA por meio do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE/Escola Normal Superior – ENS a equipe escolar que participou, receberá a certificação de **Especialização de Gestão de Projetos e Formação Docente**, pois esta especialização será concluída em outubro de 2023.

O início do programa na escola iniciou em 2020, mas foi interrompido por um cenário novo e inesperado. As adaptações foram implantadas diante do quadro que se instaurou.

Em 2020 o mundo foi surpreendido pelo surto do vírus SARS – CoV-2, o Covid 19, uma pandemia que modificou o cotidiano escolar e o desenho do trabalho em muitos países, incluindo o Brasil.

Conforme o número crescente de casos e óbitos por causa do vírus, a Organização Mundial da Saúde – OMS, adotou o isolamento social como forma de prevenção ao Coronavírus. As medidas de afastamento tinham o objetivo de diminuir os avanços da infecção e impedir que o sistema de saúde entrasse em colapso, tentando assim, evitar um caos generalizado. Infelizmente, muitos estados brasileiros foram prejudicados pela falta de recursos de infraestrutura para atender a demanda crescente o que levou o Estado do Amazonas ao alerta vermelho, colocando a cidade de Manaus no topo dos municípios brasileiros em situação de emergência.

A sociedade vivenciou o pânico com o crescimento da doença. A Fundação de Vigilância em Saúde do Estado do Amazonas / FVS-AM, registrou em 13/03/2020, o primeiro caso positivo da Covid-19, desde então os números só foram aumentando e em janeiro de 2021 aconteceu uma grave crise sanitária, com o aumento avassalador dos casos, com muitas internações e óbitos agravados pelo desabastecimento de oxigênio, insumo essencial no tratamento de pessoas internadas com complicações respiratórias.

Foram necessárias, ainda, medidas mais severas de isolamento social, incluindo “o toque de recolher”, proibindo as pessoas de circular pela cidade fora de um horário determinado, e apenas serviços essenciais à vida foram liberados para funcionar, seguindo todos os protocolos de biossegurança.

Diante desse cenário, continuar trabalhando com a mesma qualidade no ensino remoto tornou-se uma provocação para todos que atuam em favor da educação, de modo que, com o avanço da pandemia, muitas instituições recorreram às plataformas digitais educacionais em substituição às aulas presenciais. Todavia, mesmo com os esforços das adaptações, por meio das aulas virtuais, o direito à educação não estava garantido a todos, considerando os possíveis entraves que impediam o acesso dos estudantes às aulas.

Podemos resgatar o momento vivido na escola nesse período tão complicado e atípico para toda a comunidade escolar.

Para tornar o impacto menos agressivo ao contexto pedagógico, buscamos otimizar atividade impressas produzidas em uma rede de apoio da nossa própria equipe escolar, com isso atravessamos muros, conhecemos a vida real dos nossos alunos e ofertamos um pouco de suporte afetivo através do kit para estudo em casa. (MOUTINHO, 2022, v. 1, p. 76)

Várias foram as dificuldades encontradas para que houvesse engajamento positivo por parte dos estudantes. Mesmo diante da soma de esforços da equipe, os reflexos das mudanças tiveram impactos e consequências que necessitavam de um olhar criterioso de acompanhamento ao longo dos próximos anos, não cabendo só à escola arcar com mais este desafio, mas a todo o coletivo educacional, desde as altas esferas, uma vez que foram várias as redes escolares comprometidas pelo infortúnio da pandemia.

Dessa maneira, a equipe escolar se tornou primordial no tratamento das questões no âmbito da unidade de ensino nos tempos de pandemia, focando sua atenção no acompanhamento da comunidade educativa e nos alunos no decorrer da realização do ensino.

Mediante a conjuntura instaurada, desde o início da pandemia no Brasil, o Governo Federal via Medida Provisória (MP 934/2020) estabeleceu normas sobre a duração do ano letivo nas escolas, flexibilizando os dias letivos, abrindo um novo caminho para educação acontecer de forma remota na modalidade de educação à

distância, como prevê o Decreto 9.057 de 2017, diante de situações emergenciais, *ipsis litteris*:

Art. 1º 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.

A Carta Magna brasileira prevê e assegura o preceito de que todos os brasileiros têm o direito à educação. Assim dentro dos princípios relevantes para a educação, a Constituição Federal de 1988 estabelece o seguinte no artigo 205, *in verbis*:

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. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Além do acesso à Educação, a Constituição Federal de 1988 determina que o desenvolvimento das pessoas deve ser a partir de uma educação de qualidade, reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo terceiro, *ipsis verbis*:

"(..) a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, (...) todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade".

Todavia, surgiu o desafio de como fazer isso acontecer diante de uma situação de pandemia. O amparo legal para que as crianças pudessem ter seu direito à educação garantido durante o período emergencial também é reforçado no Capítulo IV, artigo 53 do ECA em seus incisos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Diante de tantas incertezas no panorama podemos resgatar Moacir Gadotti, quando descrevia em sua obra acerca da pedagogia do conflito, as lutas que antecederam esse contexto que a sociedade vive atualmente:

A natureza tem, por si mesma, o poder de operar transformações e mudanças pelo jogo inevitável das forças que se opõem de maneira afinalística e que não implicam propriamente num avanço, mas numa reorganização e numa acomodação. O homem pode intervir em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. (2003, p.67)

Esta mesma sociedade precisou mediante as transformações involuntárias procurar adaptar o planejamento pedagógico, ainda em sua obra Gadotti (2003, p. 77) reafirma que o educador consciente de suas novas tarefas não pode apresentar novas coisas com velhos métodos.

Então, tínhamos um novo cenário afetado pela pandemia, os alunos passaram a estudar on line e os professores através de *home office*. O teletrabalho compulsório por causa do Covid-19 e a necessidade de distanciamento social fez com que com todo o mundo do trabalho fosse repensado.

Os números da contaminação no Brasil foram expressivos oriundos da precária infraestrutura no setor da saúde, falta de conscientização da população sobre as medidas preventivas, além de pouca informação científica acerca do vírus. Com isso, crianças e professores se tornaram possíveis vetores de transmissão do Covid- 19, para isso a necessidade de fechar as intuições de ensino e tornar as aulas remotas.

Tais impactos do novo modelo de trabalho à distância, envolve horas trabalhadas, espaço físico, impacto de fatores externos oriundo das demandas e orientações da secretaria de educação, fatores internos como cotidiano doméstico, família e o próprio receio do contágio do Covid-19, envolvimento com as questões escolares, entre outros.

Com a Portaria 343/2020 que permite a substituição da aula presencial por aulas que utilizem novos meios através da tecnologia de informação, como aplicativos e plataformas digitais, o que desafiou toda a classe docente, os gestores escolares viram sua realidade modificada, mas com a necessidade de manter o ano letivo, mesmo que adaptado.

Foi necessária atenção a esta Portaria, que fez repensar as possibilidades do ensino à distância, abrindo novos caminhos para que as instituições utilizem mecanismos diferenciados para substituir as aulas presenciais, em um modelo que acompanha a sociedade durante muito tempo.

Buscamos na obra *Blended* quando os autores apresentam “como um guia de referência que busca fomentar a reflexão de educadores em relação aos procedimentos para a implementação de uma proposta personalizada de ensino (HORN: STAKER, 2015, p.11) para tentar explicar as novas metodologias aplicadas durante a pandemia.

O momento atípico acabou exigindo que todo o planejamento realizado sofresse mudanças compulsórias, resultando na alteração metodológica para o alcance dos objetivos curriculares, cabendo, portanto, à viabilização do ambiente em favor do processo ensino- aprendizagem, por parte da equipe gestora junto a toda a comunidade escolar.

A Escola como território amplo de educação, por anos construiu sua base nas aulas presenciais. A busca por novos meios metodológicos veio a partir dos avanços no campo tecnológico durante o início dos anos 2000.

O *Ensino Híbrido* junto com as alternativas tecnológicas aparece no Brasil e no mundo como uma solução durante a pandemia, reforçando a promoção das aulas remotas por abranger diferentes situações e particularidades de cada região.

Essa concessão na educação parecia nova, mas em outros países como Estados Unidos e Canadá já fazem parte da rotina estudantil oferecendo diversas opções de uso das aulas remotas como recurso educacional seja em aulas particulares para alunos que precisam recuperar conteúdos paralelamente ao ensino regular presencial, ou como aulas extracurriculares que podem servir como crédito acadêmico quando o aluno ingressar no Ensino Médio.

Após esse cenário, detectou-se as dificuldades enfrentadas pela E. M Alternativa Padre Mauro Fancello: o aumento no número de crianças inclusas e não alfabetizadas, oriundas do tempo de pandemia, além de muitos professores sem uma formação na perspectiva da inclusão e das novas tecnologias, agravado pela falta de acesso dos alunos aos meios tecnológicos.

Diante do exposto, como solucionar a realidade a fim de minimizar as adversidades apresentadas?

Como já previa Lévy (1999, p.22) a “Cibercultura” cria novas condições e possibilitam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade,

assim, as futuras gerações chegariam ao mercado com a habilidade de trabalhar com a forma digital. Esse futuro já chegou e precisamos nos aliar aos meios disponíveis para mediar a educação.

Mesmo atualmente com a disponibilidade cada vez crescente de ferramentas digitais que podem contribuir com no processo de ensino-aprendizagem, como podemos oferecer uma educação que possa atender as necessidades e peculiaridades dos alunos em um momento atípico para a população?

As escolas buscaram alternativas viáveis para evitar ainda mais transtornos. Conforme PARO (2009, p.18) a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Esses obstáculos só aumentaram com a pandemia, exigindo mudanças rápidas que deveriam ser eficazes.

A equipe escolar em meio às atribuições que estão intrínsecas às atividades, necessitou também tentar manter os objetivos da escola em vigor. Mantendo o empenho das suas dimensões em sua rotina.

A escola de ensino fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos. (PARO.2009, p. 16).

Encontrar subsídios seguros em um período de incertezas foi um desafio para qualquer instituição escolar, com atenção às escolas públicas, que tiveram suas fraquezas maximizadas no período da pandemia.

Com o mapeamento do contexto escolar, foi elaborada uma matriz problematizadora, a fim de promover oficinas experienciais de alfabetização e letramento, educação especial na perspectiva inclusiva, utilizando as novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem das crianças inclusas durante os tempos de pandemia.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração do projeto formativo da equipe docente da Escola Municipal Alternativa Padre Mauro Fancello, foi uma análise do conteúdo temático - categorial construída a partir das narrativas do cotidiano

escolar dos envolvidos, através de entrevista, rodas de conversas e dinâmicas de grupo. O público alvo foram vinte e seis docentes, divididos entre professores da escola citada onde todos são servidores da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus e os egressos da Universidade Estadual do Amazonas - UEA.

Para a reflexão, a construção coletiva e escrita do projeto formativo para os professores da escola pesquisada, foram definidos três encontros formativos com um total de sessenta horas de forma presencial e on-line.

O primeiro encontro foi com a gestora da escola para a construção dos dados sobre a realidade escolar, ocorreu presencialmente com a formadora do Programa de Oficina de Formação em Serviço-OFS, onde foi possível conhecer as dependências da Escola Municipal Alternativa Padre Mauro Fancello. Neste encontro foi realizado um levantamento com todas as problemáticas da realidade escolar, incluindo o ensino e aprendizagem dos alunos, o acompanhamento de pais e/ou responsáveis, relacionamento interpessoal com os professores, pedagogos e todos os atores que compõem a escola. Foi retratado também as potencialidades da equipe pedagógica, além de procurar compreender o olhar da gestão escolar sobre o programa e como o projeto auxiliaria a escola.

Num segundo momento, foi possível mapear as necessidades da escola, para construção dos dados. Foi realizada uma escuta sensível através de rodas de conversas com alunos por meio de grupo focal, que é um método que tem por objetivo ouvir os sujeitos para construção de dados. Foi utilizado nos dois turnos da instituição para saber o que os alunos pensavam sobre a escola.

Com os professores e as pedagogas da escola, foram realizados três encontros virtuais via plataforma de reunião, já que estávamos em plena pandemia de Covid 19, não podíamos nos encontrar presencialmente e estávamos em teletrabalho. Foi perguntado à equipe escolar: como estavam, como se sentiam neste momento de pandemia, como se relacionavam com seus alunos, se percebiam ou não que os alunos estavam aprendendo com as aulas sendo televisadas, se todos tinham acesso às novas tecnologias interativas, etc.

Depois de ter sido realizado todo o mapeamento da realidade escolar, o trabalho já estava acontecendo de forma semipresencial em dias alternados.

Então, definiu-se mais três encontros formativos presenciais para discutir as problemáticas e as potencialidades da escola, além de saber o que os professores queriam estudar para de posse aos novos conhecimentos para auxiliarem seus alunos.

No primeiro encontro formativo no turno matutino com a matriz problematizadora em mãos, definimos coletivamente o nome do projeto formativo, introdução e justificativa, construído com muita reflexão a partir da participação dos professores. No turno vespertino, foi realizado uma dinâmica de grupo com todos os docentes presentes, em seguida foi explicado tudo que aconteceu no turno matutino, seguido de leituras e de adequações ao projeto.

No segundo encontro formativo, relemos todas as alterações realizadas pelo turno vespertino no primeiro encontro, e partimos para construir coletivamente os objetivos geral e específicos, além da justificativa do projeto.

No terceiro e último encontro, definimos as temáticas necessárias para minimizar as três principais problemáticas da escola que eram: 1) déficit em aprendizagem, alfabetização e letramento; 2) professores sem formação específica para atender as crianças com deficiência; 3) Falta de acesso dos alunos às novas tecnologias educacionais e pouco domínio por parte dos professores.

Para solucionar os problemas evidenciados foram definidos os três laboratórios experienciais: 1) Oficina de Formação Interdisciplinar de Alfabetização e Letramento – 20h; 2) Educação Especial e Psicomotricidade na Perspectiva da Educação Inclusiva – 20h; 3) Oficina de Formação de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação – 20h.

Diante disto, conclui-se que o projeto formativo a partir de tudo que foi construído nos encontros, definiu-se um cronograma para a execução dos laboratórios experienciais.

Após as narrativas e a descrição do processo de concepção do projeto formativo informado pelos professores, egressos e equipe gestora, todas as anotações foram reunidas para análise junto aos documentos fornecidos pelo programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no mapeamento realizado após as rodas de conversas presencial e virtual, entrevistas e dinâmicas realizadas com o grupo, ficaram definidos três laboratórios experienciais para formação com temática a partir da realidade encontrada.

O primeiro laboratório experiencial foi *sobre Déficit em aprendizagens de alfabetização e letramento*, onde o formador trouxe uma abordagem interdisciplinar que pudesse abranger de uma forma mais ampla e atual, novas soluções metodológicas para uma prática alfabetizadora, com oficinas de recursos didáticos.

Diante da falta de acesso dos alunos às novas tecnologias educacionais e pouco domínio por parte dos professores foi realizado o segundo laboratório: ***Oficina de Formação de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação***. Mesmo que o tempo de aprendizagem pudesse parecer penoso com o uso compulsório das plataformas digitais durante a pandemia, foram adaptando e quiçá ultrapassando as limitações.

Em uma época de mudanças drásticas, são os que têm capacidade de aprender que herdam o futuro. Quanto aos que já aprenderam, estes descobrem -se equipados para viver em um mundo que não existe mais. (HORN – STAKER. 2015, p.18)

Diante dos fatos é inegável para os dias de hoje os benefícios que as tecnologias trazem para os profissionais da educação e para os alunos, entretanto há ressalvas muito tênues, pois, as tecnologias não são apenas simples ferramentas de entretenimento e serviço para o ser humano, elas modificam o próprio meio, interferindo no modo de sentir/pensar o mundo e de transformá-lo.

Por último, o tema foi acerca da ***Educação Especial e Psicomotricidade na Perspectiva da Educação Inclusiva***, pois muitos professores estavam sem uma formação específica para atender as crianças com deficiência, necessitando de mais suporte para desenvolver e conduzir as aulas.

Em relação a esta oficina foi ensinado desde como abordar as crianças com deficiências, principalmente quando estão em crise e como diminuir a agressividades delas, e como proceder para manter a atenção dos alunos sem deixá-los perder o foco na aprendizagem. Na oficina de Psicomotricidade, foi orientado a trabalhar jogos tradicionais, brincadeiras infantis, ludicidade por meio de movimentos amplos para auxiliar o equilíbrio motor dos alunos, pois estes pequenos momentos de ludicidade contribuem significativamente para a atenção, concentração e foco nas atividades propostas, facilitando o ensino e aprendizagem das crianças.

A participação dos professores, egressos universitários e equipe escolar foi bastante satisfatória. As temáticas extraídas do chão da escola tiveram um efeito esclarecedor e norteador mediante tantas dificuldades herdadas dos tempos de pandemia.

Novas práticas pedagógicas surgiram a partir das vivências nos encontros formativos, aplicadas na sala de aula e relatadas durante as aulas da Oficina da Formação em Serviço.

Ou seja, o amparo ao educando para desenvolver suas habilidades mesmo em um modo diferenciado de educar, deve ser mantido e garantido.

Inserir os meios tecnológicos em um molde obsoleto, faz repensar toda a estrutura escolar. O ensino on-line permite adaptações e customização da aprendizagem, sem reféns de padrões, mas uma busca por alternativas que validem a aprendizagem dentro de uma geração que nasceu dentro da era digital.

Isso não elimina o papel do professor, mas pode potencializar sua força com a nova realidade dos estudantes. As imposições do teletrabalho trouxeram reflexões que dividem pensamentos, porém reforçam a mudança de concepções acerca do uso da tecnologia na educação.

Os resultados das experiências vividas nos laboratórios resultaram em um Projeto de Aprendizagem e posteriormente serão os relatos de experiências do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia veio trazer desafios impostos é uma adaptação involuntária ao teletrabalho, pois todos os segmentos no mundo do trabalho foram obrigados a passar por uma adaptação, incluindo as instituições de ensino, o que torna pertinente a realização de pesquisa neste tema, considerando a necessidade de superação dos obstáculos provenientes da atual conjuntura.

Em meio às incertezas, o distanciamento social foi uma das alternativas para diminuir o aumento de casos, medida gerada e orientada pela OMS para conter o vírus. A contribuição dos encontros formativos na demonstração de meios educacionais que subsidiem o processo de ensino-aprendizagem em um cenário diferente em tempo de pandemia.

Enquanto a contribuição do projeto formativo para a comunidade científica insta na sugestão de subsídios para que novos trabalhos consigam trilhar por caminhos que orientem às soluções de problemas relacionados à educação adaptada à nova realidade, e, de posse das informações apresentadas, conseguimos avançar e aprimorar os resultados encontrados.

A formação do educador à luz de uma concepção de educador comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional, com tudo o que isso implica no plano científico e técnico(...) Espera-se dos cursos formadores que dotem os professores de perspectivas de

análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente (...). (SEVERINO. 2004. p.189)

A realidade das escolas públicas, com a grande dificuldade de acesso às novas tecnologias são retratadas nestes dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE retratam que no ano de 2019, um ano antes do início da pandemia, que a internet era utilizada em 82,7% dos domicílios brasileiros, sendo que a maior parte desses domicílios estavam concentrados nas áreas urbanas das grandes regiões do país. Como em anos anteriores, os menores índices de pessoas que utilizaram a internet foram observados nas regiões Norte e Nordeste, uma média de 68%.

Esse panorama retratado pelos dados acima citados só expõem a fragilidade do alcance da internet e dos meios tecnológicos, comprometendo o acesso para que ocorram melhores resultados mediados pela tecnologia dentro da escola.

A formação continuada e comprometida com os professores foi um elemento fundamental para o suporte diante das novas condições apresentadas após o turbilhão de novidades e necessidades trazidos pela pandemia.

Assim compreende-se os benefícios do Projeto Formativo dos professores e dos laboratórios experienciais como formação continuada em serviço elaborados de acordo com a realidade da escola, na tentativa de rever os processos educativos e propor aulas mais inclusivas, aberta às peculiaridades do cotidiano escolar, reforçando a busca constante da tecnologia aliada as práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos são para toda equipe escolar da Escola Municipal Alternativa Padre Mauro Fancello que esteve presente ativamente durante todo o processo da Oficina de Formação em Serviço.

Agradecemos também todo o apoio da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, que por meio do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE/Escola Normal Superior – ENS sobre todo o tempo dedicado ao projeto e a oportunidade de transformá-lo numa especialização, contemplando toda a equipe escolar.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus e à Divisão de Desenvolvimento Permanente do Magistério/DDPM pelo oferecimento da Oficina de Formação em Serviço-OFS, projeto ímpar e pioneiro no Brasil sobre formação de professores.

REFERÊNCIAS

Coronavírus- COVID-19, Publicado em: 18/03/2020 / Edição: 53 / Seção: 1/ Página 39. AGUIAR, Márcia Ângela. Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et al*, (org.). **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. A LDB e a gestão da educação: as questões controversas, p. 193-210.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 343/2020** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm .

BRASIL, Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 943/2020** Dispõe Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: Introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa** em Educação. RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. 29. ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para a aprimorar a educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). **Uso da internet, televisão e celular no Brasil** [Publicação online]: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: 34, 1999.

MOUTINHO, Leslye Anne Monteiro. Relato de Experiência: Drive -Thru do Aula em Casa. *In*: GUIMAS, Adriana Maria Barbosa *et al.* **Escrita Viva: reinventando e trilhando aprendizagens na construção de saberes por meio da formação continuada**. 1. ed. Manaus: Secretaria Municipal de educação, 2022. v. 1, cap. Programa Papo Reto: Práticas Pedagógicas vividas em contexto de pandemia e as diversas alternativas e soluções frente ao ensino remoto, p. 76-82. ISBN 978-65-00-51208-3.

Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.**

QUEIROGA, Fabiana *et al.* **O trabalho e as medidas de contenção da COVID -19**: Contribuições da Psicologia Organizacional e do trabalho no contexto da pandemia. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: Por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo frente e dois atrás.... *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et al.*, (org.). **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. A LDB e a gestão da educação: as questões controversas, p. 177-192.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.016

A PRÁTICA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA: FORMAÇÕES, CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

ARÍCIA CECÍLIA DE FARIAS BEZERRA RODRIGUES

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Literatura Infanto-Juvenil, pela Universidade Cândido Mendes (PROMINAS). Especialista em Gestão Educacional, Docência no Ensino Básico e Superior e Projeto, pela Faculdade Estratégica. Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), professoraariciacfb@gmail.com.

RESUMO

A constante busca por padronização das aprendizagens e saberes, e com ela, dos próprios alunos, é um dos grandes problemas da educação na atualidade. Em um país multicultural como o nosso e de dimensões continentais, nos parece impossível que essa padronização possa ocorrer de forma a resultar em um processo de ensino que realmente faça sentido para o discente. Frente a isso, as formações de professores, em geral, também não têm considerado esse multiculturalismo, o que resulta numa prática acrítica em relação à diversidade e à diferença. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva investigar as narrativas de professores em relação ao modo de lidar com a diferença e a diversidade para o trabalho com a literatura em sala de aula. Para isso, foram selecionados um professor e uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente de 4º e 5º anos, respectivamente, que por meio de uma entrevista dirigida discutiram sobre suas formações, concepções e vivências. As categorias para análise foram divididas de acordo com esses 3 aspectos. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). As análises nos levaram a refletir sobre a necessidade de formações voltadas para esses temas, principalmente realizadas na própria escola, local de realização do ensino-aprendizagem. Entendemos também que a consideração das diferenças e da diversidade entre os alunos, pelo professor pode auxiliar na seleção de materiais e metodologias, o que torna o ensino mais significativo, bem como o trabalho com a literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Diversidade. Diferença. Formação de professores. Literatura.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo geral investigar as narrativas de professores em relação ao lidar com a diferença e diversidade para o trabalho com a literatura em sala de aula. Para isso, foram selecionados um professor e uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente de 4º e 5º anos, respectivamente, que através de uma entrevista dirigida discorreram acerca de suas formações, concepções e vivências. Tomamos essa pesquisa como relevante ao passo que o campo das práticas pedagógicas vem sofrendo grandes mudanças, tanto na área teórica quanto prática, nos últimos anos, e que muitas são ainda as necessidades a serem sanadas no âmbito educacional brasileiro. Aqui consideramos que uma dessas necessidades é a consideração da diferença enquanto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Levando-se em consideração a crença dos Estudos Culturais de que existe pedagogia em diferentes artefatos sociais, ou seja, um currículo social vivo, que é capaz de ensinar de diferentes modos (PARAÍSO, 2010, p. 26), entendemos que o professor precisa estar convicto disso para que considere o saber que o aluno já construiu através desses artefatos, que não são apenas escolares. Essa convicção possibilita ao docente considerar não só a diversidade presente em sua sala de aula, mas também a diferença que existe entre seus alunos.

Acreditamos aqui no letramento literário, conceituado por Cosson (2006) como a leitura literária capaz de nos fazer refletir sobre o mundo a nossa volta, já que se baseia na própria condição humana, tornando-se um importante instrumento para a formação do cidadão autônomo, consciente e principalmente transformador. Desse modo, considerar as diferenças dos alunos é uma ação capaz de auxiliar no desenvolvimento do letramento literário em sala de aula, letramento este que também pode contribuir para uma educação que valorize as diferenças e o multiculturalismo presente em nossa sociedade.

Em relação a isso, muito tem sido falado sobre a educação voltada para o multiculturalismo, porém, poucas são ainda as intervenções que desenvolvam uma perspectiva realmente crítica em relação ao que Candau (2008), citando Stephen Stoer e Luíza Cortesão (1999: 56), chama de “arco íris cultural”. Nesse sentido, as práticas escolares em geral, promovem a celebração de movimentos e culturas marginalizadas, como o dia do índio, a consciência negra, ou o dia internacional

da mulher, sem que sejam refletidas as relações de poder construídas histórica e socialmente, a inter-relação e hibridização das culturas (CANDAUI, 2008, p. 22-23).

Em contraste a isso, vivemos em tempos de padronização de conteúdos e de saberes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dita aprendizagens chamadas de “essenciais”, buscando regularizar o que deve ser ensinado nas escolas de todo o país, um país plural e diverso, está homologada, sendo uma lei a ser seguida por todas as redes de ensino, tanto públicas quanto privadas.

Nesse sentido, a educação na contemporaneidade enfrenta uma série de contradições e problemáticas que precisam ser analisadas e refletidas para que o ensino possa servir efetivamente ao pleno desenvolvimento do educando, enquanto ser individual e ao mesmo tempo para o seu exercício da cidadania, assim como rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, o presente trabalho visa contribuir com tais discussões, buscando refletir especificamente em relação às necessidades de um trabalho que considere e valorize as diferenças, de modo a dar sentido à prática do professor e ao aprendizado dos alunos, buscando o letramento, especificamente aqui o literário, e a formação de leitores autônomos, conscientes e reflexivos em relação ao ser humano, conhecedor de si e do outro enquanto seu semelhante e diferente.

Nesse sentido, o presente artigo está dividido em 3 partes. A primeira corresponde às discussões teóricas que embasaram a pesquisa. Na segunda parte está descrita a metodologia e análise dos dados coletados através da entrevista dirigida com os professores foi aqui desenvolvida com base em 3 categorias respectivamente: formações, concepções e vivências. Desse modo, suas narrativas foram analisadas, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), levando-se em consideração os conteúdos das categorias de análise em questão. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca dos resultados alcançados.

A CONSIDERAÇÃO DAS DIFERENÇAS E DA DIVERSIDADE PARA A PRÁTICA DOCENTE

Como citamos acima, vivemos em um momento de crise educacional no Brasil, no qual, inúmeros são os elementos que interferem em seu desenvolvimento, cada um com intencionalidades bem delineadas, como é o caso das orientações do Banco Mundial e de seu interesse no aumento da produtividade (PEREIRA, 2009,

p. 127), bem como das próprias avaliações nacionais que visam o alcance de um índice de desenvolvimento da educação básica, calculado de acordo com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, avaliações essas as quais consideramos falhas, pois não “medem” o real conhecimento do aluno e o desenvolvimento da educação.

Consideramos aqui também como cenário da crise, a busca por padronização dos saberes através de inúmeros documentos oficiais, sendo o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular, que visa à definição de aprendizagens “essenciais”. O documento ainda apresenta que 60% do currículo deve ser padrão, e que os 40% restantes, devem ter conteúdos diversificados de acordo com as características locais e regionais do contexto escolar. Porém, ao observarmos a quantidade de “aprendizagens essenciais” (colocamos aqui entre aspas por questionar quem é capaz de selecionar as aprendizagens que são realmente essenciais, bem como, quais aprendizagens não foram consideradas essenciais) propostos na versão homologada, seria sorte que qualquer sistema de ensino pudesse desenvolver seu currículo diversificado de modo realmente eficiente. Além disso, ao entender que muitas são as culturas e que estas vivem em constante interação, quais aspectos de quais culturas seriam selecionados para compor o currículo diversificado?

Desse modo, em tempos de padronização, torna-se complicado pensar que seja possível promover uma educação que considere as diferenças e a diversidade cultural, tratando-a de forma realmente crítica. Segundo Ferreira (2015, p. 300-301) o uso do termo “diversidade” vem se acentuando nas últimas décadas em várias áreas do conhecimento e segmentos sociais como reflexo do interesse do “novo bloco hegemônico”, ou aliança social democrata, constituída pelos neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e pela nova classe média profissional e administrativa. Essa elite dominante defende, decide e expande em eventos mundiais, como o Fórum Econômico Mundial, agendas políticas, econômicas e educacionais que protegem seus interesses. Nessas agendas são incorporadas as “massas humanas sem poder” no intuito de serem “preparadas para responder às demandas geradas pela era da informação, da globalização e da sociedade do conhecimento” (FERREIRA, 2015, p. 301).

Assim, para a autora, é possível afirmar que a BNCC retoma o discurso de outros documentos oficiais no que diz respeito à orientação de práticas pedagógicas baseadas em um currículo comum nacional. No entanto, ao propor um currículo homogêneo para um país multicultural, a base não considera as implicações e

tensões relacionadas ao termo diversidade, deixando explícito que ela atende e serve aos interesses das classes dominantes.

Em relação ao multiculturalismo, Candau (2008, p. 19-20) afirma que esse termo é polissêmico, e apresenta duas abordagens para o mesmo: uma descritiva e outra propositiva. Na abordagem descritiva, para a autora se enfatizam “a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (CANDAU, 2008, p. 19-20). Já em relação à abordagem propositiva, Candau (2008, p. 20) afirma que

A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente com um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar de intervir de atuar no mundo social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.

Para isso, a autora apresenta diferentes concepções dentro dessa abordagem. A primeira delas é a abordagem assimilacionista, que compreende as desigualdades de oportunidades de grupos marginalizados, mas que visa incorporá-los à cultura hegemônica como sendo a correta por ser socialmente valorizada. Na escolarização essas culturas marginalizadas são negadas para que seus pertencentes sejam incorporados na cultura hegemônica em caráter homogeneizador.

Uma segunda abordagem apresentada por Candau (2008, p. 21) é denominada de multiculturalismo diferencialista. Esta propõe dar ênfase às diferenças, porém não leva em consideração o dinamismo cultural e acredita nas culturas de modo estático, o que gera apenas a formação de comunidades, ou o que a autora chama de “*apartheids* socioculturais”.

A autora defende na escola uma abordagem intercultural, a qual promove a inter-relação entre diferentes culturas, considerando seu caráter dinâmico e de constante mudança, por ser sócio-historicamente construída, a hibridização das culturas e que promova a conscientização dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, bem como as diferenças presentes em seu interior.

Encarar o multiculturalismo a partir da abordagem intercultural, nos leva a considerar os efeitos da globalização, os quais têm aproximado cada vez mais diferentes culturas, promovendo uma maior hibridização destas e uma contradição entre o que é global e o que é local. Desse modo, cada vez mais as identidades

têm se tornado fluidas, o que Hall (2006, p. 7) problematiza como a possibilidade da existência de uma “crise de identidades” na pós-modernidade. Assim, para Hall (2006, p. 13)

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nesse sentido, pelo fato de a globalização aproximar cada vez mais diferentes culturas, isso resvala na construção de nossas identidades na atualidade, e na própria cultura escolar. É inegável que os tempos mudaram, que as pessoas se constroem e se relacionam de outra forma, e que para que a educação não se torne obsoleta, é necessário que ela acompanhe tais mudanças (PARAÍSO, 2010, p. 28). O que percebemos muitas vezes é uma resistência por parte dos agentes educacionais às mudanças, apegando-se ao conservadorismo de conceitos estabelecidos como verdades absolutas e únicas. Por mais que nos documentos sejam incorporados termos como diversidade, multiculturalismo, como afirma Ferreira (2015, p. 300-301) esses são vitimados a significações rasas, que pouco estimulam o trabalho com uma abordagem realmente numa perspectiva intercultural.

Segundo Canen e Xavier (2011, p. 641) articular os conceitos de diversidade, diferença, igualdade e justiça social “à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo”. Desse modo, não basta apenas incorporar às formações os termos e tomar como base qualquer conceito. É importante que se tenha bem definidos conceitos que promovam abordagens interculturais. Algo que se precisa ter em mente é a afirmação de Moreira e Câmara (2008, p. 44), parafraseando Boaventura de Souza Santos (1997), de que “as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades”. Assim, uma formação de professores com a articulação dos conceitos de diversidade, diferença, igualdade e justiça social e que vise o ensino que realmente faça sentido para o professor e seus alunos, precisa tê-los delineados de modo que promovam uma abordagem intercultural.

Entendemos então que essa perspectiva pode contribuir para a promoção do letramento literário dos alunos, por considerar suas especificidades, suas

diferenças e a produção de suas identidades. Rezende e Oliveira (2016) conceituam que o ensino de literatura deve contemplar duas vertentes: a aproximação e o distanciamento. Para as autoras, isso significa que o ensino fundamental deve provocar nos alunos a aproximação com a literatura, trazendo para sala de aula textos atrativos para eles, condizentes com suas experiências, contextos sociais e que apenas no ensino médio fosse causado o distanciamento, que é a leitura de obras mais distantes de suas realidades podem proporcionar. Se é necessário promover essa aproximação, é necessário que o professor conheça seu aluno, quem ele é, de onde vem, do que gosta, como vive, e considere sua identidade em construção, para que possa trazer textos literários com os quais os mesmos se identifiquem.

Como já explicitado acima, entendemos o letramento literário a partir de Cosson (2006), que afirma que quanto maior o nosso corpo linguagem, maior nosso mundo, sendo o mesmo, meio de conhecimento do mundo, do outro e de si, por ser o texto literário baseado na própria condição humana. Segundo Paulo Freire (1989), a apreensão da leitura da palavra escrita não exclui a leitura do mundo que a precede; em vez disso, exige sua continuidade, já que para uma leitura crítica, torna-se necessária a relação do texto com o contexto; é o que ele chama de leitura da “palavramundo”. Assim sendo, essa relação entre leitura da palavra e leitura do mundo é o que faz com que a realidade seja “reescrita”, transformada na busca de uma sociedade mais democrática.

Assim, a busca pelo letramento literário em sala de aula, tomando como necessária a valorização das diferenças, contribui para uma melhor aproximação do aluno com o texto, bem como o próprio letramento literário pode, através da seleção de textos, das discussões promovidas e da própria reflexão da condição humana, ser agente de inter-relação entre as culturas e de reflexão sobre as relações de poder vigentes entre elas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada no município de Camalaú, situado na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba, a 317 km de distância da capital paraibana, João Pessoa-PB. Em 2022, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era estimada em 6.085 habitantes. A rede municipal de ensino é composta por 9 escolas, sendo apenas 3 de zona urbana (1 de ensino infantil, 1 dos anos iniciais do ensino fundamental e 1 com turmas dos anos

finais do ensino fundamental), 5 da zona rural e 1 situada no distrito Pindurão, pertencente ao município de Camalaú-PB.

O professor e a professora participantes desta pesquisa pertencem ao corpo docente deste município, os quais estão lotados na única escola de anos iniciais da zona urbana. Com o objetivo de investigar suas narrativas em relação à forma de lidar com a diferença e a diversidade para o trabalho com a literatura em sala, foram conduzidas entrevistas dirigidas, nas quais ambos discorreram acerca de suas concepções, vivências e formações. Para mantermos o anonimato dos participantes da pesquisa, eles serão denominados aqui de A1, para o professor de 4º ano, e de A2 para a professora de 5º ano.

Após a coleta de dados nas entrevistas, dividimos aqui três categorias de análise, selecionadas de acordo com o que visamos analisar em suas narrativas, sendo elas: formações, concepções e vivências. Os dados foram analisados com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bordin, 1977).

NARRATIVAS DOS PROFESSORES: FORMAÇÕES, CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

CATEGORIA 1: DAS FORMAÇÕES

Em relação às formações buscamos conduzir os docentes a expor quais suas formações e, entendendo a prática como parte integrante da formação do professor, a partir de Tardif (2005), o conhecimento do professor é “plural, compósito e heterogêneo” (p. 61), e é construído através da “formação inicial, contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc” (p. 60). Buscamos saber ainda em relação ao tempo de trabalho em sala de aula.

A1 narrou possuir formação em Pedagogia desde 2012 e ter uma especialização em Filosofia e Sociologia, além de estar terminando outra pós-graduação em Português e Literatura, tendo 15 anos como professor, sendo 7 ou 8 anos nos anos iniciais do ensino fundamental. Já a professora do 5º ano, denominada aqui A2, expôs ter uma primeira formação há muito tempo em Letras – Língua Portuguesa, bem como especialização em Inglês e em Metodologias do Ensino. Ela ainda afirmou

que seu último curso de formação foi em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e que possui em média 25 anos de atuação docente.

Ao serem questionados se acreditavam ter tido alguma formação que lhes auxiliasse a lidar com a heterogeneidade das diferenças em sala de aula, A1, categoricamente respondeu que não. Porém, A2 afirmou que

RESPOSTA DE A2

Eu acho que todas me ajudaram de certa forma, né? Principalmente essa última. Eu acho que ela era mais voltada pra questão pedagógica, assim, mais trabalhar mais com crianças onde estou atuando agora, né? Então assim, me ajudou bastante, essa questão da diferença entre as crianças, a questão da diversidade. Cada ser com suas particularidades (risos). (A2)

Na fala de A2, percebemos a crença de que suas formações, apesar de não terem sido voltadas especificamente para o trato com as diferenças e a diversidade em sala de aula, lhe possibilitaram auxílio para isso. É interessante observar também que nenhum dos participantes apresentaram seus anos de prática docente como sendo parte de sua formação enquanto profissionais.

Desse modo, nas narrativas dos professores, mesmo ambos tendo uma carreira docente há mais de uma década (A2 com mais de duas décadas de atuação) não tiveram oportunidades, ou até mesmo não se descobriram com interesse em buscar cursos voltados especificamente para a diversidade e a diferença. Nesse processo de formação não só a oferta de cursos é válida, mas outros aspectos da formação devem ser levados em consideração, como afirma Canen e Xavier (2011, p 643).

pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as "vozes" de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643)

Assim, a formação parte de uma sensibilidade do próprio docente em se abrir para as diversas “vozes” presentes na escola e fora dela, analisando criticamente as formas de celebração da diversidade em suas práticas.

CATEGORIA 2: DAS CONCEPÇÕES

Ao tratarmos sobre o que os participantes A1 e A2 entendiam por diversidade e diferença, A1 demonstrou num primeiro momento não compreender o questionamento: (O professor sorri e fica reflexivo) “Diversidade e diferença... Não entendi!” (A1). A entrevistadora conduziu-o ao entendimento dizendo que sua turma era heterogênea. A1 respondeu: “Ah, entendi! Nunca vai ser.”. A entrevistadora o questionou se ele queria dizer homogênea. Então o mesmo expressou seu entendimento acerca do questionamento:

RESPOSTA DE A1

Homogênea. Sempre vamos ter uma turma, é... com diferentes níveis, né?! Por mais que se invista na educação, mas sempre vamos pegar, nunca vamos chegar com um aluno totalmente alfabetizado no 3º ano, (corrigiu) no 4º ano. Sempre vai chegar um momento que, cada um de nós pegamos uma turma, percebe-se essa diferença. Ano passado eu peguei uma turma de 4º ano, que 50% não sabia ler. Esse ano 90% sabe ler, mas a dificuldade persiste em matemática. Sabem português e matemática têm essa dificuldade.

Ao analisarmos sua fala percebemos que ao falarmos de heterogeneidade em sala de aula, o professor remete pensamento especificamente aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, sem que se apresente em sua fala questões como a diversidade cultural e as diferenças entre seus alunos em relação a suas identidades. Desse modo, vemos a individualidade do aluno resumida ao tempo de aprendizagem que o mesmo tem em relação à aquisição da leitura e escrita. Tal direcionamento no pensamento do professor pode ser reflexo da exaustiva demanda do professor em relação ao desenvolvimento da alfabetização de seus alunos, principalmente através de mecanismos de controle decorrentes de políticas públicas, como as avaliações em larga escala, sem que se leve em consideração as diferentes vivências e realidades desses alunos,

Sobre isso, A2 ao ser questionada em relação ao que entende por diversidade e diferença:

RESPOSTA DE A2

Diversidade, acho que é a questão de cada ser, ter a sua particularidade em si. Assim também como a diferença. Eu acho que um é um... muito ligada a outra, num é? Nós somos seres diversos, claro (risos). Ninguém é igual. E cada ser, por ser diverso, tem a sua diferença particular. E a gente tem que aprender a conviver com todas elas. Cada um tem seu jeito de pensar, de agir, de falar, de se comportar, então... (A2)

Observamos na fala de A2 que ela elabora sua resposta explicando o que entendemos aqui por diferença, quando cita as particularidades de cada ser. Percebemos uma confusão em relação ao que ela entende por diversidade ou diferença, afirmando que são relacionados, mas sem conseguir definir precisamente o que significa cada um dos termos.

Os entendimentos de A1 e A2 se justificam pelos dados analisados na seção anterior, os quais não lhes foram disponibilizadas formações voltadas para o trato com as diferenças e a diversidade cultural, o que os deixa à margem de teorias que conceituam e desenvolvam esses termos.

Ao serem questionados como avaliam a heterogeneidade de diferenças em suas salas de aula, A1 responde que é algo ruim. Ao ser questionado por que é algo ruim, responde:

RESPOSTA DE A1

Porque muitas vezes, é... um exemplo a classe social, né? A classe social, eu vejo muito aqui, uns se sentem às vezes constrangidos porque precisam de um material "Ah professor, eu pedi a meu pai, mas ele não comprou porque não tinha dinheiro" (representando a fala de um aluno). Mas fulano todos os dias trás material novo. Então isso, eu vejo esse impacto, entendeu? Entre a... ambas as partes, com relação a classe social, mas só a classe social. (A1)

Percebemos na fala de A1 que nesse momento ele remete à desigualdade social como algo que interfere nas relações em sala de aula, deixando de lado o viés dos níveis de aprendizagem apresentados em sua fala anterior.

Já A2 inicia apresentando que seria melhor se a turma fosse homogênea, mas depois muda afirmando que a heterogeneidade é importante.

RESPOSTA DE A2

É... (risos). Eu queria muito que fosse homogênea, mas... (risos). Mas isso também ia prejudicar a gente, porque a gente não ia crescer. A questão da heterogeneidade, ela ajuda a gente a crescer, como ser humano, né? Porque você vai vendo

cada um do seu jeito, cada um... com seu pensamento, com sua... E isso ajuda a gente enriquecer, as nossas, os nossos conhecimentos, né? Cada pessoa com seu jeitinho, com seu mundo e isso aí faz com que a gente cresça e melhore como professor, como profissional e como pessoa também, né? E essa heterogeneidade, ela... Impossível que não seja assim. Ela é necessária, né? Ela é realmente a realidade. Não existe uma sala que seja homogênea. Tem que ser heterogênea mesmo, porque cada ser é um ser. (A2)

Podemos considerar na fala de A2 que ela vê a heterogeneidade como necessária para se aprender a lidar com a própria heterogeneidade, posta como a realidade. É perceptível uma dualidade entre ser boa para o crescimento ou ser apenas necessária para se aprender a lidar com a realidade.

Em nenhuma das narrativas, tanto de A1 quanto de A2 percebemos a perspectiva da abordagem intercultural a qual Candau (2008, p. 22) apresenta. O que observamos nesses trechos é a presença de uma abordagem descritiva do multiculturalismo, nas quais são descritas e compreendidas as construções das configurações multiculturais específicas de cada contexto. Para que pudéssemos analisar a abordagem dos professores em relação ao multiculturalismo em suas práticas, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada com maior tempo de duração e observação de suas ações em sala de aula.

CATEGORIA 3: DAS VIVÊNCIAS

Em relação às vivências dos professores participantes, foi questionado se eles acreditavam conhecer seus alunos. A1 relatou que não conhece todos bem, pois a turma é grande, e que conhece apenas os mais próximos.

RESPOSTA DE A1

Mas alguns eu não conheço. É tanto que esses dias, né? Eu tive um aluno que chegou. Eu conheço um pouco né? Assim, ele sempre tá próximo. Gosta de abraço, carinho, né? E ele não veio me abraçar quando chegou. E eu fui perguntar porque. Ele disse que tava com problema em casa. Né? E outros e outros eu vejo, eu não percebo, eu não conheço todos. Aos poucos, dia após dia, é que eu vou conhecendo. Mas eu não conheço. Até hoje eu não conheço todos não. Até o momento não. (A1)

Podemos perceber no relato de A1 que a grande quantidade de alunos na turma (29 discentes) dificulta a aproximação e o conhecimento de quem são, sendo que fica a cargo dos estudantes essa aproximação. Dessa forma, os alunos que são

mais comunicativos são aqueles que promovem a aproximação com o professor, enquanto os demais permanecem desconhecidos a ele. Esse fato não é exclusivo na sala de aula de A1 ou raro na realidade educacional brasileira. O professor se torna tão sobrecarregado com a quantidade de demandas que muitas vezes não tem tempo para conhecer aqueles alunos mais reservados, que por vezes são os que mais precisam de seu auxílio. Dessa maneira, na narrativa de A1, percebemos que conhecer a turma não é uma prioridade para ele, o que demonstra a não tomada de consciência ou a descrença de que isso é algo que possa lhe auxiliar no desenvolvimento de suas práticas e promover um melhor resultado em relação ao ensino-aprendizagem.

A2 ao ser questionado se acreditava conhecer bem sua turma, afirma:

RESPOSTA DE A2

Acredito (risos). Não assim, tão bem quanto é necessário pra um desenvolvimento de um trabalho melhor. Mas assim, eu conheço cada um. Até porque tem uns que são bem próximos a mim e outros não. Mas mesmo assim, pelo fato de já vir conhecendo eles de outras séries, né? Mas sempre estudaram aqui nessa escola. Ai a gente sempre tá fazendo trabalho junto com outras turmas, e a gente acaba conhecendo um pouquinho. Um pouquinho da família, né? A gente tem contato direto com os pais. Formamos grupos, ai... nas redes sociais, que a gente fica interagindo, né? Sempre que tem problema de saúde, problema em casa. E a gente tá sempre interagindo. E eu acho que isso ajuda muito a conhecer o aluno. (A2)

Já no início da fala observamos que A2 acredita que conhecer os alunos é importante para o desenvolvimento de um trabalho melhor, afirmando conhecer cada um em sua turma. Desse modo, por mais que A2 não consiga definir com precisão naquele momento os conceitos de diferença e diversidade, como ocorreu na fala anterior, percebemos que considera importante as diferenças em sua fala por ter em mente que cada aluno é específico e sente a necessidade de conhecê-los para desenvolver melhor seu trabalho.

Ao serem questionados se trabalham com literatura em sala de aula, tanto A1 quanto A2 expressam que sim. A1 expõe que trabalha através de rodas de leitura e A2 diz que trabalhou nas oficinas de Olimpíadas de Língua Portuguesa com poesia, e que além disso, trabalhou com outros gêneros como fábulas, com o qual gostava de trabalhar a moral da história, e histórias em quadrinhos.

Questionamos então o que A1 e A2 levam em consideração para selecionar os textos literários que serão lidos em sala de aula.

RESPOSTA DE A1

Aqueles textos de suspense, dramas, eles não gostam de romances. Não gostam. Eles gostam daqueles... daqueles textos que vem muitas imagens. Gostam de tirinhas, né? Não gostam muito dessas coisas, é... aqueles textos de contos. Eles não gostam de contos. É tanto que o livro didático deles traz mais contos, por isso que eu vou "Leitura" (como se dissesse aos alunos) ai eles dizem "de novo? Conto de novo?" Eles reclamam de conto. Não gostam de conto. Eles gostam mais de suspense, lendas. (A1)

Percebemos na fala de A1 que ele leva em consideração o que pôde observar que alunos se identificam. Assim, por mais que A1 expresse não conhecer todos de sua turma, ele consegue identificar com quais gêneros as crianças se identificam para poder selecionar seus textos. Não ficou bem claro aqui o que o professor expressa como sendo "conto", se se refere ao gênero textual ou se ele tenta se remeter aos gêneros como suspense, romance, drama.

Em relação ao que é levado em consideração para a seleção de textos literários para serem trabalhados em sala, A2 também expõe que busca textos que possam chamar a atenção dos alunos, além de se preocupar também com o nível do texto de acordo com o nível de leitura dos discentes.

RESPOSTAS DE A2

O nível, o conteúdo em si, né? O que que vai chamar atenção, se vai chamar atenção deles naqueles textos. Porque às vezes tem uns textinhos sem graça pra idade deles, então a gente levo em consideração a questão do nível do texto. (A2)

Com a aprendizagem, às vezes que lá tenha alguma coisa para partir da leitura para trabalhar conteúdos, propriamente ditos. Mas eu levo em consideração principalmente isso. A questão do livro. Se eles vão compreender e se vai agradar a turma que a gente já conhece um pouquinho perfil deles, né? A gente tenta sempre levar algo que vai agrada-los. Que a gente pensa que vai agrada-los. (A2)

Observamos também na fala de A2 uma perspectiva bem presente no trabalho com literatura na realidade educacional, que é a utilização do texto literário para o trabalho de conteúdos, aos quais ela chama de "propriamente ditos". Aqui observamos a relação de poder entre os demais conteúdos e o texto literário, que é visto muitas vezes apenas como passatempo, ou como uma simples forma de melhorar o nível de leitura dos alunos, sendo tratado secundariamente na escola em relação aos conteúdos. Segundo Rezende e Oliveira (2016, p. 17), a literatura era anteriormente "posição privilegiada e central quanto à formação cultural, hoje

na periferia dos conteúdos escolares, compartilha essa função de formação com outras formas de ficção”.

Quando questionados em relação à receptividade dos alunos em relação à leitura literária em sala de aula, ambos apresentam momentos diferentes que os alunos gostam e que não gostam da leitura.

RESPOSTAS DE A1

É... (reflexivo) (A1) Como é que eles recebem esses textos? Você acha que eles recebem bem ou não...? (ENTREVISTADORA)

Não. Quando eu coloco na prova, né? Na avaliação, texto. “eita como o/a professor/a colocou um texto grande na prova, não gosto disso! Nós não gostamos disso!”. É porque eles têm preguiça de ler. Não gostam de textos, né? Eles... quando eu coloco texto que vem com aquela parte de interpretação e compreensão, né? Eles não gostam. Eles gostam daquele texto, daquele texto que por exemplo, eu chego na roda de leitura, por exemplo, quando nós estamos na roda de leitura, eles vão contando, eles vão selecionando aqueles livros que eles gostam. E eles, é tanto que eles relatam. (A1)

Na fala de A1 percebemos a necessidade que os alunos têm de contato com a literatura em forma de identificação. Ou seja, os alunos gostam da leitura quando eles selecionam os textos, assim podem escolher o que se identificam.

RESPOSTA DE A2

Alguns gostam muito, são bem interessados. Eles gostam. Outros reclamam porque são leituras grandes. Se for pra eles lerem e interpretarem, fazer o estudo. Às vezes eles reclamam quando é um texto longo, mas se for para mim ler eles gostam que seja um texto longo. Eles sempre pedem. Eles gostam muito da literatura de cordel. Eles sempre pedem. Tem alguns alunos que sempre trazem também pra gente fazer a leitura. Que eles gostam mesmo da literatura de cordel. Quando eu começo eles não querem parar. Então assim, quando é pra mim ler, eles gostam muitos não reclamam não que é longo não. Agora se for pra eles lerem, aí eles gostam mais de textos mais curtos, mais breves, mais diretos. (A2)

No relato de A2 percebemos que os alunos também buscam identificação com os textos, como é o caso da literatura de cordel. Por mais que o desejo deles seja de que o professor leia, aspecto que pode ter diversas motivações, como a própria dificuldade de leitura, que perdura muitas vezes por todo o ensino fundamental, mas é possível notar que a turma apresenta receptividade à mediação de textos literários. Desse modo, a resistência à leitura pode ser combatida através do uso

sequências de letramento literário, por exemplo, que por meio da motivação, conceituada por Cosson (2006), na qual se pode utilizar elementos paratextuais para despertar a curiosidade dos alunos a descobrir o que o texto traz.

Nessas últimas falas, observamos a importância de se considerar as identidades em construção dos alunos para se trabalhar com o texto literário, sempre buscando aproximá-los para que possa se identificar e refletir sobre as vivências de seus personagens ou de seu eu-lírico, como cita Santos (2016, p. 47) na qual a "literatura coloca o leitor num lugar relativamente confortável para sentir" as emoções, sem estar ameaçado na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos desdobramentos da educação brasileira e da quantidade de problemáticas que precisam ser sanadas nesse campo, tomamos o lidar com as diferenças e a diversidade em sala de aula como um ponto necessário para que o abismo existente entre o ensino e a aprendizagem possa ser reduzido. A padronização dos saberes e com ela a padronização do alunado é um entrave para a assimilação de novos conhecimentos pelos discentes, que por vezes não conseguem enxergar sentido em sua frequência em sala de aula.

Na presente pesquisa, pudemos observar na primeira categoria de análise que a formação de professores para lidar com as diferenças e a diversidade ainda é falha. Mesmo que cursos de formação inicial e continuada abordem superficialmente esses temas, percebemos que esses são ainda pouco conhecidos e discutidos de forma crítica no local de construção da aprendizagem, que é justamente a escola.

Na segunda categoria de análise, essa premissa é reafirmada ao percebermos que as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre diversidade e diferença ainda não chegaram ao dia a dia da escola. Notamos isso tanto pela secundarização da necessidade de se conhecer o aluno, quanto pela dificuldade de sistematização desses conceitos por parte dos professores através de um viés intercultural, observáveis nas falas de A1 e A2. Esse fato nos faz questionar o papel social da pesquisa, que não está sendo efetivado no espaço ao qual ela necessita chegar. A escola pública é carente em diversos aspectos e um deles recai sobre a formação de profissionais que possam, a partir dela, acompanharem os processos de mudança que a educação vem sofrendo nos últimos anos. Desse modo, será que as pesquisas

em educação estão sendo utilizadas para a transformação da educação ou têm se restringido ao espaço acadêmico?

Dessa forma, concordamos com Amiguinho (2002) ao criticar o distanciamento entre academia e escola, pois pensar na formação de professores na escola é considerar as diferenças que esses próprios profissionais possuem, além das diferenças e da diversidade de seus alunos, já que estará direcionada para alguém, e não apenas a um público geral e estereotipado imaginado ou superficialmente conhecido pelo formador. Uma formação feita com o professor e não para o professor.

Na categoria das vivências, tomamos como hipótese que a quantidade de alunos numa turma pode interferir no conhecimento que o professor terá de cada um deles. A1 possui 6 alunos a mais que A2, e julga não conhecer bem todos eles. Já A2 acredita conhecê-los bem. Além disso, a quantidade de tarefas que precisam ser realizadas pelo professor, faz com que ele encare o conhecer seu aluno como secundário às demais atribuições que ele precisa exercer. Desse modo, o professor acaba não tendo tempo de se aproximar mais daqueles alunos que pouco socializam.

É perceptível também nessa terceira categoria a consideração que o professor tem ao selecionar textos para serem lidos. Por mais que na fala de ambos fique nítido que o texto literário é utilizado para o trabalho de outros conteúdos, percebemos que os docentes buscam textos que eles acreditam ser atrativos para os alunos. Além disso, observamos em suas falas que a receptividade do texto é melhor quando essas identificações dos alunos são levadas em consideração, e quando o texto exerce a função de protagonista na aula, e não apenas de mero coadjuvante de avaliações e outros conteúdos.

Acreditamos aqui que a presente pesquisa faz um recorte de uma realidade municipal, mas que reflete uma condição mais geral. Desse modo, novas e mais aprofundadas pesquisas precisam ser desenvolvidas nesse âmbito para que possamos refutar nossa crença, ou confirmá-la. Além disso, a pesquisa contribui ainda com a reflexão teórica sobre a necessidade de serem desenvolvidas formações que se debrucem sobre a realidade de cada escola, na formação de professores comprometidos com o respeito e a valorização da diversidade e da diferença.

REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, Abílio. Por que uma formação centrada nos coletivos de formação? In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores** (1. : 2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 60-65.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. LEI Nº 9.394/96 – LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismos: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Org. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 48. Set-dez. 2011. p. 641-661.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582> >. Acesso em: 23 mar. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismos:**

Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Org. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2010.

PEREIRA, José Márcio Mendes. O banco mundial como ator político, intelectual e financeiro. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acesso em: 27 de Agosto de 2019.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Entre a identificação e o distanciamento: as práticas de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. In: **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande, EDUEG, 2016. p. 17-37.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Leitores/as, textos e contextos. In: **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande, EDUEG, 2016. p. 41-60.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.017

A RECONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA ESCOLAR POR MEIO DA NARRATIVA DE EGRESSOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “SE VOCÊ ESTÁ AQUI É PORQUE FAZ PARTE DA NOSSA HISTÓRIA”

VIRGINIA GUEDELHO DE ALBUQUERQUE CARVALHO

Doutoranda em Ensino tecnológico pela Instituto Federal do Amazonas (IFAM), virginia@ifrr.edu.br

JEANE SOARES BATISTA LIMA

Especialista em Supervisão escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), jeane.sb@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como proposta apresentar o relato de experiência da implementação do projeto alusivo ao centenário da Escola Estadual São José “Se você está aqui é porque faz parte da nossa história”. O objetivo do projeto foi resgatar, por meio da narrativa das memórias dos egressos, a história da instituição, que em março de 2024 completará 100 anos de existência. Como principal ação desse projeto, foram realizadas ao longo de 2022, várias rodas de conversa com egressos, que hoje ocupam diversos postos de trabalho e são destaque na sociedade, contribuindo com o desenvolvimento do estado, em suas diversas áreas de atuação. Além de se constituir em um importante resgate histórico, o projeto também teve como proposta, promover o engajamento dos alunos, e o conhecimento acerca da história da escola, bem como a oportunidade para que construam seus projetos de vida, tendo a história de vida dos egressos como fonte de inspiração, uma vez que nos relatos, é possível perceber a importância que a trajetória escolar teve na vida de cada um dos participantes e entrevistados, destacando-se como elemento decisivo para o êxito acadêmico e profissional. Além disso, outro desdobramento do projeto foi a recepção de turmas de egressos para visitar os espaços

da escola, momento em que refizeram fotos antigas e resgataram memórias de acontecimentos que marcaram suas vidas escolares.

Palavras-chave: Resgate histórico, Memórias, Narrativa de egressos, Trajetória escolar, Patrimônio histórico e cultural.

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual São José completará em 2024, 100 anos de existência. A história da fundação da escola se confunde com a história da educação em Roraima, pois foi uma das primeiras escolas de educação formal criada, oficialmente, em 1924, consolidando, na época da fundação da cidade de Boa Vista, a oferta da educação primária na região.

Essa escola, quase centenária, ao longo de décadas formou os filhos das famílias tradicionais de Boa Vista, que faziam questão de matricular suas crianças em uma das escolas mais renomadas da cidade, reconhecida pela disciplina e organização. Famílias inteiras passaram pela Escola São José, em várias delas inclusive, gerações inteiras, de avós, pais, e filhos estudaram na escola, dando continuação a essa tradição familiar.

O sentimento de pertencimento à escola, os elos de amizades formados na sala de aula, que perduram até os dias atuais, e o sentimento de convivência familiar, são alguns dos aspectos mais destacados pelos egressos que visitaram a escola. São, portanto, fatores decisivos para a identificação que os ex-alunos mantêm com a escola até hoje.

Nesse sentido, o projeto também teve como foco o resgate da história da escola, bem como o estabelecimento dessa significativa sensação de pertencimento à escola, de construção de um ambiente com o qual o aluno se identifique e acredite que a escola pode ser esse espaço de construção de sua identidade, constituindo-se em uma comunidade onde crianças e adolescentes estabeleçam inter-relações de aprendizados mútuos e vivências coletivas.

Acreditamos, por fim, que um povo somente conhecerá suas origens, quando tem conhecimento acerca de sua história e guarda suas memórias.

De acordo com Ghirardello e Spisso (2008, p. 13) memórias são:

[...] a imagem viva de tempos passados ou presentes. Os bens, que constituem os elementos formadores do patrimônio, são ícones repositórios da memória, permitindo que o passado interaja com o presente, transmitindo conhecimento e formando a identidade de um povo.

Essas memórias estão guardadas em seus patrimônios histórico e cultural, que devem ser preservadas, contadas, lembradas, para que assim possa despertar nas pessoas seu real valor para a sociedade e continuação da história.

Por patrimônio os autores compreendem que são:

Todos os bens, materiais e imateriais, naturais ou construídos, que uma pessoa ou um povo possui ou consegue acumular. Patrimônio cultural é o conjunto de bens, de natureza material e/ou imaterial, que guarda em si referências à identidade, a ação e a memória dos diferentes grupos sociais. É um elemento importante para o desenvolvimento sustentado, a promoção do bem-estar social, a participação e a cidadania (Ghirardello e Spisso, 2008, p. 13).

À luz das definições de Ghirardello e Spisso (2008), consideramos como aspectos fundamentais para o desenvolvimento do projeto, os conceitos de memória e de patrimônio histórico.

O artigo apresenta o histórico da Escola Estadual São José, o relato dos egressos a partir das rodas de conversa, os desdobramentos com a abertura da escola para visitação dos ex-alunos e os impactos percebidos na mudança de comportamento da comunidade escolar, evidenciados por meio de maior engajamento, construção do conhecimento histórico, desenvolvimento do sentimento de pertencimento, valorização do patrimônio histórico e cultural, bem como a possibilidade da construção de projetos de vida.

A HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ

A Escola Estadual São José começou a funcionar em 1922, com o nome de “Escola da Prelazia”, sob a direção dos Padres Beneditinos da Missão do Rio Branco. Mas, somente foi oficialmente fundada em outubro de 1924. Em 1934 passou a ser dirigida pelas Madres Beneditinas, com o nome de “Colégio São José”.

Figura 1 - Antigo prédio da escola e as madres Beneditinas, com alunas do Colégio São José



Fonte: Acervo da escola.

A escola foi registrada na seção de Estatística Educacional de acordo com o Decreto Lei N° 470 de 29 de agosto de 1940, e em 5 de junho de 1947, com o nome de “Curso Primário São José”, através da Portaria N° 48 da Divisão de Educação. Em 1949, o colégio passou a ser dirigido pelas Irmãs Missionárias da Ordem da Consolata.

Figura 2 - Irmãs Missionárias da Ordem da Consolata



Fonte: Acervo da escola.

Com o advento da Lei 5.692/71, passou a denominar-se “Unidade Integrada São José”, ministrando o ensino de 1° grau, e em 1974, para atender as exigências desta Lei, passou a usar o prédio da extinta escola “Nossa Senhora do Carmo e do Profissional São Vicente de Paula”, ambos pertencentes à Diocese de Roraima.

Figura 3 - Desfile cívico da Unidade Integrada São José



Fonte: Acervo da escola.

A escola foi autorizada a funcionar através do Parecer N° 69/1979, de 27 de dezembro de 1979, sendo reconhecida através do Parecer N° 106/1983, de 2 de dezembro de 1983. Em 23 de junho de 1997, através do Decreto N° 1598-E, recebeu o nome de “Escola Estadual de Ensino Fundamental São José”. No ano seguinte, em 1998, através do Decreto N°1966-E, de 24 de abril, passou a denominar-se como “Escola Estadual São José”.

Em 1999, o Governo do Estado de Roraima comprou da Diocese de Roraima o prédio onde funciona até os dias de hoje, desvinculando-a completamente da instituição religiosa.

Figura 4 - Alunos da Escola Estadual São José, após desligamento da Diocese de Roraima



Fonte: Acervo da escola.

Atualmente, a Escola Estadual São José oferta o Ensino Fundamental II, do 6° ao 9° ano, e possui 505 alunos, sendo 260 alunos matriculados no turno matutino e 245 alunos no turno vespertino.

PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

A Escola Estadual São José, foi tombada como patrimônio histórico pela Prefeitura Municipal de Boa Vista (PMBV), por sua importância histórica e cultural, não somente para a cidade de Boa Vista, mas para o Estado de Roraima, conforme o Decreto de Tombamento, instituído pela Lei n° 232, de 10 de setembro de 1990 (Boa Vista, 1990).

A partir do tombamento da escola como patrimônio histórico, a unidade de ensino passa a ocupar um lugar de maior destaque, figurando não somente como uma instituição de referência para a história da educação em Roraima, mas sobretudo, passando a integrar o conjunto arquitetônico dos prédios históricos de Boa Vista, os quais devem ser preservados, mantendo-se inalteradas as características arquitetônicas originais, que resistem ao tempo, resguardando as belezas e as memórias do lugar.

Há que se ressaltar a importância das referências históricas regionais para a preservação do patrimônio histórico e cultural, bem como para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que promove a invenção e produção de significados, como resultado do protagonismo dos sujeitos que o constituem.

Para Pollak (1999), os objetos materiais, tais como edificações, monumentos, museus e bibliotecas, são espaços privilegiados, porque solidificam as memórias. São como pontos de referência que dão indícios de uma época passada. Assim, o papel do patrimônio histórico seria de fundamental importância na função de resguardar uma memória predominante.

O estudo do patrimônio histórico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional dos alunos do ensino fundamental, proporcionando uma compreensão mais profunda e avaliação da história e cultura local e regional. Ao explorar os elementos que compõem o patrimônio, os estudantes são imersos em narrativas ricas que contam a história de suas comunidades, estimulando um senso de pertencimento e identidade cultural.

A valorização do patrimônio histórico não se limita apenas à preservação de monumentos e edificações antigas, mas também abrange tradições, costumes, histórias orais e práticas culturais transmitidas ao longo das gerações. Esses elementos tangíveis e intangíveis são importantes para a construção da identidade local e regional, conectando os alunos ao passado e proporcionando uma base sólida para o entendimento do presente.

Ao estudar o patrimônio histórico, os alunos desenvolvem habilidades críticas e analíticas, aprendendo a questionar, investigar e interpretar informações. Além disso, a exploração do patrimônio local pode ser uma experiência prática e sensorial, envolvendo visitas a museus, sítios destruídos, construções históricas e entrevistas com membros mais antigos da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), propõe que a escola, professores e demais profissionais da educação oportunizem experiências de aprendizagem,

com base no contexto local, privilegiando a história e a cultura como forma de sensibilizar os alunos para tal valorização.

Esse processo educacional não apenas enriquece o conhecimento histórico, mas também fortalece o senso de comunidade e pertencimento. Os alunos passam a compreender que fazem parte de uma tradição mais ampla, conectando-se a uma herança cultural que vai além de suas vivências individuais. Esse sentimento de pertencimento pode ser um poderoso motivador para o envolvimento ativo na preservação e promoção do patrimônio local.

Além disso, ao considerar e valorizar o patrimônio histórico, os estudantes desenvolvem um respeito mais profundo pela diversidade cultural e uma compreensão mais ampla da história em um contexto global, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, capazes de apreciar a importância da preservação do patrimônio para as gerações futuras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1999) do ensino fundamental anos finais destaca, entre seus objetivos, a valorização do patrimônio sociocultural.

Portanto, o estudo do patrimônio histórico para alunos do ensino fundamental não apenas enriquece o currículo escolar, mas também desempenha um papel crucial na formação de cidadãos informados, conectados às suas raízes culturais e comprometidos com a preservação da história para as próximas gerações.

PROJETO “SE VOCÊ ESTÁ AQUI É PORQUE FAZ PARTE DE NOSSA HISTÓRIA”

Com a finalidade de comemorar os 98 anos da Escola Estadual São José e preparar a comunidade escolar para o centenário da instituição, a equipe gestora e pedagógica implementou o projeto alusivo ao centenário da Escola Estadual São José intitulado: “Se você está aqui é porque faz parte da nossa história”.

A principal proposta foi promover o resgate, por meio das memórias dos egressos, da história da instituição, que comemorou, em 19 de março de 2022, 98 anos, e em 2024, completará 100 anos de existência. Sendo assim, como principal ação desse projeto, foram realizadas, ao longo do ano de 2022, várias rodas de conversa com egressos, que hoje ocupam diversos postos de trabalho e são destaque na sociedade, contribuindo com o desenvolvimento do estado, em suas diversas áreas de atuação.

Figura 5 - Mosaico de fotos das rodas de conversa com egressos



Fonte: Acervo da escola.

Além de se constituir em um importante resgate histórico, o projeto também teve como proposta, promover o engajamento dos alunos, o conhecimento acerca da história da escola, bem como a oportunidade para que construam seus projetos de vida, tendo a história de vida dos egressos como fonte de inspiração, uma vez que nos relatos, é possível perceber a importância que a trajetória escolar teve na vida de cada um dos participantes e entrevistados, destacando-se como elemento decisivo para o êxito acadêmico e profissional.

As rodas de conversas foram realizadas, durante todo o ano letivo, como uma atividade permanente da escola, no âmbito desse projeto. Assim, os alunos novatos e veteranos, tiveram a oportunidade de conhecer diversas histórias de sucesso de egressos.

Além disso, outro desdobramento do projeto foi a recepção de turmas de egressos para visitar os espaços da escola, momento em que refizeram fotos antigas e resgataram memórias de acontecimentos que marcaram suas vidas escolares.

MEMÓRIA ESCOLAR: NARRATIVA DOS EGRESSOS

Apresentamos a seguir um resumo, com os principais trechos das narrativas dos egressos que participaram das rodas de conversas, durante o ano letivo de 2022.

As narrativas, sempre cheias de muita emoção e saudosismo, retomaram momentos marcantes, histórias engraçadas, fatos inusitados, gratas recordações, mas principalmente, as memórias construídas a partir de experiências vividas, que nos informaram sobre como era a rotina escolar nesta escola quase centenária.

Estudei no São José de 1993 a 2000. Me formei em Comunicação Social com habilitação em jornalismo pela UFRR, em 2008, e comecei minha trajetória como concursada. Em 2011, passei em primeiro lugar, no concurso para jornalista da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, onde permaneci até 2018, momento em que saí da empresa para assumir o cargo de jornalista no Campus Amajari do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Desde 2019, atuo na Assessoria de Comunicação da Reitoria, em Boa Vista (Bruna Dionísio Castelo Branco, egressa e jornalista do IFRR).

Estudei na Escola São José entre 1987 e 1994. Fiz todo o ensino fundamental, o antigo 1º grau. Minha infância e adolescência foram moldadas por lá. Particpei das primeiras Sementes, as semanas que chamávamos de Feira de Ciências. Ganhamos viagens por participar da Gincana do Museu Integrado recolhendo objetos antigos e fotos do passado. Aos 11 anos eu conheci a Estação Ecológica de Maracá! Sei que os troféus ainda estão na escola!!! Também ganhamos o Feterr, Festival de Teatro de RR no antigo Teatro Carlos Gomes. A peça foi escrita pela Gabriele Teixeira, nossa amiga de turma, dirigida e encenada só por alunos da escola. Por ser uma escola antiga ouvíamos muitas histórias do passado, do prédio e os prédios vizinhos, era muito legal! Fiz amigos que mesmo não encontrando com frequência, guardo como família. Lá ouvi meus primeiros conselhos profissionais de professores queridos. Também aprendi a fazer redação com a professora Carmem Talamás! Reclamávamos das regras rígidas por ser uma escola católica, mas agora bate uma saudade! Aos atuais alunos, desejo que aproveitem esse momento, em especial, pra não só se divertir, mas estudar e pensar no futuro em uma escola que mantém o compromisso com uma educação de qualidade (Érica Figueiredo, egressa, professora e jornalista).

Estudei na escola de 1982 até meados de 1983, correspondendo a 1ª série e metade da 2ª série, do ensino fundamental. Minha trajetória foi construída toda em escolas públicas estaduais, em nossa cidade, e minha graduação, em Licenciatura Plena em Geografia, cursei na UFRR, bem como minha Pós-graduação em Mídias na Educação. Na verdade, minhas memórias são poucas, porém ao adentrar ao prédio da escola, me apresentando como profissional da educação, me veio um sentimento de gratidão, pelo que aqui aprendi e por ter a oportunidade de retribuir, contribuindo com a formação de outros que optaram por estudar nessa escola de grande tradição. A educação é adquirida no dia a dia, para que o amanhã seja sempre um dia melhor (Wanderliza Pinheiro, egressa e professora/apoio pedagógico da EE São José).

Vim para a Escola São José, em 1981, onde cursei a primeira série, e fui alfabetizado pelo livro Casinha feliz, mas acabei ficando reprovado, por passar a maior parte do tempo sorrindo (risos). Após este período fui para a Escola Diomedes Souto Maior, depois Camilo Dias, Ana Libória, Monteiro Lobato e por fim Gonçalves Dias! Apesar do pouco tempo em que fiquei aqui, tenho boas lembranças. De meu amigo Júnior, com o qual sorria sem parar; das mães que por aqui andavam, e por fim, do ensino que apesar da época, realmente era de qualidade. O que se aprende se leva para vida inteira, pois o conhecimento é individual a cada indivíduo, porém compartilhável, quando se absorve o que realmente ficou de bom (Richard Lima da Silva, egresso e professor de matemática da EE São José).

Estudei no São José na década de 90, da 5ª a 8ª série. É um lugar especial para mim, de onde tenho muitas lembranças boas. Foi a escola de Roraima onde passei mais tempo estudando. Lembro muito da árvore enorme, que ficava na parte onde nos reuníamos todas as manhãs para cantar o hino e rezar o "Pai nosso". Acho que era uma mangueira. Tenho uma imagem icônica da época, que é do "Seu Paraíba" e o carrinho de picolé dele. Faça chuva ou faça sol, ele estava sempre lá com a cara de bravo que tinha, mas fazendo nossa alegria. Tinha o Mike também, que vendia bombons até passar a se dedicar mais ao que gosta mesmo, que é a arte de cantar. Creio que eles seguem na memória de todos que estudaram na mesma época que eu. Mas, o que lembro, sobretudo, do São José são das pessoas que conheci, como a professora Deyse, de Português, o professor Airtinho, de Educação Artística, a diretora Ednelza e a diretora Lenir, e, principalmente, dos amigos que marcaram minha adolescência, como a Renata, os "Fabrícios" (Barbosa e de Lima), o Tonny, o Marildo, e muitos outros. E, assim, como para muitos, a escola, especificamente, o São José foi cenário de algumas primeiras vezes também marcantes na minha vida, como meu primeiro beijo, na escada para o auditório, e de algo que levei para além das salas de aula, pois creio que a primeira vez que atuei como jornalista, foi no São José. Se não me falhe a memória, na 6ª série participei de um jornalzinho, em que os estudantes eram os repórteres. Eu ficava muito empolgada em buscar informações e escrever para o jornal. Lembro bem disso, apesar de terem sido apenas notinhas. E, depois de tantas lembranças, o que posso deixar de mensagem para quem hoje estuda no São José é que aproveite. Aproveite esse momento da vida de vocês da melhor maneira. Tanto os ensinamentos, quanto as pessoas que estão convivendo, pois muitas vezes a vida nos leva por caminhos muito diferentes do que imaginávamos quando mais novos e o que fica é o que aprendemos e vivemos. Então, tratem de viver o que for de melhor, viver o bem com aqueles que fazem o bem a vocês. O futuro nos encanta, mas é o presente, o momento atual, que nos faz chegar ao melhor futuro. Aproveitem! (Sheneville Cunha de Araújo, egressa e jornalista do IFRR).

Estudei na escola São José por seis anos, da 3ª à 8ª série. Lembro desse tempo com muito carinho e saudade, em especial pelos amigos que fiz. Um dos momentos muito representativo para mim foi quando dois juízes do TJRR participaram

de uma palestra na escola e compartilharam sua experiência de trabalho com alunos. A mensagem que gostaria de repassar aos alunos é que aproveitem bastante esse período e se dediquem ao estudo que é principal ferramenta de crescimento pessoal e transformação social (Cleber Gonçalves, egresso e juiz de direito da Comarca de Pacaraima/RR).

Estudei na escola de 1980 a 1987. Tive momentos incríveis dentro da escola, as amizades, os professores, as brincadeiras nas escadas da escola, colegas que amedrontavam aos alunos com histórias de fantasmas. Minha história no São José foi inesquecível, pois tínhamos prazer de estudar. Essa época foi ainda mais marcante para mim, foram anos difíceis da minha vida, mas meu pai, que sempre foi um guerreiro, sempre nos incentivou, pois a única coisa que podia nos proporcionar era o estudo. As professoras que marcaram a minha vida, enquanto estudei no São José, foram as professoras Graça e a Deuzuíta, uma excelente professora de matemática. Levo recordações marcantes de tudo que passei e aprendi dentro da escola. O estudo é a base de tudo na vida de um ser humano, temos que respeitar e valorizar os nossos mestres, pois nosso aprendizado partiu deles, para que possamos galgar o espaço que sonhamos na sociedade (Gilmarlene Lima de Medeiros, egressa, professora e gestora escolar da EE Francisca Elzika).

Estudei na Escola São José do ano de 1987 a 1994, da 1ª série a 8ª série. As minhas lembranças especiais da escola estão associadas aos colegas de classe, e experiências durante a fase de crescimento e novas descobertas, sempre de forma saudável conseguimos desfrutar da adolescência utilizando o lúdico e com muita responsabilidade nas notas escolares. Os professores que marcaram não apenas por conhecimentos e amor às disciplinas que ministravam, mas o amor e retorno a cada aluno, pois observavam nossos comportamentos e atendiam quando tínhamos alguma dificuldade, seja no âmbito escolar ou problemas particulares. E por fim, a disciplina escolar que trouxe a questão religiosa na minha vida. A mensagem que eu gostaria de deixar a cada aluno é: Você é capaz! Não importa o tamanho da sua dificuldade, com disciplina e dedicação seu sonho será realizado. Acredite em você! (Ketiane da Costa Guerreiro, egressa, policial civil e professora universitária).

Estudei na escola São José por oito anos, os quais foram os melhores anos da minha vida. Fiz amigos que carrego até hoje e tenho as melhores lembranças. No meu tempo, existiam muitas regras, mas tive acesso a uma educação de qualidade, contribuindo de forma positiva para a minha formação como cidadã. A escola sempre estimulou a leitura, por meio do evento 'semana da leitura', e nos fez gostar da ciência, com a SEMEMTE (os antigos vão lembrar, risos). Gratidão à Escola São José! (Larisse Freitas Tajujá, egressa, bióloga e servidora pública).

Estudei na Escola São José no período de 1987 a 1993. Minha trajetória escolar nessa época foi maravilhosa, pois estudava em uma das escolas mais tradicionais do nosso estado. Tradicional mesmo! Começando pela cobrança do uniforme.

Nós usávamos: camisa, saia de pregas (quatro dedos acima da altura dos joelhos), sapato preto e meias brancas. Na falta de um desses itens, éramos impedidos de assistir aula. Do lugar onde passei toda a minha infância, trago sempre excelentes recordações dos meus professores e dos amigos que conquistei e preservo até hoje. Sempre gostei da fanfarra, e, no último ano que estudei na escola, fiz parte dela. Ficava quase todos os dias, após o término das aulas ensaiando para fazer uma bela apresentação no desfile do dia 7 de setembro. Que lembrança maravilhosa! Aos alunos atuais digo que se sintam orgulhosos, pois nossa escola tem muita tradição e muitas histórias lindas. A minha é que um dia fui aluna e hoje retornei à escola como professora dessa importante instituição de ensino! (Elcynara Menezes de Araújo, egressa e professora de Educação Física da EE São José).

Estudei na escola, da 3ª a 8ª série, entre os anos de 1995 e 2000. Minha trajetória no São José foi cheia de felicidades, amizades, estudos e desafios. Eu sou da terceira geração da minha família que estudou na escola São José, minha avó estudou na década 1930, minha mãe e tia estudaram na década 1970, e eu e meus dois irmãos estudamos na década de 1990 e 2000. Participei e fui capitão do time de basquete do São José em 98, 99 e 2000. Em 1999 ganhamos os jogos escolares na modalidade mirim, fui o cestinha do time e melhor jogador do campeonato, quando ganhamos o título geral pela primeira vez para Escola São José. Também participamos e ficamos em terceiro lugar na Feira de Ciências Estadual, representando a Escola São José. Lembranças da professora Tenemácia, de língua portuguesa, professora Geyza de história, professora Villany, de matemática, inspetora Vanda, diretora Lenir, Rosália e Magda. E, em especial, do professor Idio Garcia Júnior, de língua inglesa e nosso técnico de basquete. A mensagem que deixo aos alunos é que vocês podem ser o que vocês quiserem, basta querer, se dedicar, se preparar, que vocês irão conseguir (Bruno Campos Furman, egresso, administrador e empresário).

Estudei na Escola São José da antiga 4ª a 8ª Série (1983 a 1987). Tenho lembranças magníficas dessa época: os treinos de basquete e vôlei, as peças teatrais, a quadrilha junina, os jogos escolares, o futebol com manga, as aulas de história sentado à beira do Rio Branco, as resenhas na escadaria da Loja Bandeirantes e a inigualável turma 8ª 20. Entretanto, o mais importante de tudo foi a formação educacional que a escola me proporcionou. Sou muito orgulhoso de fazer parte da história da Escola São José! (Oleno Matos, egresso e defensor público do Estado de Roraima).

O esquema a seguir traz as principais impressões inferidas a partir dos relatos dos egressos, que nos fazem perceber o quão significativa foram as vivências escolares. Muitos descrevem o tempo que passaram na Escola São José, como os “melhores anos de nossas vidas”; “onde tivemos os primeiros conselhos

profissionais”; “onde tivemos a primeira experiência profissional como jornalista, no projeto do jornalzinho”; ou “onde fizemos amizades que duram até hoje”.

Observamos que as memórias escolares tiveram um impacto significativo na vida profissional dos entrevistados. Vários fatores contribuíram para essa influência, incluindo o ambiente escolar, as experiências de aprendizagem, as relações interpessoais e as oportunidades oferecidas durante esse período.

No esquema a seguir ilustramos um resumo das principais impressões com base nos relatos.

Figura 6 - Esquema com as principais impressões a partir das narrativas dos egressos



Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Além dessas importantes memórias, os egressos enfatizam que o compromisso com os estudos, a disciplina escolar, a dedicação e o aconselhamento dos professores foram alguns dos aspectos decisivos para que fossem ótimos alunos e pessoas melhores, pois se sentiam acolhidos no ambiente escolar e pertencentes à essa comunidade. Assim, elencamos a seguir os principais impactos que as vivências escolares oportunizaram:

1. **Desenvolvimento de habilidades sociais:** As interações sociais na escola desempenharam um papel crucial no desenvolvimento de habilidades interpessoais. Amizades e relações positivas com colegas e professores

contribuíram para a construção de redes profissionais que persistem até os dias atuais;

2. **Experiências de aprendizado:** Atividades extracurriculares, projetos especiais e experiências práticas, como o projeto do jornalzinho mencionado, oportunizaram uma introdução valiosa ao mundo profissional. Essas experiências ajudaram os jovens a descobrir interesses, desenvolver habilidades específicas e até mesmo a iniciar carreiras em áreas que foram exploradas durante a escola;
3. **Orientação profissional:** Os conselhos profissionais recebidos durante a vida escolar causaram um impacto duradouro na escolha de carreira. Professores, mentores e conselheiros escolares desempenharam um papel fundamental ao orientar os alunos e forneceram informações sobre diferentes profissões e caminhos educacionais que foram de extrema importância;
4. **Formação de valores e ética profissional:** As experiências escolares específicas para a formação de valores, ética e integridade. Esses princípios são essenciais na vida profissional e permanecem influenciando nas decisões e na conduta ética no ambiente de trabalho;
5. **Autoestima e confiança:** As conquistas e desafios enfrentados durante a escola influenciaram diretamente a autoestima e a confiança dos jovens. A confiança em suas habilidades e o conhecimento de suas conquistas passadas foram extremamente úteis para o sucesso profissional;
6. **Desenvolvimento de habilidades fundamentais:** Além do conhecimento acadêmico, a escola representou um local onde os alunos desenvolveram habilidades fundamentais, como comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipe e liderança. Essas habilidades foram cruciais para o sucesso acadêmico e profissional dos egressos e participantes do projeto.

A ESCOLA COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA

A implementação de projetos e/ou atividades por meio dos quais os alunos possam desenvolver o senso de pertencimento, construir sua identidade, pessoal e profissional, fazendo do espaço escolar um aporte para seu projeto de vida, tem

sido cada vez mais explorado por professores e gestores, que visam contribuir para a trajetória escolar de seus alunos.

É com essa perspectiva que o projeto alusivo ao centenário da Escola Estadual São José foi implementado, pois acreditamos que por meio da escuta dos relatos, da observação e da reflexão que os alunos fazem sobre as significativas experiências e memórias trazidas pelos egressos, foi possível a atribuição de sentido às vivências escolares, o estabelecimento de conexões daquilo que eles aprenderam na sala de aula, com seus interesses, com o planejamento de suas metas e com seus projetos de vida.

O projeto funcionou ainda como um importante recurso para a ressignificação de memórias e na formação de novas identidades.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017) a escola deve, por meio de projetos, ações, atividades e mediações pedagógicas, contribuir para a construção do projeto de vida dos alunos.

Este novo componente traz enormes benefícios, pois permite ao estudante identificar seu sonho, atribuir intenção e sentido a ele, criar um plano para alcançá-lo, e se manter motivado e engajado para conquistá-lo; é um processo que envolve autoconhecimento e contribui para elevar a autoestima e desenvolver relacionamentos saudáveis.

Para Moran (2007, p. 1), práticas que promovam a construção do projeto de vida são fundamentais para a escola de hoje, pois segundo o autor, “num mundo multicultural, permanentemente conectado e em profunda transformação, faz todo sentido a educação baseada em valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem por projetos, integrados no projeto de vida”.

Sendo assim, o projeto “Se você está aqui é porque faz parte da nossa história”, representou uma estratégia inovadora para que os alunos do ensino fundamental pudessem antecipar as reflexões acerca de seu projeto de vida, que será aprofundado no ensino médio.

O projeto de vida na escola faz parte da metodologia de projetos, de aprendizagem ativa de valores, competências para que cada estudante encontre relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender, e o integre dentro das suas vivências, reflexões, consciência, visão de mundo. É formado por um conjunto de atividades didáticas intencionais que orientam o estudante a se conhecer melhor, descobrir seu potencial e dificuldades e também os caminhos mais promissores para seu desenvolvimento e realização integral (Moran, 2007, p. 2).

DE VOLTA AO PASSADO

Um outro desdobramento do projeto foi a visitação espontânea de egressos, que retornaram para refazer fotos que tiraram quando estudaram na escola. Uma verdadeira “volta ao passado”, carregada de simbolismo e valor emocional.

Os espaços mais escolhidos para o registro das imagens foram a fachada da escola (entrada), a sombra da mangueira localizada no pátio central, a famosa escada que dá acesso à biblioteca e ao auditório, e a quadra da escola.

Figura 7 - Turma finalista de 2000



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 - Turma finalista de 2003



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 - Turma finalista de 2005

Fonte: Acervo pessoal.

As visitas dos egressos representaram uma espécie de volta ao passado, momento descontraído em que relembrou as histórias vividas na época de escola e aproveitaram para eternizar em imagens, esse retorno ao lugar onde passaram boa parte da infância e adolescência.

Sobre as memórias evocadas, Catroga (2001), afirma que as memórias nada mais são do que a retenção afetiva do passado que se mantém ao longo do tempo, implicando num trabalho de seleção daquilo que foi mais significativo para quem recorda. Sendo assim, a memória somente será preservada caso o indivíduo mantenha com ela uma conexão que promova o sentimento de preservação da sua identidade, havendo elos entre o passado e o presente que permite o fortalecimento da noção de continuação e manutenção da sensação de pertencimento.

Catroga (2001) ressalta, ainda, que a memória nunca se desenvolverá no interior dos sujeitos sem suportes materiais, sociais e simbólicos, porque o seu conteúdo é inseparável dos seus campos de objetivação (linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita, monumentos) e dos ritos que o reproduzem e o transmitem. Por isso, a revisitação do espaço escolar pela turma foi tão significativa para essa reconstituição da memória dos egressos, uma vez que juntos, eles retomaram com maior riqueza de detalhes, os acontecimentos do passado.

Conforme Halbwachs (1990), há uma interação essencial entre a memória individual e outra coletiva, pois as impressões pessoais se apoiam na memória coletiva para atingir o ponto de vista do grupo, criando uma “consciência do grupo”, mas as lembranças coletivas se aplicam sobre as lembranças individuais.

A memória ajuda na constituição das identidades, na identificação do sentimento de pertença e na construção de saberes. Isto é, mesmo não sendo uma releitura do passado tal como ele se produziu, a memória enriquece o estudo das relações passado/presente, pois “não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória” (Halbwachs *apud* Rolim, 2013, p. 7).

Esses registros fotográficos, passaram a constituir um novo acervo de imagens, que num futuro próximo, também irão compor o acervo histórico da Escola Estadual São José, para que os atuais e futuros alunos, possam conhecer a história recente, que continua a ser escrita pelas novas gerações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da implementação do projeto percebemos uma maior valorização da história da escola por parte dos alunos, o que contribuiu para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e para a construção da identidade dos estudantes.

Como consequência também percebemos a construção do conhecimento histórico e engajamento dos alunos nas atividades escolares, refletindo no êxito do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que conseguiram estabelecer uma conexão da vida escolar com a vida pessoal, vislumbrando ainda, projetos e planos para o futuro, tendo como referência as experiências trazidas pelos egressos.

As histórias de vida dos egressos se constituíram em importantes referências sociais, pois possuem significativo valor simbólico. Assim, a escola assumiu um papel estratégico como espaço de significados, cheio de representatividade, oportunizando a construção de projetos de vida, a partir das experiências vividas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 Jul. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 Jul. 2022

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História.** Ministério da educação. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 8 Jul. 2022.

BOA VISTA. **Decreto de tombamento da Escola Estadual São José como patrimônio histórico.** Lei nº 232, de 10 de setembro de 1990. Disponível em: https://sapl.boavista.rr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1990/1076/lei_no_232_de_10_de_setembro_de_1990.pdf. Acesso em: 25 Mai. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia.** Coimbra, PT: Quarteto, 2001.

GHIRARDELLO, Nilson e SPISSO, Beatriz (Orgs.) **Patrimônio histórico: como e por quê preservar.** Bauru, SP: Canal 6, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice. Revista dos Tribunais, 1990.

Histórico da Escola Estadual São José. Disponível em: <http://escolasaojoserr.blogspot.com/p/historico-da-escola-sao-jose.html>. Acesso em: 25 Mai. 2022.

MORAN, Jose. **Aprendendo a desenvolver e orientar projetos de vida.** Disponível em www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf. Acesso em: 8 Ago. 2022.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricas. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 2, n. 3, 1999.

ROLIM. Eliana de S. Patrimônio histórico, memória, história e construção de saberes. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, RN, 22 a 26 de julho de 2013.

RORAIMA. **Projeto Pedagógico da Escola Estadual São José.** Escola Estadual São José, 2021-2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.018

A UTILIZAÇÃO DE CÍRCULOS DE CULTURA NO INCENTIVO AO GOSTO PELA ESCRITA, LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS SÉRIES INICIAIS¹

DAYANA VIVIANY SILVA DE SOUZA RUSSO

Licenciada em Pedagogia com Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa Motirô, GEDAM e GEPERUAZ, dayana.souza@ufra.edu.br;

TATIANA DO SOCORRO CORRÊA PACHECO

Licenciada em Pedagogia com Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia, tatiana.pacheco@ufra.edu.br;

RESUMO

Este trabalho visa apresentar resultados alcançados por via de subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), área Pedagogia, da Universidade Federal Rural da Amazônia. No subprojeto ainda em andamento, o objetivo é desenvolver práticas educativas através dos círculos de cultura tendo como eixo temático “As Histórias de nós todos” visando uma nova formação ética e estética que valorize as diferenças, os saberes, os brincar das crianças da cultura amazônica, num processo que possibilite às crianças falarem sobre si, sobre os seus lugares, suas histórias e culturas. Além disso, em conjunto à três escolas da rede pública estadual, promover para o ensino fundamental espaços de campo de pesquisa tanto para as crianças das escolas participantes quanto para os alunos do curso de Pedagogia, por meio das atividades didático-pedagógica planejadas coletivamente com eles e com professoras supervisoras das escolas. O referencial teórico-metodológico utilizado baseia-se, principalmente, nas produções de Paulo Freire, numa abordagem qualitativa

1 Este artigo é parte da trajetória vinculada ao Subprojeto “As histórias de nós todos” por círculos de cultura: experiências teórico-práticas na educação básica como provimento da leitura, escrita e gosto pelas histórias”, aprovado pelo Edital nº 23/2022 da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES).

e em uma perspectiva crítica de educação. Os resultados alcançados até o momento têm contribuído para a compreensão de que o trabalho docente no ensino fundamental deve estar orientado por conhecimentos didático-pedagógicos que valorizem a escuta, a oralidade, o envolvimento e a participação das crianças, em um espaço que se distancie de práticas e pressupostos didáticos rígidos, em que o controle e a disciplina que marcam as relações adulto-criança sejam substituídos por um espaço e uma prática dialógica.

Palavras-chave: Círculos de cultura, Escrita, Leitura, Contação de histórias, Pibid.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos a escrita da proposta de subprojeto a qual este texto se vincula, pensamos sobre a categoria círculos, no plural e na diversidade, e como esta pode repercutir não apenas organização de carteiras em um local, mas, também, no diálogo e na partilha de conhecimentos nas escolas da educação básica.

Fortalecido no Brasil e na América Latina a partir de 1960, os círculos de cultura ganham força na motivação de novas formas de ensinar e aprender no contexto da educação popular, combatendo práticas de ensino centralizadas nos professores (BRANDÃO, 2010).

Os círculos de cultura, com base em Freire (2005) tem uma dinâmica diferente da educação bancária, pois esta é dotada de uma prática tradicional, opressora, desligada do contexto dos alunos e de uma função social crítica de mundo, promovendo uma cultura de dominação, uma vez que a educação bancária se torna castradora, onde as pessoas são apenas coisas ou depositórios de informações. “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2005, p. 65). Dessa forma, a educação bancária, assemelha-se a um ato em que o professor, no papel de depositante, assume uma forma mecânica e por repetições e memorizações, visa “encher” os educandos. E quanto mais estes receberem informações, “tanto melhores serão” (ibid., p.66).

Este cenário difere-se da proposta dos círculos de cultura freireano que busca, antes de tudo, uma educação problematizadora e libertadora da educação para um trabalho conciliado entre educador-educandos, onde todos tenham possibilidade de falar sobre o que pensam, dizer a sua palavravmundo, a sua leitura de contextos e cotidianos. E o quanto isso pode contribuir nas práticas de leitura e escrita nos espaços educativos. Assim, alinhados a um ensinar-aprender humanizante, nos círculos de cultura, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Este tipo de educação que se diferencia da educação bancária possibilita que homens e mulheres, e, porque não, crianças e adolescentes, possam se ver como seres históricos, que produzem história e que não apenas flutuam ou são expectadores da história. As pessoas de diferentes idades estão a todo tempo construindo e tendo acesso às suas e outras histórias. Mas para a vivência desta compreensão

é fundamental ter diálogo. É ele que “implica um pensar crítico” e “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2005, p. 96).

Quando estamos dispostos nos espaços educativos em forma de círculo temos a possibilidade de nos olharmos, de nos percebermos. E este é um dos fundamentos dos círculos de cultura que Brandão (2010, p.70) nos apresenta:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.

É no círculo que todos têm o direito de falar e de escutar outras pessoas, suas diferentes realidades e problemáticas. Todos podem se olhar e se perceber. Pensar sobre as suas verdades, conhecimentos e questioná-los. E é isso que proporciona o diálogo, pois através deste podemos “dizer o *mundo* segundo nosso modo de ver”. É por via do diálogo que “podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p.117).

É nessa perspectiva que apresentamos um subprojeto intitulado “As histórias de nós todos” por círculos de cultura: experiências teórico-práticas na educação básica como provimento da leitura, escrita e gosto pelas histórias” à Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com a finalidade de fomentar a experiência teórico-prática aos alunos do Curso de Pedagogia da UFRA, bem como, a aproximação da Universidade com as escolas de educação básica, entendendo esses espaços como lócus de formação e possibilitando a realização de uma prática dialógica, reflexiva e transformadora, em que a articulação teoria-prática se realize de forma permanente.

Assim, neste artigo, o nosso objetivo é apresentar alguns resultados da vivência e das aprendizagens do desenvolvimento desse projeto com a justificativa de que outros educadores se inspirem a promover outras práticas educativas que promovam nas crianças o gosto pela escrita, leitura e contação de histórias, a partir das memórias que formam as suas histórias.

A metodologia de desenvolvimento do subprojeto “As histórias de nós todos” considera as crianças do ensino fundamental, como sujeitos históricos e culturais

que produzem cultura, mas que também são produzidas pela cultura. Essa forma de pensar a criança vem orientando todo o subprojeto de iniciação à docência para a construção de uma sólida formação teórica e prática, entendendo a infância como uma categoria geracional que está imersa em um contexto histórico e cultural e que se relaciona, apreende e constrói significados a partir das relações que estabelece em seu meio social.

Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011) recorreram às suas memórias para falar de educação no tempo da infância, num processo em que nos ensinam por meio de suas narrativas que as experiências vivenciadas nesse período da vida, foram fundamentais para a formulação de sua teoria e do método que propôs. Freire revela que muitas de suas reflexões, métodos e propostas educativas presentes em seus escritos, fazem parte de suas experiências educativas na infância, com a família e na escola. Ao se referir as experiências educativas na infância, no âmbito familiar, com os pais, Freire informa que:

[...] eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 31)

Freire e Guimarães (2011) destacam que essa forma de aprendizagem era o pré-escolar, uma forma de ensinar e aprender livre, despreziosa, porém com muito aprendizado, com uma inserção na leitura e escrita no âmbito familiar que o conduziu para a experiência em uma escola particular primária, já alfabetizado. E essa experiência que Freire denomina como a sua primeira escolinha primária, lhe marcou muito, pois, a sua professora ensinava-lhe por meio da formação de sentenças, como destacamos abaixo:

Era um exercício que a mim me agradava enormemente, porque ela me pedia que eu escrevesse num papel duas, três palavras que eu soubesse. E eu escrevia; em seguida ela lia e depois me propunha um outro exercício: que eu dissesse algumas coisas com aquelas palavras [...]

[...] Em primeiro lugar ela me sugeria que eu formasse sentenças com aquelas palavras, mas oralmente, falando! Veja como ela tinha também a intuição da oralidade, da necessidade da expressividade oral da criança. (FREIRE E GUIMARÃES, 2011, p.32).

As reflexões que Freire e Guimarães (2011), trazem para o campo da formação de professores, evidenciam a importância das experiências educativas na infância. As narrativas de memórias de Paulo Freire falam sobre a importância de o trabalho docente estar assentado em uma prática pedagógica que promova uma relação da criança com o conhecimento, com a leitura e a escrita de forma livre, espontânea, com sentido. A organização do trabalho docente deve estar orientada por conhecimentos didático-pedagógicos que valorizem a escuta, a oralidade, o envolvimento e a participação das crianças, em um espaço que se distancie de práticas e pressupostos didáticos rígidos, em que o controle e a disciplina que marcam as relações adulto-criança sejam substituídos por um espaço e uma prática dialógica.

É neste propósito que o subprojeto vem promovendo a articulação entre a teoria e a prática ao propor uma inserção nos referenciais teóricos que orientam para o desenvolvimento de uma prática que considere a criança como ator social, como sujeito histórico, político e cultural, por meio de autores como Kramer, Sarmento, e, como foco central a teoria de Paulo Freire, que é um referencial que defende uma educação que valoriza a liberdade em aprender, a criatividade, o respeito, a reflexão sobre a realidade, sua teoria nos convida para educar para escrita e leitura crítica do mundo, da realidade. Nesse sentido, tanto os círculos de cultura como o eixo temático “As Histórias de nós todos”, estão sendo desenvolvidos com a finalidade de, a partir dos referenciais teóricos promover uma iniciação à docência orientada por uma educação para infância em que a escuta, às histórias contadas pelas crianças, as suas falas, as suas culturas sejam valorizadas e orientem o trabalho pedagógico.

Tais atividades vêm sendo desenvolvidas com a finalidade de promover a competência da educação básica nº 09, refletindo sobre os desafios da escola na contemporaneidade quanto ao respeito ao outro, sua cultura e a valorização das diferenças e diversidade humana. Por isso, o subprojeto é executado na perspectiva de valorização e respeito das diferenças e singularidades humanas, compreendendo que a educação infantil e o ensino fundamental são etapas precípuas para o fomento de práticas educativas que visem uma nova formação ética e estética que valorize as diferenças, os saberes, os brincos das crianças da cultura amazônica, num processo que possibilite às crianças falarem sobre si, sobre os seus lugares, suas histórias e culturas e a experiência com as múltiplas linguagens.

Por via desta ação que ocorre por meio de um trabalho coletivo entre professoras e discentes da universidade mais professoras-supervisoras e alunos da educação básica, espera-se contribuir para a compreensão de que a prática docente

no ensino fundamental possa substituir a dinâmica tradicional por uma prática dialógica com mais satisfação na aprendizagem, a partir do trabalho com as histórias de vida em que os alunos estão imersos.

METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica que embasa este texto está vinculada aos princípios freireanos e a sua perspectiva de educação crítico-libertadora, pois esta associa-se com os objetivos e atividades desenvolvidas no subprojeto “Histórias de nós todos”.

Os pesquisadores Saul e Giovedi (2016) contribuem com um olhar mais sistemático desse tipo de metodologia quando, baseados nas obras de Paulo Freire, destacam os seguintes princípios que uma pesquisa que assume essa vertente possui: 1) Princípio Político, 2) Princípio axiológico, 3) Princípio gnosiológico e 4) Princípio epistemológico.

No primeiro princípio, o Político, Paulo Freire (2005) destaca que a forma como nós educadores pensamos e desenvolvemos a educação tem um lado. Não existe neutralidade. E este lado pode ser de opressão/dominação ou de libertação/transformação com todos aqueles que são os “esfarrapados do mundo”, silenciados, excluídos de seus direitos de fala, da sociedade. Respectivamente, quanto às dicotomias, um(a) docente pode assumir uma educação bancária ou uma educação libertadora. Aqui, buscamos o exercício de uma pedagogia a favor da vida, das diversas histórias, do direito das crianças falarem e serem ouvidas, de uma constante reflexão-ação-reflexão nos processos educativos. Portanto, de uma educação libertadora.

No Princípio axiológico, primeiro precisamos saber que o significado da palavra axiologia está relacionado à valores. Paulo Freire (2005) aborda sobre uma educação possível que luta, que é transgressora, mas que assume com coragem, amor e esperança de quem acredita nas pessoas, nos homens e nas mulheres. Ele nos diz que somos seres inacabados, portanto, nada de assumir posturas fatalistas na educação, a utopia é realmente possível de ser alcançada e construída quando temos uma educação verdadeiramente cidadã. Logo, ao promovermos práticas de leitura, escrita e contação de histórias para as crianças, partimos de um lugar real, que são elas próprias, as pessoas e as realidades que já conhecem e o que podem sonhar e fazer com isso que já é seu.

O terceiro princípio, gnosiológico, termo proveniente da filosofia estética que estuda o comportamento humano, na teoria freireana, situa-se para uma educação que recupere o seu objetivo real, em que, mediatizados pelo mundo, hajam educador-educando e educando-educador, isto é, os sujeitos são seres cognoscentes, e como seres também inacabados, pensam sobre as coisas do mundo em que estão, ambos assumem a condição de aprendentes. Ou seja, ninguém sabe tudo. Dessa forma, a cada aula ou encontro educativo, cada criança dos anos iniciais do ensino fundamental, aprendeu de maneira diferente da outra, pois determinadas discussões podem fazer mais sentido para umas do que para outras, conforme às suas realidades.

O princípio epistemológico é a verdadeira contribuição de Paulo Freire por meio das suas obras, pois não teve “preocupação em fazer uma ciência do conhecimento. Trata-se de uma epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura” (BECKER, 2010, p.152). Nessa linha de pensamento, a pedagogia deve atuar na formação de pessoas epistemicas, nas suas capacidades, autenticidades, dentre outras habilidades que não podem ser suprimidas por uma forma de ensino autoritária, onde por exemplo, o professor sabe tudo e o aluno é “tábula rasa”. Alunos sempre tem algo a ensinar e professores sempre tem algo a aprender.

Assumindo estes princípios, a materialização destes têm se concretizado pelo método dos círculos de cultura em três escolas estaduais localizadas em Belém, Pará. E desenvolvida por 24 (vinte e quatro) alunos, três supervisoras que atuam nestas escolas e as professoras coordenadoras de área que são da UFRA.

No exercício da práxis, conceito que circunda todas as obras de Paulo Freire, é fundamental compreender a teoria e a sua estreita relação com uma prática interligada à uma visão de mundo e formação de pessoas. Desse modo, realizamos momentos coletivos como: estudos, planejamento e revisitar sobre a prática realizada. E para realizar a análise desse processo utilizamos como instrumentos iniciais de coletas de dados, um Diário de campo para os discentes da UFRA com perguntas como: O que você desenvolveu na escola? Em quais espaços atuou? Quais as suas observações e análises?. Estas questões possibilitaram passos iniciais de pesquisa sobre a realidade. Em conjunto com este instrumento, outro, o roteiro de observação foi criado com a proposta de produzirmos um perfil da escola e do trabalho a

ser desenvolvido nas turmas em que os discentes da UFRA iriam atuar. Quanto a estes instrumentos, Freire (1993, p.68) nos afirma que:

Precisamos exercitar nossa capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza.

Com base nisso, na Observação, elencamos as seguintes dimensões: 1) Conhecimento da história, realidade pedagógica e infraestrutura da escola; 2) Questões didático-pedagógicas e 3) Outros aspectos importantes a serem destacados? Que aprendizagens vocês tiram desse momento?. As questões permitiram conhecer aspectos históricos e culturais das escolas, mas, também, quais práticas de ensino eram desenvolvidas nas salas de aula, se o diálogo era algo presente, se haviam indícios de círculos de cultura, incentivo à leitura, escrita e contação de histórias, valorização da diversidade humana, identidades e culturas infantis, dentre outros.

Este processo possibilitou um planejamento construído coletivamente a partir de dois temas geradores: 1) "Quem é você? Eu sou a...Eu sou o..." e 2) "A escola, as brincadeiras e jogos infantis: entrecruzando passado e presente". Além de realização de atividades por meio de círculos de cultura que produziram momentos e elementos como livros das turmas sobre as identidades e histórias de cada educando(a) das diferentes escolas, registros fotográficos, momentos de brincadeiras intergeracionais e outros, vinculados a estes eixos.

Ademais, os discentes da UFRA, após desenvolverem as atividades, produziram cartas pedagógicas com autoreflexões e análises sobre a experiência de iniciação a docência e sobre o trabalho desenvolvido. Como se sentiram? O que aprenderam? Quais os limites e desafios da docência? Como relacionam com a teoria? . Coordenação de área e supervisoras das escolas também produziram cartas pedagógicas. Este movimento foi muito importante pois nos proporciona um reolhar sobre nossas atitudes docentes. Além destas, os discentes construíram dois relatórios e ainda teremos um terceiro que é o relatório final.

Este foi o percurso trilhado até o momento do desenvolvimento do subprojeto que finalizará em fevereiro do ano de 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção do Pibid e do subprojeto “Histórias de nós todos” nas escolas se dá por uma distribuição de 24 discentes da UFRA em 12 turmas das três escolas estaduais em que realizamos parceria.

Um primeiro dado diagnosticado pelos instrumentos diário de campo e observação dos alunos foi de que, dependendo do(a) professor(a) regente da sala em que atuam, a compreensão sobre a educação transforma a condução dos docentes. Assim, alguns acadêmicos encontraram facilidade com professores que, inclusive, eram contadores de histórias e outros, que reproduziam práticas de invisibilidade discente. Constatar isso trouxe frustração para alguns alunos que vivenciavam a sala de aula da educação básica pela primeira vez. Entretanto, após as falas de avaliação dos alunos, as coordenadoras de área (autoras desse artigo), refletiam sobre a realidade vivenciada com os alunos e reforçavam que isto também os ajudava a pensar e ir configurando sobre os futuros docentes que seriam e como agiriam diante de determinadas situações do cotidiano escolar, uma vez que todos nós, ainda que com titulação, estamos aprendendo a ser professores. Sobre isso, Paulo Freire (1986, p. 23) também discorre sobre o seu encontro com o ensino:

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação pelo ensino. Não posso dizer que aos 6 ou 7 anos tinha em mente vir a ser professor. Isto acontece, é claro. Mas senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei a alguém que sabia menos do que eu. Tinha 18 anos, talvez, dava aulas particulares a estudantes do segundo grau, ou a jovens que trabalhavam nas lojas. Eles queriam aprender gramática.

Tendo como parâmetro a experiência de Freire, os alunos, iniciando suas experiências docentes, antes dos discentes desenvolverem as atividades do Eixo I – “Quem é você? Eu sou a...Eu sou o”, passamos por um planejamento coletivo em que todos os participantes do projeto falavam um pouco sobre si. A experiência sempre começa com os próprios discentes pensando sobre suas identidades, quem são, suas histórias e qual a importância disso. Eles passam por dinâmicas

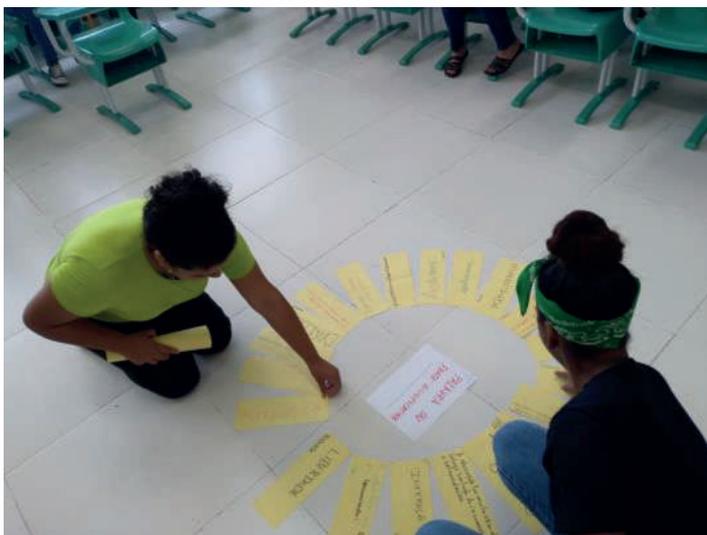
que podem ser ressignificadas com as crianças do ensino fundamental nas escolas. Abaixo temos algumas figuras 01 e 02 dos momentos de preparação dos acadêmicos para o eixo I:

Figura 01 – Registro do boneco de Paulo Freire e o baú Minha História.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

Figura 02 – Discentes participando da dinâmica sobre palavras significativas.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

As figuras 01 e 02 demonstram contextos formativos que oportunizaram momentos de reflexão acerca de categorias como identidade, emoções e oralidade, que se alinham ao que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto aos primeiros anos do Ensino Fundamental que deve estar voltado à alfabetização. Sendo assim, corroborando com Paulo Freire, a alfabetização deve começar pelos conhecimentos dos próprios alunos, suas experiências no contexto em que vivem, suas memórias, seus territórios, dentre outros. Dessa maneira chegamos à conclusão de que os nossos nomes carregam muito sobre nós e decidimos começar a prática educativa do subprojeto nas escolas com a construção de uma árvore rizomática, conforme pode ser visto nas figuras 03 e 04 a seguir.

Figura 03 – Árvore rizomática criada para e com os acadêmicos de Pedagogia.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

Figura 04 – Árvore rizomática criada com alunos de escola estadual participante do subprojeto.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

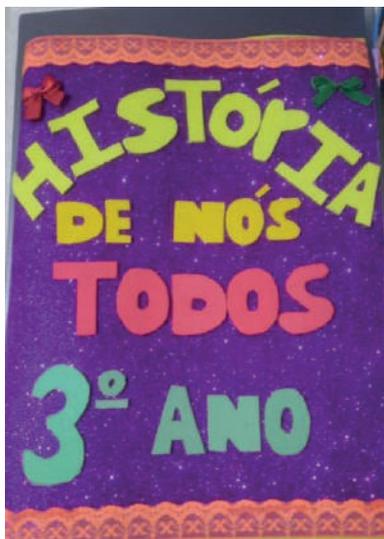
As imagens 03 e 04 retratam o que Paulo Freire sempre orientou, jamais copiá-lo e sim utilizar seus construtos teórico-metodológicos para fazer outras coisas. Assim, destacamos que, ainda que haja uma orientação que parta da produção formativa com os discentes bolsistas do PIBID, percebam que a figura 04 apresenta uma árvore diferenciada, inclusive com cópia reproduzida de documentos de alunos, em cada uma das salas essa produção foi diferente pois isso depende da disponibilidade e tempo de todos. E isso evidencia que, ainda que estejamos nos baseando em Paulo Freire, nós não necessitamos ter práticas exatamente iguais.

A ideia de uma árvore rizomática parte da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), Rizoma. Nos escritos desses autores, o rizoma apresenta alguns importantes princípios como conexão e heterogeneidade, multiplicidade. A árvore rizomática parte das raízes, fortalece o caule e gera diferentes folhas sendo gerida de um chão, uma terra. E para as crianças isso é comumente associado à a sua família, sua casa, suas origens..

No desenvolvimento de um planejamento que envolviam diferentes etapas, os discentes da UFRA também eram motivados a contarem histórias, como a História do fruto açaí, que é comum em nossa região, exercitar a recontação da história e possibilitar que os discentes da educação básica, todo mundo, as coisas e as pessoas tem uma história com seu nome. O processo vivenciado pelas experiências de

cada turma trouxe como resultado, um livrão com os nomes e histórias de todos em cada turma. Veja como ficou um deles na figura 05.

Figura 05 – Produção de livrão com tema do Eixo I “Histórias de nós todos”.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

Essas produções que foram apresentadas e que correspondem ao primeiro eixo, possibilitaram um encontro pessoal das crianças não apenas com as suas histórias, mas de seus familiares e entes queridos até chegar nas suas. Dessa forma há um trabalho educativo que interliga aquilo que estão desenvolvendo na escola com saberes interligados a outros contextos vividos pelos discentes e que seus familiares conhecem melhor.

A continuação disso permanece com o desenvolvimento do Eixo II “A escola, as brincadeiras e jogos infantis: entrecruzando passado e presente”, pois neste eixo as crianças realizariam uma pesquisa com seus familiares sobre as suas brincadeiras, brinquedos e jogos, quais gostavam? Quais brincavam? Que jogos participavam? Todo este movimento promoveu uma troca de memórias intergeracionais entre as crianças e os adultos. E nisso encontramos afinidades na diversidade. O que também ocorre por meio dos círculos de cultura quando Brandão (2010, p.70) diz que “(...) cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais”.

As figuras 06, 07 e 08 mostram uma pequena parcela desses momentos vivenciados com as crianças:

Figura 06 – Quadro de aula com registro da diferenciação explicada às crianças sobre brinquedo, jogo e brincadeira.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

Figura 07 – Crianças em brincadeira antes desconhecida.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

Figura 08 – Crianças brincando de pular corda.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

As figuras 07 e 08, sobretudo, fazem parte de uma das etapas da execução do planejamento do eixo II. Entendendo que, tudo começa com o círculo de cultura, com a exploração do que os alunos já entendem sobre o assunto/tema, o que todos irão pesquisar e quando retornarem, partilham o que coletaram e registram isso de diferentes maneiras e brincam ou jogam.

Esses conjuntos de atividades vêm possibilitando alcançarmos resultados que contribuem com a alfabetização, pois compreendem as linguagens humanas como algo que deve ser reconhecido, ampliado e valorizado nas diferentes subjetividades e identidades sociais e culturais. Buscando, então, trabalhar com propostas que respeitem a diversidade de saberes, valorizem a comunicação crítico-reflexiva e ampliem as possibilidades de participação e protagonismo na vida social, por via do letramento.

Um outro aspecto relevante é que estes tipos de brincadeiras como as das figuras 07 e 08 fortalecem as relações interpessoais, pois permitem que as crianças se desliguem de jogos ou atividades online, individualizadas, e fortaleçam o trabalho grupal, com uma melhor interação entre elas e exercitando o entendimento de comandos, da corporeidade, ludicidade e, sobretudo, a importância do outro e da outra para que o resultado seja positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um subprojeto voltado para a iniciação à docência objetiva promover uma formação teórico-prática com o desenvolvimento de práticas educativas através dos círculos de cultura tendo como eixo temático “As Histórias de nós todos” tem possibilitado aos discentes da UFRA e discentes das escolas, uma nova formação ética e estética que valorize as diferenças, os saberes, os brincar das crianças da cultura amazônica, num processo que possibilite às crianças falarem sobre si, sobre os seus lugares, suas histórias e culturas.

Esse tipo de práxis amplia e possibilita experiências alfabetizadoras para crianças do ensino fundamental, promovendo leitura de mundo, leitura da palavra e o gosto pelas histórias. As atividades didático-pedagógicas que vem se orientando por elementos como o lúdico, a escuta, o diálogo e a participação no trabalho pedagógico e com as crianças, tem permitido a construção de um espaço dos anos iniciais do ensino fundamental como campo de pesquisa.

Reforçamos que o objetivo de incentivo à leitura e escrita, para a promoção de diferentes experiências na educação de crianças que enriqueça o universo das vivências destas com a leitura e escrita e, dos estudantes de pedagogia com uma prática pedagógica comprometida com a formação das novas gerações tem sido alcançado.

Assim, o subprojeto vinculado ao Pibid tem contribuído para a compreensão de que o trabalho docente no ensino fundamental deve estar orientado por conhecimentos didático-pedagógicos que valorizem a escuta, a oralidade, o envolvimento e a participação das crianças, em um espaço que se distancie de práticas e pressupostos didáticos rígidos, em que o controle e a disciplina que marcam as relações adulto-criança sejam substituídos por um espaço e uma prática dialógica que pode seguir o exemplo dos círculos de cultura.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Epistemologia. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUATTARI, Félix; Gilles Deleuze. **Introdução**: Rizoma. 1ª ed. Editora 34, 2004

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 211 – 233 jan./mar.2016. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em nov.2023.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.019

APRENDIZAGEM ATIVA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

TELMA CRISTINA GOMES DA SILVA

Doutora em Linguística. Pós-doutora, mestre e graduada em Letras. Profissional em educação da Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal da Paraíba. Contatos: profa.telma@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência docente com o uso de metodologias ativas para a formação de alunos / professores em formação num mestrado profissional em Letras de uma instituição pública paraibana. Como metodologia de pesquisa, adotamos a *pesquisa-ação* por favorecer a intervenção pedagógica e também a autorreflexão entre os participantes do processo visando o aperfeiçoamento de práticas sociais e educacionais. Adotamos como aportes teóricos os estudos de Bakhtin (2011), Geraldi (2011), Schmitz (2021) entre outros estudiosos, e também recorreremos a BNCC (2017) e PCNs (1998). Ressaltamos que este trabalho é ligado ao projeto de pesquisa “*Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica*” cujo objetivo consiste em estudar e desenvolver práticas de linguagem para o trabalho com o texto em sala de aula, tendo como sujeito de pesquisa o aluno / professor em formação inicial ou continuada atuante na Educação Básica. Os resultados de pesquisa apontaram que as metodologias ativas, como a *sala de aula invertida*, podem propiciar a aprendizagem ativa e a elaboração de propostas didáticas significativas para o ensino de língua portuguesa no contexto escolar. Também constatamos que o professor da educação básica resiste a introdução de práticas inovadoras em sua rotina docente demonstrando assim dificuldades em se adaptar aos métodos de ensino ativos.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas; Formação do Professor; Aprendizagem Ativa; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Básica.

1 Este trabalho traz resultados do projeto “*Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica*” ligado ao Programa Professor

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica*” pelo qual uma professora pesquisadora desenvolveu ações e atividades de intervenção pedagógica visando a aprendizagem ativa num mestrado profissional em Letras de uma instituição pública paraibana.

Essa intervenção aconteceu através do uso de metodologias ativas (*sala de aula invertida, promoção de seminários e de discussões, aprendizagem baseada em problemas, etc.*), e com a elaboração de sequências didáticas tendo a interação *professor-aluno, aluno-aluno e aluno-textos*² como fundamentais para a construção de saberes acadêmico-científicos e pedagógicos aplicados ao ensino de língua portuguesa na educação básica.

O interesse em abordar sobre a aprendizagem ativa para a formação do aluno / professor de língua portuguesa surge com a experiência em ensino, pesquisa e extensão, e também a docência direcionada a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Esses profissionais se depararam, nos últimos anos, com mudanças significativas no que concerne às práticas de ensino devido aos avanços tecnológicos e a implementação da Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC).

Justificamos, então, a importância de estudos a respeito da formação docente para o ensino de língua materna com intermédio de metodologias ativas associadas as teorias do texto. Essa associação contribui para que o aluno / professor faça uma autoavaliação, enquanto também adquire novos conhecimentos teóricos e práticos para o trabalho com o texto (oral, escrito e visual) em sala de aula.

A metodologia de pesquisa aplicada foi a *pesquisa-ação* que consiste em intervir pedagogicamente no contexto de pesquisa, tendo a colaboração dos participantes. Esses participantes possuíam interesses em comum, no caso, o aprimoramento de práticas sociais e educacionais. Também adotamos a *análise de conteúdos* para examinar os dados coletados com auxílio de um questionário aplicado com os alunos/professores em formação.

2 Consideramos *texto* em sentido amplo (oral, escrito ou visual).

O questionário possibilitou que os participantes avaliassem a metodologia aplicada pela professora pesquisadora. E também que ela comparasse as ações e os discursos dos alunos participantes com suas respostas ao questionário; pois, a pesquisa científica de base sociológica exige uma análise do processo de ensino-aprendizagem com um todo significativo.

Como já dito, os sujeitos participantes, desta pesquisa, são alunos ingressos no primeiro semestre de um mestrado profissional em Letras, ou seja, professores atuantes na educação básica. Assim, o trabalho – com metodologias ativas para o estudo do texto – foi uma maneira concreta de capacitar esses sujeitos para a inserção de métodos inovadores e eficazes no contexto escolar. Ao todo tivemos 17 (dezesete) alunos participantes na disciplina acompanhada, entretanto, somente 15 (quinze) responderam ao questionário aplicado pela professora pesquisadora.

Quando à abordagem teórica recorreremos aos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), Geraldi (2011), Schmitz (2021) entre outros estudiosos. Na sequência, deste artigo, discorreremos sobre o contexto da pesquisa, a discussão dos resultados, e, por fim, teceremos considerações finais a partir desses dados coletados.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto *“Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica”* é ligado ao Programa Professor Visitante anos de 2021-2022 da CAPES/MEC. Esse projeto teve alterações com objetivo de atender às necessidades da instituição de ensino superior contratante como também da pesquisa propriamente dita devido às necessidades de biossegurança relacionadas a pandemia ocasionada pelo COVID-19.

A proposta inicial consistia em realizar a intervenção pedagógica em escolas municipais de Cajazeiras/PB, no alto sertão paraibano, com a execução de oficinas pedagógicas tendo os alunos em estágio supervisionado da graduação em Letras como colaboradores, propiciando assim tanto a formação do aprendiz / professor em formação inicial, quanto do estudante da educação básica.

Contudo, o projeto original foi reelaborado para atender às necessidades de biossegurança e, por sua vez, do ensino remoto; e, com isso, uniram-se as ações de ensino, pesquisa e extensão para a execução desse projeto no ensino remoto de uma instituição pública de ensino superior.

A execução do projeto aconteceu com uma disciplina obrigatória direcionada a formação de alunos / professores atuantes na educação básica. Assim, as ações e atividades consistiram em formar sujeitos capazes de elaborar propostas metodológicas significativas para o trabalho com o texto no contexto escolar e também desenvolver o senso crítico do professor pesquisador tendo em vista estarmos em um mestrado profissional.

Concordamos com Moita Lopes (2004), que a unir ações de ensino e pesquisa num contexto real exige que o pesquisador adote o hibridismo teórico-metodológico para a compreensão do campo de atuação desdobrando-se entre a investigação do pesquisador e a prática de ensino do professor formador. Por isso, é necessário discutirmos a respeito as implicações da reelaboração do projeto no contexto do ensino remoto.

OS DESAFIOS DA EXECUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Inicialmente o projeto original propunha a intervenção pedagógica em escolas municipais de Cajazeiras/PB. O processo de inserção aconteceria por meio do projeto de extensão aliado ao projeto de pesquisa tendo a participação de aprendizes / professores em formação inicial em estágio supervisionado. Esses alunos seriam acompanhados pela pesquisadora, o supervisor de estágio e os professores das escolas acompanhadas favorecendo, simultaneamente, a formação do aprendiz / professor e dos estudantes da educação básica.

Nesse cenário, desde o princípio, a inserção do projeto nas escolas públicas exigiria uma participação ativa no processo como um todo. Tendo como etapas: 1) a orientação do aprendiz / professor em estágio supervisionado; 2) a coleta de dados por meio de entrevista com os professores das escolas acompanhadas; 3) a observação dos estagiários nas salas de aula dessas escolas; 4) e, por fim, a execução das ações e das atividades desenvolvidas pelos estagiários com os estudantes no contexto escolar.

Destacamos que o material didático e a produção final dos alunos (estagiários e estudantes) seriam objeto de análise para a identificação de problemas em relação ao letramento escolar; e, depois, executaríamos a intervenção pedagógica com oficinas ministradas pelos aprendizes de professor. Desse modo, esses sujeitos seriam responsáveis, juntamente, com o pesquisador e o supervisor de estágio,

pela elaboração das sequências didáticas aplicadas pela execução do projeto de extensão.

Os dados coletados alimentariam não somente os relatórios dos alunos, em estágio supervisionado, como também seriam utilizados como objeto de discussão em um grupo de pesquisa refletindo sobre a formação do professor de língua portuguesa, o uso de metodologias inovadoras e o estudo do texto no contexto escolar. Contudo, como dito anteriormente, tivemos que alterar o projeto original devido a pandemia que nos impôs restrições nos últimos três anos.

O projeto previa ações presenciais realizadas nas escolas, porém, em atenção as normas de biossegurança tanto as escolas, quanto as universidades adotaram o ensino a distância (remoto, ead ou televisionado, etc.). Além disso, a adaptação dos professores da educação básica e também do ensino superior demandou algum tempo. Nesse contexto, inserir um projeto de extensão unindo atividades escolares e universitárias foi inviável, visto que não tínhamos como assumir naquele momento as responsabilidades inerentes a biossegurança dos participantes.

Tampouco as escolas públicas estavam com atividades presenciais, prejudicando, até mesmo, os alunos em estágio supervisionado dos cursos superiores em licenciatura dos institutos federais, universidades e faculdades. Nesse cenário, foi necessário todos se adaptarem em razão da pandemia.

Diante do exposto, o projeto reelaborado foi executado em disciplinas, em nível de graduação e pós-graduação, através do **ensino remoto**, com o auxílio da plataforma Moodle que viabilizou a realização das atividades individuais, coletivas e orientações dos alunos. Neste artigo, discorreremos sobre as ações desenvolvidas apenas com os alunos de pós-graduação matriculados numa disciplina obrigatória direcionada aos estudos das teorias do texto e sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa.

A partir do exposto, a execução do projeto reelaborado considerou os seguintes aspectos:

1. Os objetivos do projeto de pesquisa e extensão não podiam se sobrepor aos objetivos – geral e específicos – da disciplina do mestrado profissional em Letras;
2. As ações de ensino, pesquisa e extensão executadas pela professora pesquisadora deviam ser unificadas para atender as necessidades da instituição de ensino durante a pandemia;

3. As necessidades dos alunos / professores em formação deviam ser priorizadas no que concerne a aprendizagem dos conteúdos, a produção acadêmico-científica e o produto educacional.

O primeiro objetivo era trabalhar os conteúdos das teorias do texto (análise do discurso, linguística textual, sociolinguística) direcionando-as para o estudo do texto na escola. Esse objetivo colaborou com o segundo e o terceiro porque o projeto consistia em preparar o aluno / professor em formação para o ensino de língua portuguesa no contexto escolar.

No que concerne ao segundo objetivo destacamos que a inserção do projeto numa disciplina de mestrado viabilizou o trabalho direcionado para a formação do professor pesquisador com a reflexão teórica da prática docente aliada a elaboração de estratégias pedagógicas para o ensino escolar. Nessa ótica, os mestrandos desenvolveram propostas didáticas para o estudo dos textos como cordel, tirinha, fábula, parábola, canção, crônica, charge, etc. a partir das teorias do texto.

Essas propostas dos alunos foram apresentadas em duas modalidades de gêneros acadêmicos, no caso, o artigo científico e o seminário de pesquisa. Atendendo para a formação acadêmico-científica dos mestrandos, na disciplina obrigatória, bem como a elaboração de um produto final, no caso, sequência(s) didática(s), como exigido num mestrado profissional em Letras. Por sua vez, o produto final atendeu ao terceiro objetivo visto que os alunos elaboraram suas proposta(s) didática(s) a partir das teorias do texto trabalhadas na disciplina visando o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na educação básica.

Nesse cenário, tivemos aspectos positivos e negativos. Apontarei primeiro os negativos, sendo o principal a adaptação do projeto de extensão com a intervenção pedagógica e a formação de aprendizes de professor, em estágio supervisionado, para a formação de mestrandos em letras. Outro aspecto foi a professora pesquisadora não ter contato com as escolas nas quais esses mestrandos atuavam como professores de língua portuguesa.

Logo, as escolas não estavam vinculadas ao projeto propriamente dito. E, diferentemente, do proposto no projeto original, essas escolas não estavam localizadas no município de Cajazeiras/PB e sim em três estados, no caso, Paraíba, Pernambuco e Ceará onde os mestrandos residiam e exerciam o magistério na educação básica.

E, por fim, a professora pesquisadora e os mestrandos estavam trabalhando com o ensino remoto e não presencial, conseqüentemente, existiam implicações para o desenvolvimento das propostas nas escolas, como já dito, a pesquisadora não obteve os resultados com as intervenções pedagógicas dos mestrandos nas escolas deixando uma lacuna no projeto original.

Mas, como já colocado, o projeto adaptado a pós-graduação também apresentou aspectos positivos tendo em vista que a professora pesquisadora pode trabalhar, simultaneamente, com a formação do docente e a formação acadêmico-científica dos mestrandos. Enumeremos alguns aspectos positivos com a execução desse projeto num mestrado profissional:

1. Os alunos / professores puderam relacionar as teorias do texto e suas práticas docentes na educação básica;
2. Esses alunos pensaram suas salas de aula como lugar de pesquisa científica e intervenção pedagógica;
3. E, também, eles puderam desenvolver a pesquisa científica, o planejamento pedagógico, a escrita acadêmica e a comunicação oral sob a orientação de uma profissional especializada em metodologias aplicadas ao ensino de língua portuguesa.

Destacamos que o projeto original previa a “*intervenção na intervenção*” visto que a professora pesquisadora, juntamente, com o professor supervisor e os alunos / estagiários realizariam a intervenção pedagógica nas salas de aulas de escolas municipais de Cajazeiras/PB. Mas, com a adaptação do projeto, essa intervenção não aconteceu e sim a formação do professor pesquisador em nível de pós-graduação.

Logo, não houve uma influência direta do projeto, no contexto escolar. Porque isso dependeria da execução das propostas dos mestrandos em suas escolas, depois, da conclusão da disciplina obrigatória no mestrado profissional. Assim, a decisão de executar ou não as propostas em sala de aula depende do interesse do aluno / professor em formação e não da professora pesquisadora.

Entretanto, a implantação do projeto na pós-graduação possibilitou os mestrandos refletirem acerca da relação teoria e prática; e, principalmente, conhecer e discutir as propostas de seus colegas para o ensino de língua portuguesa. Assim, esses alunos puderam trocar experiências sobre o estudo do texto no contexto

escolar enriquecendo suas práticas com diferentes propostas direcionadas ao ensino de língua portuguesa.

Além disso, a execução do projeto com pós-graduandos oportunizou trabalhar a produção acadêmico-científica a partir de sequências didáticas (SDs) voltadas para a escrita. Igualmente, os alunos elaboraram SDs para desenvolver a produção dos estudantes na educação básica. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem enfocou o *aprender-fazer* mediante a orientação da professora pesquisadora com a inserção de SDs direcionadas à *leitura / resumo*, *leitura / debate*, *leitura / pesquisa* propiciando condições eficazes para a escrita, a reflexão crítica e os saberes científico e pedagógico.

Esse processo de ensino e aprendizagem facilitou o *letramento acadêmico* e o *letramento escolar* porque os mestrandos desenvolveram a pesquisa enfocando o contexto escolar. Com isso, a disciplina de pós-graduação cumpriu não apenas seu propósito em trabalhar as teorias do texto, como também possibilitou a elaboração de produtos com propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

A *aprendizagem ativa* consiste, neste trabalho, em estudar conteúdos pensando a prática docente. Assim sendo, o objetivo não é apenas a obtenção de notas para aprovação, mas sim a apreensão de conteúdos para a elaboração de propostas didáticas visando o estudo do texto na escola. Para tanto, os mestrandos realizaram ações e atividades pensadas semanalmente pela professora pesquisadora com a finalidade de atender as necessidades acadêmico-científicas e pedagógicas inerentes ao desenvolvimento das propostas dos alunos.

As orientações da professora pesquisadora direcionavam a leitura de textos (orais, escritos e visuais) e também a produção escrita (comentários, resumos, resenha, artigo científico). Essa produção poderia acontecer como um debate num fórum online ou um planejamento de atividade escolar, ou ainda, um resumo de um texto teórico objetivando inserir em uma sessão de artigo científico.

Em suma, as ações e as atividades realizadas no decorrer da disciplina do mestrado estavam diretamente associadas a elaboração das propostas didáticas

e, por sua vez, dos artigos científicos para que os mestrandos pudessem focar em suas pesquisas enquanto estudavam as teorias do texto.

Apresentamos a seguir algumas das ações desenvolvidas pelos mestrandos, no transcorrer da disciplina, enfocando a produção acadêmico. Abaixo temos um recorte da disciplina na plataforma Moodle:

Quadro 01: Orientações da Professora Pesquisadora

Ação 2: Visualização e análise dos vídeos "Análise do Discurso: conceitos básicos" - Acesso: [Análise do discurso - conceitos básicos - YouTube](#) - e "Linguística Textual (Teoria do Texto)" - Acesso: [LINGÜÍSTICA TEXTUAL \(TEORIA DO TEXTO\) - YouTube](#)

Ação 3: Escolha uma teoria do texto, um gênero textual, uma habilidade (oralidade, leitura e escrita) e um desafio (1, 2, 3, e 4).

Ação 4: Leitura e resenha do capítulo "Os Gêneros do Discurso" de Bakhtin (1997). O livro está na Biblioteca Virtual. A leitura dará subsídios para as atividades.

Fonte: Relatório de Atividades da Professora Pesquisadora

Nesse quadro, observamos as ações de 2 a 4 referentes ao módulo I da disciplina acompanhada. Por meio dessas ações, a professora pesquisadora orientou tanto os estudos teóricos, quanto a produção de um artigo científico focalizando o trabalho com um texto em sala de aula.

Observem que os alunos foram direcionados para vídeos do **YouTube** sobre as principais teorias estudadas; após, é solicitada a escolha de uma abordagem teórica, um gênero textual a ser trabalhado, uma habilidade de linguagem e um desafio surpresa. Esse desafio consistia em resolver situações específicas na sala de aula como a introdução de tecnologia digitais, ou ainda, a inclusão de um(a) aluno(a) com necessidades especiais (cegueira, surdez ou dislexia).

A quarta ação é voltada para a resenha do capítulo de livro que fundamentaria as propostas didáticas dos mestrandos. A escolha do capítulo da teoria dos gêneros de Bakhtin (2011) se deve ao fato dessa teoria embasar os estudos do texto tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), quanto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Neste sentido, desde o início, os alunos foram motivados a pensar a relação entre teoria e prática como também os aspectos inerentes a produção acadêmica e a proposta didática aliando o aprender ao ensinar língua portuguesa por meio de textos diversos. Além disso, esses alunos estudaram as teorias por meio de recursos diversificados a exemplo de vídeos, capítulo de livro, etc.; e, depois, discutiram

os conhecimentos adquiridos nos fóruns de discussão e aulas síncronas com mediação da docente.

Observamos, então, que as ações e as atividades sugeridas pela professora pesquisadora estavam conectadas com a produção final da disciplina tentando um melhor aproveitamento dos conteúdos estudados e do próprio tempo de estudo dos mestrandos com base na aprendizagem ativa cujo objetivo consiste em colocar em prática os saberes adquiridos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa metodologia favoreceu a aprendizagem ativa em que todos participam do processo de construção de saberes sendo a professora pesquisadora a mediadora das interações tanto dos conteúdos, quanto entre os alunos / professores. E, também, essa metodologia ativa traz a **sala de aula invertida** como uma maneira inovadora de estudar podendo ser adaptada para o contexto escolar.

Trabalhar a **sala de aula invertida** como método implica que os alunos estudarão os conteúdos antes da aula propriamente dita; e, em seguida, trarão suas considerações para discussão na aula remota ou presencial. Embora, seja um método bastante produtivo, por outro lado, existe resistência de alguns professores da educação básica para o adotarem, pois, acreditam que os estudantes em formação escolar não aprendem sem a antecipação da aula expositiva.

Contudo, esse pensamento é equivocado assim como defendem os estudos de Freire (1996, 2011), e também Koch e Elias (2010) para quem o(a) aluno(a) traz consigo **conhecimentos prévios** para a sala de aula. Defendemos, então, que o professor da educação básica precisa desenvolver com seus alunos ações e atividades que propiciem uma aprendizagem ativa construtora de novos saberes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleta de dados, com a aplicação de questionário online com os alunos, revelou aspectos significativos da **pesquisa-ação**. Ressaltamos que esse questionário, criado com o auxílio do **Google Forms**, foi aplicado depois da conclusão da disciplina acompanhada. Também ressaltamos que os alunos participantes colaboraram de maneira espontânea, preservando suas identidades e também contribuindo com sugestões para o aprimoramento da metodologia ativa adotada, no caso, a **sala de aula invertida**.

Essa metodologia consiste, basicamente, em inverter a ordem da execução das atividades podendo o(a) aluno(a) controlar melhor o tempo e o ritmo de estudos.

Por isso, geralmente, ela é adotada no modelo de ensino híbrido que propicia uma integração entre o ensino presencial e o ensino online. É importante pontuar que ensino presencial pode acontecer de maneira remota, assim como o ensino online não precisa necessariamente de uma plataforma educacional. Por exemplo, os grupos em redes sociais podem ser utilizados para desenvolver ações e atividades online.

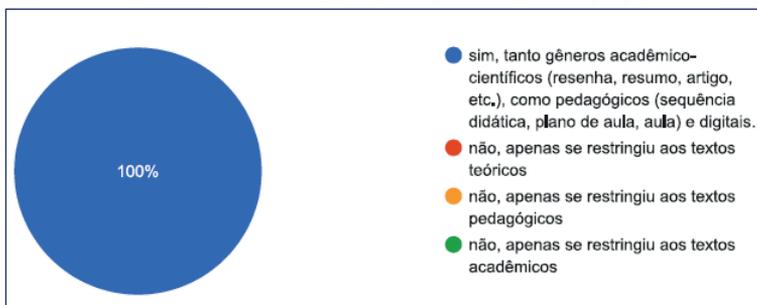
Contudo, neste projeto, pudemos contar com a plataforma Moodle que oferece diferentes recursos para o ensino online. Desse modo, os conteúdos foram organizados no ambiente virtual de modo que o(a) aluno(a) pudesse acessá-los dentro de sua própria rotina. Esses conteúdos estavam em forma de videoaulas, slides, *pdf* de textos, etc., podendo o professor utilizar também o *YouTube*, o *Facebook* ou outros canais e aplicativos.

As metodologias ativas, como a *sala de aula invertida*, de acordo com Pantoja (2019), são alternativas inovadoras para superar desafios da educação no século XXI bem como preparar os alunos para o mundo do trabalho. Essas metodologias se fundamentam em desenvolver a autonomia, a reflexão e também a resolução de problemas tendo assim o professor como mediador da aprendizagem e o protagonismo do(a) aluno(a) no contexto educacional.

Neste trabalho, os alunos / professores foram colocados diante de desafios que possibilitavam a reflexão de suas práticas docentes, e também propuseram soluções para o estudo do texto em sala de aula. Dessa maneira, a teoria e a prática foram trabalhadas, concomitantemente, gerando 17 (dezesete) produtos para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Examinamos a seguir algumas das impressões dos alunos³ coletadas por meio do questionário online.

Neste primeiro quadro, os alunos responderam acerca da metodologia propiciar a elaboração de diferentes gêneros textuais.

3 Responderam ao questionário online apenas 15 (quinze) mestrandos dos 17 (dezesete) matriculados, na disciplina, do mestrado profissional em Letras. Porque a colaboração foi voluntária.

Quadro 02: Metodologia e produção de gêneros textuais


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Os dados apontaram unanimamente que os alunos não somente estudaram mas também puderam elaborar diferentes gêneros textuais, principalmente, aqueles das esferas acadêmico-científica e pedagógica tendo em vista a criação de propostas didáticas para o ensino de língua portuguesa, e também a produção acadêmico-científica inerente a pós-graduação.

Ressaltamos que os alunos refletiram sobre a relação escrita e oralidade para o trabalho com o texto em sala de aula. Exercitando essa relação entre as ações e atividades desenvolvidas na disciplina com a mediação da professora pesquisadora. Esses alunos pensaram acerca do texto em suportes diferentes visto que, atualmente, um mesmo gênero textual pode ser disponibilizado em material impresso ou digital. Assim os alunos / professores durante o processo de aprendizagem ativa puderam se colocar no lugar de seus alunos da educação básica.

No que concerne a *interação produtiva e significativa* entre os participantes, os mestrandos destacaram as aulas síncronas e assíncronas, como apresenta o quadro 03, voltadas para as trocas de conhecimentos. Esses alunos foram colocados em diferentes situações de interação podendo compartilhar pontos de vistas em fóruns, chats, etc. E, também, nos dois encontros semanais através das aulas síncronas. Porque os momentos de interação são fundamentais para a construção de saberes e também sanar dúvidas. Sendo, então, o processo dialógico, como proposto por Bakhtin (2011), predominante para a construção do ser humano.

Quadro 03: Interação produtiva e significativa


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Observamos nesse segundo quadro que a maioria dos alunos destacou um bom aproveitamento da interação ocorrida por meio síncrono e assíncrono; entretanto, (a) aluno(a) pontua a dificuldade de comunicação com a professora. Esse ruído na comunicação entre *aluno-professor* se deve a dificuldade de adaptação do(a) aluno(a) ao ensino remoto, e também a metodologia da sala de aula invertida. Pois essa metodologia exige que o(a) aluno(a) estude tanto os conteúdos, quando faça as atividades antes da interação com o(a) professor(a) nas aulas síncronas.

Contudo o(a) aluno(a) adaptado(a) com a ensino tradicional, e, por sua vez, acostumado(a) a receber as informações sem refletir ou tentar compreendê-las antes da intervenção do professor na aula expositiva; por consequência, sente maior dificuldade para se adaptar ao aprendizado ativo cujo objetivo consiste em construir um ser autônomo capaz seguir orientações para a apreensão e também criação de novos saberes.

Além disso, o interesse em adquirir novos conhecimentos é essencial para a aprendizagem ativa. Entretanto, é recorrente o aluno de pós-graduação ser mais interessado em sua própria pesquisa do que adquirir conhecimentos; daí, um problema em desenvolver projetos com pós-graduandos. Principalmente, os formados em cursos de licenciatura, pois, como professores tendem a questionar metodologias de ensino diferentes daquelas que adotam em sua rotina diária nas escolas.

Essa situação exemplifica a resistência do(a) aluno(a) em aceitar não somente a introdução de novas metodologias de ensino como também de interação com o uso de tecnologias digitais. Porque as aulas síncronas foram utilizadas para ampliar a discussão das aulas assíncronas aprofundando os conhecimentos adquiridos por meio de leituras, vídeos, discussões assíncronas, etc.; e, conseqüentemente, o(a)

aluno(a) resistente a metodologia aplicada encontrará dificuldades em interagir não apenas com a professora, mas também com os outros alunos participantes da disciplina.

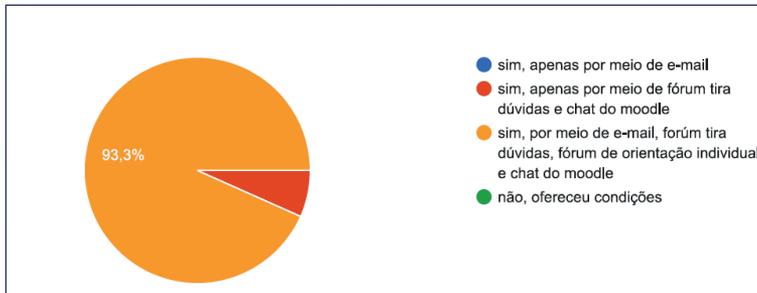
Essa dificuldade de comunicação entre **aluno-professor** consiste num problema de compreensão responsiva do aluno que, conforme afirma Silva (2015), está diretamente relacionado à maneira como o sujeito interpreta o discurso do outro, associando-o com as novas leituras que, por sua vez, estão apoiadas nos conhecimentos prévios; e, assim, esse(a) aluno(a) adquire novos conhecimentos inserido(a) dentro de um processo contínuo de interação com outros sujeitos.

Essa perspectiva nos remete a Bakhtin (2011, p. 209) para quem: “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”. Deduzimos, então, que o sujeito **eu** se constitui no processo de interação com sujeito **outro** sendo essencial ambos estarem dispostos a participar das ações de linguagem na esfera social.

No geral, os dados demonstram as possibilidades inovadoras que as tecnologias digitais e as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, trazem para o desenvolvimento da aprendizagem ativa tornando o(a) aluno(a) protagonista do ensino e aprendizagem. E, assim, essas metodologias exigem muito mais participação ativa do(a) aluno(a) do que as aulas expositivas, visto que esse sujeito terá que construir opiniões e produtos, bem como compartilhará com o outro.

Os dados coletados apontam também para a necessidade de capacitação dos professores da educação básica a fim de facilitar a inserção de métodos inovadores no contexto escolar. Se a formação de leitores exige um professor leitor; igualmente, a aprendizagem ativa pelo(a) aluno(a) exige um professor disposto a enfrentar os desafios impostos pela evolução tecnológica e o mercado de trabalho.

Outro aspecto trabalhado durante a pesquisa foram os momentos de comunicação entre **professor-aluno** e **professor-alunos** para sanar dúvidas pontuais, antes ou após, as aulas síncronas. Vejamos, no quarto quadro, as respostas dos alunos sobre as condições oferecidas pela professora para sanar essas dúvidas durante a execução das atividades na disciplina acompanhada.

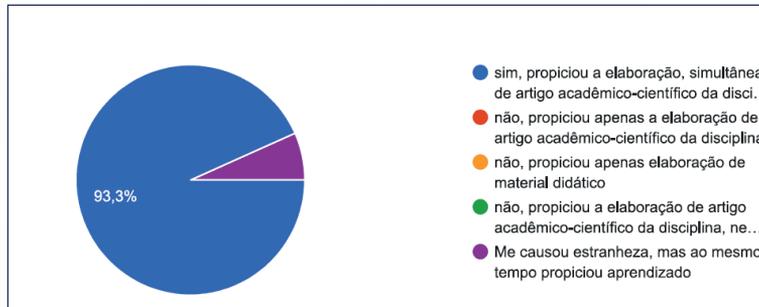
Quadro 04: Condições oferecidas para sanar dúvidas


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Esses momentos de sanar dúvidas são essenciais para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Porque cada aluno(a) possui um ritmo, uma maneira de entender os conteúdos, ações e atividades, então, quanto melhores forem as condições oferecidas pelo professor para o esclarecimento de dúvidas; por sua vez, o(a) aluno(a) se sentirá mais seguro(a) para participar do processo de aprendizagem ativa.

Destacamos que ficou a critério de cada aluno(a) escolher a melhor forma para sanar suas dúvidas com a professora pesquisadora. Podendo o(a) aluno(a) escolher entre *e-mail*, *fórum tira dúvidas* (público), *fórum de orientação* (privado) e *chat*. Assim, os alunos tiveram diferentes formas de comunicação para esclarecer os conteúdos, ações e atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Inclusive os recursos do fórum e do chat possibilitaram que os alunos não apenas sanassem suas dúvidas mas também de seus colegas com a mediação da professora. Reforçando que a metodologia favoreceu a aprendizagem ativa e colaborativa entre os alunos participantes do processo.

Quanto ao desenvolvimento da escrita acadêmico-científica e da produção de material pedagógico, esses alunos destacaram que a metodologia ativa possibilitou trabalhar de maneira simultânea, ambas produções. Embora, um(a) aluno(a) tenha estranhado o processo de produção, também reconheceu que o método propiciou aprendizado como mostra o quadro abaixo:

Quadro 05: Desenvolvimento da produção do aluno


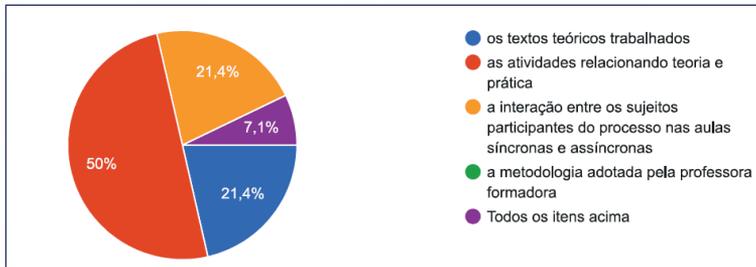
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

O quadro acima, apresenta a opinião dos alunos sobre a metodologia aplicada favorecer tanto a produção acadêmico-científica (artigos e seminários), quanto a elaboração de um produto pedagógico (sequência didática). Esses alunos foram desafiados a elaborar uma proposta didática, com um gênero textual específico, ancorados numa teoria do texto específica; e, depois, apresentá-la embasada e justificada cientificamente por meio de seminário de pesquisa.

Desse modo, esses alunos refletiram acerca do trabalho com o texto para o ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva científica explicitando não somente para a professora como também seus colegas sobre as abordagens científica e pedagógica adotadas para o estudo do texto escolhido em sala de aula.

Na sequência avaliamos os aspectos que contribuíram para o aproveitamento da disciplina pelos alunos / professores em formação. Observem que as respostas possíveis a questão dizem respeito as partes da metodologia aplicada pela professora pesquisadora; contudo, os alunos não destacam a resposta que aponta a metodologia como principal contribuição enfatizando a resistência ao método inovador e também a dificuldade em compreender a metodologia aplicada como um todo significativo.

Esse problema é recorrente porque o(a) professor(a) não é formado(a) para pensar o processo de ensino-aprendizagem como um todo, e sim de maneira fragmentada. Apenas professores que trabalham a partir do desenvolvimento de projetos conseguem pensar as partes conectadas; porém, mesmo assim, há muito o que melhorar. Vejamos, no sexto quadro, as respostas dos alunos:

Quadro 06: Contribuições para aproveitamento da disciplina


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Observem que apenas 50% dos alunos participantes apontaram a relação teoria e prática como principal contribuição, sendo essa relação a parte mais importante da metodologia ativa, no caso, objetivávamos capacitar o aluno / professor em formação para inserir as teorias do texto em sua prática docente com a finalidade de contribuir para o trabalho com o texto na escola.

Por outro lado, tivemos 21,4% dos alunos que apontaram os textos teóricos trabalhados como a principal contribuição para aproveitamento da disciplina. Esses textos tratavam justamente da relação teoria e prática como, por exemplo, a teoria dos textos (BATISTA, 2016; BAKHTIN, 2011; BRASIL, 2006), ou ainda, as práticas pedagógicas (ANTUNES, 2009; FREIRE, 2011; GERALDI, 2011) entre outros. Porém, mais uma vez, os alunos não entenderam a relação entre a escolha dos textos com o desenvolvimento da metodologia aplicada.

Cabe aqui uma observação, pois, durante as interações entre *professor-aluno* foi possível percebermos um problema com o próprio nome “metodologia ativa”. Ou seja, o nome por si só já provocava resistência aos alunos. Ademais, como já dito, existia uma dificuldade em compreender a metodologia como um todo, bem como um propósito para alcançar ou construir algo.

Outros 21,4% dos participantes apontaram a interação nas aulas síncronas e assíncronas como fundamental para o aproveitamento da disciplina; e, igualmente, as outras duas respostas não há compreensão da metodologia como um todo. Porque a interação é essencial dentro dos processos de aprendizagem ativa. Podemos afirmar que não existe aprendizagem ativa sem a interação entre os participantes porque a troca de saberes é a base do aprendizado. E, por fim, apenas 7,1% dos participantes compreenderam que todas alternativas faziam parte da metodologia aplicada.

A partir do exposto, o interlocutor poderá discordar dessa interpretação acima alegando que os alunos apontaram o que acharam mais relevante. Podem sim, porém, como dito, o questionário online é apenas parte do diagnóstico do processo de avaliação da execução do projeto. Durante as interações como os alunos / professores tanto nas aulas, quanto nos encontros individuais foi possível observar a dificuldade em compreender o processo como um todo significativo. Assim, as respostas dos alunos reforçam o que constatamos com a execução das ações e atividades na disciplina acompanhada.

Além disso, 15 (quinze) dos 17 (dezessete) alunos matriculados relataram nunca ter escrito um artigo científico antes, e também observamos que a noção de plano de aula trazida por eles era bastante reduzida. Porque esses alunos / professores não trabalhavam, com sequências didáticas cujo objetivo é a obtenção de um produto final ou meta a ser alcançada. Ao contrário, os alunos trabalhavam com planos de aula conteudistas e sem propósitos pedagógicos claros do que deveria ser alcançado com o / pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do projeto *Do oral ao escrito e vice-versa: os gêneros textuais orais e escritos, formais e públicos, no ensino de língua portuguesa da Educação Básica* numa disciplina de pós-graduação propiciou não apenas colaborar com a formação acadêmico-científico mas também pedagógica de alunos / professores em formação.

Durante o transcorrer das ações e atividades de linguagem pudemos observar dificuldades dos mestrandos em se adaptarem as metodologias ativas, tendo em vista não somente serem formados e trabalharem com métodos tradicionais a exemplo da aula expositiva, como também devido ao fato de estarem distantes da universidade a bastante tempo. E, por isso mesmo, não conhecerem as novas práticas de ensino.

Os dados coletados pelo questionário aplicado são importantes porque não apenas mostram como os alunos entenderam a disciplina como também favorece a compreensão daquilo que a professora pesquisadora observou no processo de ensino-aprendizagem. Logo, defendemos que a pesquisa realizada em contexto sociológico deve sempre utilizar mais de um recurso para a coleta de dados, bem

como procurar coletar o maior número de informações significativas possíveis para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

No geral, os dados relevaram que a disciplina e também o projeto alcançaram seus objetivos tendo em vista que os conteúdos e práticas estudados foram utilizados para a produção de artigos científicos com propostas didáticas. Além disso, os alunos / professores se tornaram mais autônomos dentro do processo de ensino-aprendizagem trocando entre si informações significativas para a construção de novas práticas pedagógicas.

A metodologia ativa direcionada para a relação teoria e prática possibilitou os participantes refletirem sobre suas próprias práticas, como também as práticas adotadas por seus colegas. Contudo, não podemos ignorar a dificuldade do professor da educação básica em se adaptar a inovação, ou melhor, sair do lugar-comum. Logo, é necessário, desde a graduação, se trabalhar com metodologias ativas a fim de formar professores dispostos a enfrentar os desafios do ensinar para a vida.

O aprendiz / professor deve ser colocado diante de desafios, pois, encontrará muitos em sala de aula. Atualmente, não basta conhecer os conteúdos para se trabalhar em uma escola, pois, a sociedade mudou; e, por sua vez, também a escola precisa acompanhar essa mudança. E não se enganem que a mudança é apenas tecnologia, mas também de inclusão social no contexto escolar.

Porque, hoje, o professor se depara, constantemente, com alunos que outrora não frequentavam a escola regular a exemplo da pessoa com surdez ou cegueira entre outras necessidades especiais. Assim, esse professor deve ser capacitado para ensinar o mesmo conteúdo para alunos com necessidades diferentes. E, por isso mesmo, defendemos a aprendizagem ativa como fundamental para formação do aluno / professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. (orgs.). **O texto e seus conceitos**. 1ª. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](http://Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br)) > Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental.. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. / Paulo Freire. – 51ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley Geraldi. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos** / coord. Ligia Chiappini. 7ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, p. 159-171, 1º semestre, 2004.

PANTOJA, Ana Maria Silva. **Proposta de ensino** – sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. / Ana Maria Silva Pantoja, Maria Francisca Morais de

Lima. - 2019, 31f.: il. Disponível em: <[Projeto Ana Maria_Folha separada.pdf \(capes.gov.br\)](#)> Acesso em: 24 abr. 2023.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <[Material_Didatico_Instrucional_Sala_de_Aula_Invertida-1.pdf \(ufsm.br\)](#)> Acesso em: 04 set. 2021.

SILVA, Telma Cristina Gomes da. A **Compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos**: uma abordagem dialógica / Telma Cristina Gomes da Silva. -- João Pessoa: [s.n.], 2015. 402 f.: il. – Orientadora: Maria de Fátima Almeida. Tese (Doutorado em Linguística) – UFPB/CCHLA/ PROLING.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.020

AQUI, FILA NÃO!

LUCILENE PACHECO SANTOS

Mestre em Educação. Professora pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq; Coordenadora Pedagógica do PAD; Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/Semed/Manaus, da Universidade Federal - AM, lucilene.santos@semed.manaus.am.gov.br;

JEDIÃ FERREIRA LIMA

Mestre em Educação. Formadora e Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Programa Assistência à Docência/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus/AM jedylima@hotmail.com

ANA MICHELLE DE CARVALHO MARTINS

Especialista em Psicopedagogia. Formadora e Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Programa Assistência à Docência/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus-AM ana.carvalho@semed.manaus.am.gov.br

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvida no Programa Assistência à Docência/PAD do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, na Escola Indígena Kanata T-ykua. A práxis da assistência à docência nas escolas é realizada na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Escola Indígena e Educação de Jovens e Adultos/EJA. O atendimento às especificidades das escolas é uma grande prática de experiências interculturais de cada uma delas no perímetro urbano, rural ribeirinha, rural rodoviária e escola indígena. As caminhadas até às escolas inter cruzam rizomas de conhecimentos da formação inicial com a formação continuada, em que a assistência à docência, no fazer docente e na atuação dos diferentes campos das licenciaturas, percorre caminhos entre ruas, estradas, rios e floresta nas especificidades dos sujeitos e seus cotidianos escolares de 59 turmas, totalizando 135 assistências no chão da escola no decorrer de 2022.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Assistência à Docência, Formação Inicial, Formação Continuada.

NOTAS INTRODUTÓRIAS - IACATI!¹

A proposta deste trabalho está vinculada aos processos de experiências desenvolvidas no PAD/LEPETE/UEA, o qual é articulado pelo ensino, pesquisa e extensão, a partir da inserção de estudantes das diversas licenciaturas em escolas da rede pública de ensino, uma parceria com a Secretaria Municipal de Manaus/SEMED, com o intuito de fortalecer e promover processos entre a formação inicial e continuada de professores/as, de forma inter e transdisciplinar na relação teoria e prática, entre a escola e a universidade.

O PAD tem sua caracterização voltada ao chão da escola, o qual está vinculado ao Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED. A proposta formativa ofertada aos/às professores/as da rede municipal de Manaus acontece por meio do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Nesse sentido, as formações por sua vez, ocorrem em serviço, isto é, nas escolas e enquanto as mesmas estão sendo realizadas, os Assistentes Docentes/AD, licenciandos, assumem as salas de aulas² dos/as professores/as. Isso significa dizer que a assistência à docência é uma profissionalização docente, onde na formação inicial mergulha no diálogo das diferentes licenciaturas, articulada à formação continuada no/com os cotidianos da escola.

Na assistência à docência a equipe da coordenação pedagógica realiza estudos que ancoram o fazer dos/as estudantes nas docências da escola, e é nesta relação intrínseca da formação inicial e continuada que o Projeto OFS acontece em 09 escolas municipais de Manaus/AM. O fazer pedagógico da coordenação da assistência à docência acompanha sistematicamente a formação docente de licenciandos/as do PAD. A propósito, esclarecemos que a ideia deste artigo: **Aqui, Fila Não!** Surgiu durante o acompanhamento da coordenação pedagógica do PAD na escola municipal indígena Kanata T-ykua (Luz do Saber), quando avistamos de

1 Iacati na língua Kambeba significa: **Subir o Rio** - geograficamente para chegarmos à Escola Kanata subimos o Rio Negro até o Rio Cueiras.

2 A Assistência à Docência assume as salas de docentes das 09 escolas, as quais fazem parte do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Atendemos 01 CMEI, 02 Escolas de Ensino Fundamental I, 01 Escola Ribeirinha, 01 Escola Indígena, 01 Escola Rural e 01 Escola CMEJA.

longe que um AD de Licenciatura em Biologia organizava as crianças em fila para irem almoçar.

Diante disso, avistando aquela cena verbalizamos: **Aqui, fila não!** Apesar das orientações sobre o fazer e prática diferenciada na escola indígena, naquele instante presenciávamos uma ação igualmente praticada na grande maioria das escolas, que é a organização das famosas filas que encaminha estudantes ao refeitório ou demais espaços (quadras, parquinhos, salas de informática, biblioteca). Baseado no exposto, na primeira seção deste artigo apresentaremos os procedimentos metodológicos vinculados ao percurso dessa experiência, bem como o local onde a ação pedagógica foi desenvolvida, que é uma escola indígena da rede municipal de Manaus/AM; na segunda seção trataremos do trabalho desenvolvido no Projeto OFS e PAD, a partir de um debate sobre formação inicial e continuada, na busca de uma reflexão sobre o fazer da/na sala de aula; na terceira seção, discorreremos sobre as navegâncias rumo à Comunidade Três Unidos, a organização e logística para viajar pelo Rio Negro até a Escola Indígena Kanata T-ykua e realizar a assistência à docência, vivendo um fazer docente totalmente diferenciado; já na quarta seção, na qual musicalizamos: “Piui, tcha, tcha, tcha” na fila eu vou marchar!, realizaremos a discussão e análise a respeito da ruptura da prática que busca domesticar e uniformizar o corpo na fila, onde não cabe o “movimento controlado”; e a quinta seção, apresentará o impacto na formação inicial dos/as estudantes de licenciatura, a partir das suas práticas de atuação, bem como nas mudanças de autonarrativas sob a perspectiva da construção de saberes e fazeres.

CADERNO DE CAMPO, ANDANÇAS E ANOTAÇÕES

O percurso metodológico dessa pesquisa é de cunho etnográfico a partir de registros, observações, anotações e rascunhos sobre o vivido nos percursos de idas e vindas no ano de 2022 para a Comunidade Três Unidos no Rio Cuieiras, onde está localizada a escola indígena Kanata T-ykua (Luz do Saber). Nesse sentido, o processo etnográfico de descrever a cultura organizacional da escola dando voz e singularidade aos sujeitos e contextos, para compreendermos sobre um currículo específico e diferenciado do povo originário Kambeba, comungamos com Mattos e Castro (2011) quando afirmam que:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das

contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (p.45).

Quanto ao referencial teórico basilar, está à luz das concepções de Ladeira (2004) e Baniwa (2010), que fundamentam a Educação Escolar Indígena. Já Mattos (2011) respalda a natureza da pesquisa de cunho etnográfico a partir do vivido/sentido quando escrevemos as pequenas anotações que evidenciam sobre o trabalho de campo e as percepções sobre a rotina diária dos/as sujeitos no contexto interativo do lócus da pesquisa, que é na comunidade Rio Cuieiras, na Escola Indígena Kanata T-ykua. Em nossas observações, o que os olhos enxergam primeiramente é um lugar com a exuberância da natureza às margens de um rio e o frondoso de árvores centenárias, onde mora uma comunidade do povo Kambeba.

PROGRAMA ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA E A PRESENÇA NO CHÃO DA ESCOLA: SUAS TRAJETÓRIAS INTER E TRANSDISCIPLINARES, MULTICULTURAIS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS

O trabalho desenvolvido pelo Projeto OFS, fruto da SEMED em parceria com a UEA, entra no debate sobre formação inicial e formação continuada a partir de 2011, na busca de uma reflexão sobre o fazer da/na sala de aula partindo dos cotidianos da escola, na intenção de também fazer proposituras por meio do PAD/LEPETE/UEA.

Atualmente, o projeto OFS encontra-se em sua quarta edição e já passou por diversas escolas municipais, sendo que nesta edição está desenvolvendo um trabalho de formação continuada vinculado a uma Pós-Graduação com o curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. A especialização é trabalhada na/com a escola, utilizando seus tempos e seus espaços para a realização dos estudos dos/as cursistas, sendo eles/as servidores/as das escolas municipais que fazem parte do Projeto OFS.

Por outro lado, o PAD está vinculado ao Projeto OFS e surgiu como uma continuidade do trabalho que já vem sendo desenvolvido nas escolas municipais de Manaus/AM desde 2012 com assistência à docência, por meio dos alunos/AD de

diversas licenciaturas da UEA, presentes nas escolas. Assim, ampliamos o trabalho deste programa para o estudo no âmbito das licenciaturas, com o propósito de compreender melhor as conexões entre a formação inicial e o chão da escola. Desse modo, a ação de pesquisa e estudos desenvolvidos no PAD caracteriza-se por uma organização que permite pensar e repensar os processos que se dão na universidade, por meio das licenciaturas (formação inicial) e nos/dos cotidianos das escolas (formação continuada).

Nisso, o PAD, na sua complexidade de atuação toma como base a formação inicial, a partir do diálogo entre as várias licenciaturas para a efetivação de projetos de aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e na EJA. Dessa maneira, como enfatiza Gatti (2014), a preocupação do PAD com a formação inicial procura também ultrapassar a visão tradicional da formação de professores/as, a qual é baseada na individualidade e separada dos conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho na/com escola. A assistência à docência se desenvolve no trabalho incorporado à teoria (ou vice-versa) em processo contínuo de reconhecimento dos cotidianos das escolas e suas realidades, possibilitando uma política de formação contemporânea e alinhando formação acadêmica e “mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2014, p. 39).

Diante disso, a especialização já mencionada acima não impossibilitou que a ação dos/as AD continuasse a ser de assistência à docência diretamente na sala de aula, a partir da continuidade do planejamento de ensino do/a professor/a, para assegurar que ele/a estude na sua própria escola (formação em serviço). Logo, um dos princípios da assistência à docência é continuar o desenvolvimento das atividades deixadas pelo/a professor/a, ressignificando-as, desdobrando-as e redimensionando-as. É relevante sinalizar que essa atuação dos/as AD ocorre de forma rotativa, visto que eles/as frequentam três escolas diferentes por semana, estando em três salas de aula distintas, uma em cada escola. Com essa caminhada entre as escolas é possível verificar uma fluência contínua nos trabalhos, no fortalecimento de suas presenças nas atividades e nos laços profissionais e afetivos com os sujeitos das escolas, o que lhes possibilita uma identidade como professor/a.

Dessa maneira, o Projeto OFS e PAD (2020/2023), aconteceu em 09 escolas municipais de Manaus/AM: 01 Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI; 03 escolas de Ensino Fundamental- Anos Iniciais; 01 escola de Ensino Fundamental-Anos

Finais; 01 Escola de Tempo Integral (Educação Infantil e Anos Iniciais); 01 escola na zona rural; 01 Escola Indígena e 01 Escola de Educação de Jovens e Adultos/EJA. Hoje (2023), temos no PAD acadêmicos/as de diversas licenciaturas: Pedagogia, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física e História, tendo em vista a rotatividade desses/as estudantes.

Nesse contexto, é fundamental a presença do/a AD na sala de aula, no sentido de garantir o direito do/a aluno/a do/a professor/a cursista continuar estudando. Com isso, essa ação acontece na perspectiva de uma profissionalização docente que ocorre antes mesmo de se tornar professor/a, ou seja, é um começo profissional que surge ainda no âmbito acadêmico e pode possibilitar projeções docentes futuras. O PAD tem sido uma grande oportunidade de profissionalização docente, impactando definitivamente na formação inicial de alunos/as das diferentes licenciaturas, sendo que essa formação está integrada à prática educacional como ela realmente acontece nos cotidianos escolares.

Nessa perspectiva, a assistência à docência, no geral, ajuda o/a acadêmico/a de licenciatura a se identificar com os contextos das salas de aula e isso poderá amenizar os impactos futuros na docência. Assim, percebemos que os/as AD têm se adaptado às realidades da escola, avançando no campo da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da multiculturalidade, da interculturalidade e da decolonialidade, diminuindo assim, possíveis frustrações no enfrentamento na sala de aula e na própria escola.

Sobre esses aspectos, destacamos que por meio dos processos realizados no PAD oportunizamos o tripé: presença na escola, estudos teórico-metodológicos nas diversas áreas do conhecimento e a aproximação da realidade escolar. Sendo que os desafios desses três movimentos são superados ao longo dos anos por meio da dinâmica da coordenação do PAD, a qual organiza ações pedagógicas distribuídas em reuniões e formações semanais, no sentido de garantir o acompanhamento da/na sala de aula.

Assim, as formações ministradas aos/às ADs são metodologicamente planejadas e organizadas a partir de um plano de ação sistematizado e dos desdobramentos das reuniões de avaliação que ocorrem semanalmente no dia de segunda-feira. A coordenação do PAD organiza e acompanha todo o processo de planejamento, avaliação e formação e, em conjunto, constroem a reflexão da ação docente com o suporte teórico, por meio de leituras, fichamentos, debates e a produção de material didático pedagógico.

Dito isso, o trabalho desenvolvido pelo PAD apresentado nessa narrativa aconteceu na Escola Indígena Kanata T-ykua na Comunidade Três Unidos que fica no Rio Cuieiras. Ante o exposto, a importância do PAD caracteriza-se como uma possibilidade de efetivação de estudos, reflexões e debates mais ligados a uma formação docente que traga visibilidade aos contextos atuais, por parte da universidade ou do sistema municipal de ensino, almejando também, a articulação entre as licenciaturas que formam o docente na atualidade. Logo, a atuação do PAD perpassa pela universidade e pela escola, buscando sempre suas especificidades, suas diferenças e seus entrelaçamentos docentes.

AS NAVEGÂNCIAS RUMO À COMUNIDADE TRÊS UNIDOS - ATRACANDO O BARCO, O LUGAR DA ESCOLA

*Sani katu Uri a Kanata T-ykua*³

Essa narrativa etnográfica ocorreu no ano de 2022 durante a realização do calendário acadêmico⁴ do Projeto OFS/Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. Os dados da pesquisa aqui apresentada é um recorte do período que compreende ao fazer da assistência à docência no mês de março, quando o nível das águas do Rio Negro estava elevado, até o último encontro formativo em outubro de 2022, mês que o rio baixa consideravelmente. Ali, percebemos o porquê do calendário escolar das escolas da rural ribeirinha/Rio Negro ser diferenciado, uma vez que iniciam as aulas em janeiro e encerram em outubro. Isso acontece em virtude da vazante do rio que dificulta a navegação do transporte escolar dos/as estudantes e delinea as singularidades de um cotidiano escolar que perpassam pelo tempo da cheia e seca do Rio Negro e seus afluentes.

Desse modo, viajar para a Escola Kanata e realizar a assistência à docência significava viver um fazer docente totalmente diferenciado, visto que a equipe se deslocava do LEPETE às 6h30 e por volta das 7h30 seguia a viagem pelo Rio Negro até chegar ao afluente Rio Cuieiras na comunidade Três Unidos, e chegávamos aproximadamente às 8h45. A viagem tem duração de mais ou menos 1h40 a

3 Seja bem-vindo a Kanata T-ykua (Língua Kambeba)

4 A Pós-graduação iniciou-se em 2020, mas com a pandemia da COVID-19 as aulas presenciais foram inviabilizadas até o ano de 2021, retornando presencialmente em 2022 e encerrando-se em setembro de 2023 com a finalização dos TCCs.

2h de viagem, quando o trajeto é realizado em lancha de alta velocidade, durante a ida a maioria das vezes navegamos pela calmaria do Rio Negro, outras tantas, na emoção dos solavancos da lancha com fortes banzeiros, principalmente no retorno às 12h30.

A lancha que comporta 20 pessoas atraca no lugar da escola na comunidade Três Unidos, sendo que o local de descida fica em frente ao lugar sagrado das ancestralidades onde repousam memórias coletivas (cemitério). Na margem do rio e em frente à escola, este cemitério fica imerso nas durante a cheia mais intensa do Rio Cuieiras, sendo tudo isso carregado de significações, de coisas ditas no silêncio das palavras onde de longe se avista a escola que é ligada à margem do rio por um estreito caminho, cheio de saberes daquelas práticas de percursos culturais milenares.

Assim, se por um lado parecia um estranhamento, por outro havia as perguntas não ditas e respostas não reveladas no silêncio, quando caminhávamos da beira do rio até a escola. Com isso, Santana (2009) explicita que:

nessas relações de saberes em que interagem os espíritos da natureza, guardiões dos territórios, os “encantados”, em seus “espaços concretos”. O sentido das relações homem/natureza revela uma pedagogia comunitária em que os saberes compartilhados atualizam-se e se expressam fundamentalmente nas nações de cultivo e respeito. O lugar primordial de referência do saber indígena é a comunidade. Na medida em que a cosmovisão, o pensamento e a religiosidade refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe terra, na experiência comunitária, o sujeito indígena institui uma “geografia sagrada”, combinando os mais variados elementos do espaço habitado, sejam eles seres vivos, inanimados e sobrenaturais. A terra, o espaço em si, torna-se um prolongamento do corpo; os princípios religiosos estabelecem relações ecológicas e de proteção com esse espaço-terra; a identidade (...) da pessoa se enraíza e se prolonga na terra que passa a fazer parte dessa identidade (p.49).

Figura 01 - O lugar do sagrado - ancestralidade pelo caminho da escola



Fonte: SANTOS, 2022.

A comunidade Três Unidos faz parte da área rural do município de Manaus/AM, é o lugar da Escola Indígena Kanata T-Ykua - Luz do Saber, uma escola que nasce da luta histórica do povo Kambeba, que para minimizar processos migratórios para Manaus implementaram uma luta para instalar uma escola na própria comunidade. Foi então, que por meio do Decreto Municipal 1.394/2011 regularizaram a existência das escolas indígenas na SEMED manauara, as quais fazem parte da 7ª Divisão Distrital Rural⁵/DDZ, sendo que antes eram denominadas de “Escola do Campo”. Após a lei municipal 1.893/2014, deixou a categoria de escola do campo e passou a ser escola indígena.

5 A DDZ Rural da Semed, atende 84 escolas sendo destas 36 na zona Rodoviária, 29 no Rio Negro e 19 no Rio Amazonas e as 5 escolas indígenas com um atendimento aproximado de 11.735 mil estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 02 - Luz do Saber**Fonte:** MARTINS, 2023

PIUI, TCHA, TCHA, TCHA NA FILA EU VOU MARCHAR!

“Hora do almoço! Em fila, vamos lá! Organizem-se! Primeiro as meninas!”

Ao primeiro sinal às 7h da manhã ou às 13h, principalmente nas escolas em área urbana, é um atropelo de estudantes com o empurra, empurra competitivo, tudo isso, por conta de uma concorrência desordenada para quem ocupar o primeiro lugar na fila. Um primeiro lugar que parece trazer o imaginário a sensação de vitória. Mas, não sabemos de que? Talvez a liberdade de sentar na primeira carteira, ou simplesmente sentir o fragmento de liberdade quando saem correndo da sala na hora do intervalo da aula. Tal composição do corpo com as filas é impregnada na maioria das escolas e configura-se em um modelo estático de ações cotidianas.

Ladeira (2004), argumenta que isso faz parte da cultura dominante e caracteriza-se:

por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência

e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os diversos que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (p.147).

Sobre esse aspecto, a ideia de transferir práticas escolares parece impregnar-se no fazer pedagógico de alguns AD, quando tentam replicar a mesma prática realizada na escola urbana para a Escola Indígena. O fato de tentar organizar as crianças em uma fila não nos surpreendeu, porque é o típico ditado popular: “*o hábito do cachimbo deixa a boca torta*”. Assim, no horário do intervalo para a merenda escolar a primeira ação é organizar a criançada em filas.

Neste sentido, é necessário refletir a propositura de Lacerda (2022) quando afirma:

Esta racionalidade organizadora que se inscreve na produção e no espaço social também adentra a escola e se deposita, dentre outras, sobre a prática que neste momento nos interessa: a fila. A fila não somente ordena, escalona, fixa e controla, mas, ao trazer ideias de outras temporalidades, ela também distribui, por onde passa, esta herança. A mesma lógica que ajusta a fila de entrada na classe, se deposita na organização das carteiras na sala de aula, enfileiradas (p.16).

È imperativo ressaltar, que na perspectiva decolonial o sistema educacional tradicional é desafiado a uma prática de liberdade com ruptura nas relações coloniais e neocoloniais da hegemonia monocultural do conhecimento. Deste modo, a escola indígena é um encontro de culturas que estabelece um diálogo intercultural com a valorização de saberes e o respeito às diferenças. E neste espaço fronteiro, como os modelos de escolas urbanas, que as práticas pedagógicas de uma escola indígena com percursos identitários únicos, felizmente distam da homogeneidade do sistema educacional brasileiro:

A formação do mundo escolar se inicia no ritual já estabelecido de um posicionamento dos alunos em filas, o que indica as regras de um universo permeado por discursos, valores e ideais. As rezas, as cantigas infantis e as várias outras ações executadas pelos alunos, sob orientação das professoras, demonstram que a escola manifesta em seu interior as realidades do mundo e, conseqüentemente, suas formações discursivas (Cavalcante, Júnior, 2005, p.47).

Em paráfrase a Bonnin (2000), a pedagogia Kambeba modifica o espaço escolar pela presença viva das pessoas da comunidade, sendo que as lideranças

e anciãos participam das discussões dos modelos de educação que são impostos via currículo, contam histórias antigas e falam das tradições Kambeba. No cotidiano da escola os adultos estão presentes, passam pela sala de aula, entram, riem, conversam e brincam. Isso traz uma certa leveza ao trabalho pedagógico, posto que a escola não está “fechada em si mesma”.

Dessa maneira, quando a escola não está fechada em si mesma, a hibridez transcende a posição de espaço de aprendizagem que constitui a identidade cultural. Para tanto, compreender os processos multiculturais de um povo é se envolver na heterogeneidade social e entender como se produzem culturas em seus cotidianos. Canclini (2001, p.18) acredita que “[...] a hibridação não é sinônimo de fusão, sem contradições, mas, sim que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade [...]”.

Com base nessa premissa levantada, Morin (2008) corrobora ao evidenciar que conhecimento só é conhecimento enquanto organização e só é relevante quando possibilita que toda informação seja situada em seu contexto e nos/com seus cotidianos. Destaca que a missão do ensino não é transmitir o simples saber, mas transmitir uma cultura que possibilite o entendimento da situação do sujeito no mundo, suscitando contextos permeados por discussões e reflexões ao evidenciar que o ensino reproduzido no espaço escolar tradicional leva a inteligência desse sujeito a se habituar a separar o conhecimento, demandando um saber fragmentado, o qual reduz o entendimento e a reflexão, não permitindo que se perceba o contexto em que vive, contribuindo assim, para desagregar as pessoas que dele participam, e fortalecendo o que o denomina de uma “cabeça cheia”, onde os saberes são completamente amontoados.

Contrapondo a essa concepção, o referido autor pontua que a “cabeça bem-feita” é aquela que tem capacidade para organizar, traduzir, reconstruir e dar significados aos diferentes conhecimentos, as singularidades, aos saberes e as culturas, percebendo que o conhecimento é inacabado e que neste deve ter lugar para o imprevisível e para os questionamentos. Como visto, a “cabeça bem-feita” vem permeando os contextos e cotidianos do povo Kambeba da Comunidade Três Unidos, a quais os saberes da/na escola são a partir de suas histórias de lutas na revitalização da língua materna e as vivências no caminhar pelos saberes tradicionais das práticas cotidianas e espiritualidade.

Outrossim, esse povo desenvolve seus métodos de organização que passam de geração em geração, considerando os valores culturais, a história e

a ancestralidade. Por isso, escola é o lugar onde o saber dos mais velhos e dos antepassados dialogam com as novas gerações que lidam continuamente com a hibridez cultural no sentido fundamental de respeitar e valorizar as tradições e incorporar práticas que sejam efetivamente de revitalização e fortalecimento, que possam romper com o conservadorismo de práticas escolares tradicionais.

Baniwa desde 2020 já sinalizava críticas aos moldes em relação ao conservadorismo de práticas escolares homogêneas:

A estrutura e a prática pedagógica nas escolas não indígenas e, mesmo na maioria das escolas indígenas do país, é um exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e suas práticas a partir de uma comunidade imaginada de um Brasil monocultural e monolíngue. É importante enfatizar que existem hoje, no Brasil, 223 povos indígenas, sendo que cada povo é diferente dos outros. Por que é diferente? Porque cada povo tem sua língua própria, tem suas tradições próprias, sua mitologia própria, sua cosmologia própria que se distingue das demais. Mas isso é muito pouco considerado na forma, por exemplo, das instituições escolares lidarem com essas populações. As atividades educacionais são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira, como se tivesse a mesma origem, a mesma mitologia, a mesma religião, os mesmos valores, as mesmas tradições e costumes, a mesma forma de organização do trabalho, a mesma forma de organização social, econômica e política (p.43-44).

Neste contexto, é notável a contribuição de Chartier (1990), ao evidenciar que:

As percepções do social não são de forma alguns discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, a suas escolhas e condutas" (p.17).

As estratégias e práticas das filas para qualquer movimento dentro das escolas urbanas que tendem a impor regras, são os aspectos antagônicos no lugar/ espaço da escola indígena que por ser diferenciada busca a ruptura com a representação do projeto de escola que não reconhece a singularidade das pedagogias específicas que são vividas no cotidiano escolar da comunidade Três Unidos. E, quando o que vem de fora tende a oficializar práticas que favorecem a negação de

identidade ao enfileirar as crianças, sem perceber-se carregados de atitudes colonizadoras e modeladoras de comportamentos.

Ao refletirmos a respeito do que diz Chartier (1990), quando propõe “uma compreensão de representação no sentido particular e histórico e a relação de representação de uma imagem presente e de um objeto ausente” (p. 21), significa pensar a força ideológica colonial e neocolonial determinista do etnocentrismo europeu, onde o povo originário é uma imagem presente e ausente. Presente no imaginário idílico de corpos quietos, educados e docilizados, e, ausente na pluralidade de culturas e dos movimentos interculturais de cada povo. É esse formato predominante que emolduram práticas escolares.

Vale ressaltar, que as crianças estão cansadas de ouvir: “Vai sentar! Fica quieto! Fica calado!” Por isso, somos levados por alguns questionamentos: O que representa para professores/as em formação o encontro entre culturas diferentes do contexto urbano, em que a fila para o horário da merenda (lanche) é ação indispensável? Quais as práticas do representado/representante na Educação Escolar Indígena? Quais representações e práticas do contexto urbano acontecem no espaço da escola Kanata?

Diante disso, o que se coloca é saber como as representações e apropriações constituídas em práticas escolares estão presentes na escola indígena. Se *‘as representações são matizes das práticas’*, podemos situar a escola indígena em momentos e lugares de representação, práticas e apropriação no confronto de culturas. É prática comum a sociedade envolvente homogeneizar o pensamento sobre povos originários e considerar que *“índio é tudo igual”*, um ato de negação em relação às diferenças culturais de cada povo. Não podemos esquecer que o discurso hegemônico chega às práticas escolares. Neste sentido, mencionamos Ladeira (2004):

A cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os “diversos” que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (p.147).

MUDANÇAS DE AUTONARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES - RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades desenvolvidas na assistência à docência, principalmente no cotidiano da escola indígena, têm um impacto na formação inicial dos/as estudantes de licenciatura a partir das suas práticas de atuação, bem como nas mudanças de autonarrativas sob a perspectiva da construção de saberes e fazeres. Ao longo de dois anos com a assistência à docência na escola indígena na turma de educação infantil, 1º ao 3º ano e a turma de 4º e 5º, foi percebido um movimento de transfiguração da prática quando uma estudante de licenciatura em Pedagogia, que havia ido pela primeira vez a escola Kanata, relatou que ao chegar a hora do almoço todas as crianças se dirigiram imediatamente ao refeitório e preocupada com a organização falou: - Crianças!!! Mas, imediatamente refletiu e comentou com a professora que estava na coordenação da assistência à docência: ***"Já ia pedir pra fazer fila! Mas eles são cheios de autonomia e não precisam de filas"*** A professora discorreu: ***"Isso mesmo! Aqui, fila não!"***

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância que o PAD tem em olhar para a singularidade dos sujeitos, o contexto onde estão inseridos e suas peculiaridades, em uma concepção de escola e currículo que prisma pelo respeito e a valorização da diversidade cultural, uma vez que na escola indígena, é inconcebível a reprodução de práticas escolares que são sistematizadas como regra geral experienciadas nas escolas tradicionais urbanas. Por isso, o grande desafio foi justamente mudar atitudes e posturas docentes incorporadas à domesticação de fazeres.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio "olhar" do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura (Candau, 2016, p.815).

Com base no exposto, enfatizamos que o atendimento às especificidades das escolas do Projeto OFS é uma grande prática de experiências interculturais em que no chão da sala de aula as licenciaturas inter cruzam rizomas de conhecimentos da formação inicial. Com isso, a importância desse trabalho para a comunidade acadêmica, pesquisadores da educação escolar indígena e especificamente para a

assistência à docência é que o mesmo traz uma bagagem de aprendizagens e saberes sobre os cotidianos escolares, simultaneamente com a construção da atuação docente.

E PARA NÃO CONCLUIR... A ESCOLA INDÍGENA E A ANCESTRALIDADE DE SABERES

A aproximação da universidade com a escola traz um sentido maior para os processos de formação dos/as acadêmicos/as no viés das práxis. Com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas com alunos/as e professores/as de licenciatura da UEA, por meio do LEPETE, fruto do trabalho do Projeto OFS realizado nas escolas da SEMED, evidenciamos a reflexão-ação sobre o fazer da/na sala de aula como parte do cotidiano escolar, e sobretudo, como um processo de profissionalização docente, caracterizando as proposituras do PAD.

Os diálogos entre saberes tradicionais e os saberes das universidades na construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais, foram construídos a partir da vivência em uma escola indígena que despertou reflexão/ação no fazer dos ADs. Entendemos que nas práticas escolares imersas na máquina panóptica que disciplinam o corpo, as filas escolares naturalizam o espaço de vigilância que empalidece os corpos e dá lugar a um caminhar sem diálogo.

Nesse contexto, no cotidiano da escola indígena "Kanata" a ausência de muros, portões, grades e portas trancadas com cadeados, já diz tudo, a Escola pertence à comunidade, as crianças podem ir sozinhas para suas casas sem o medo da violência. Subir nas árvores, tomar banho no rio, ir para a casa de farinha, caminhar pela comunidade, mostrar a casa de cada parente e andar descalço pela escola, nos ensinaram sobre práticas docentes do/no professorar que aprendemos na circularidade de saberes (vindos de uma ancestralidade) que não cabe a palidez de corpos enfileirados. Por isso, nos momentos e lugares da Escola Kanata T-ykua, **aqui, fila não!**

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. Caderno de Pesquisa. v.46 n.161 p.802-8020 jul/set 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455> Acesso em 21 de setembro 2023.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CAVALCANTE, E. A. JÚNIOR A. S. R. A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso. Minas Gerais. Revista Presença Pedagógica v.11 n.63 p 43-53, maio/jun. 2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/14881910/A_sala_de_aula_sob_o_olhar_etnografico-libre.pdf? acesso em 16 de junho de 2023.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A FILA. Revista OLHARES, v. 10, n. 1 – Guarulhos, 2022 – ISSN 2317-7853. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12456/9595> acesso dia 9 de março de 2023.

LADEIRA Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, . 2004.

MATTOS, C. G. L. de; CASTRO, P. A. de. Etnografia e Educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acessado em: 06 set 2023.

MANAUS. Decreto nº 1.394, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. (Publicado no Diário Oficial Eletrônico nº 2818 de 30.11.2011 - p. 3), 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2011/140/1394/decreto-n-1394-2011-dispoe-sobre-a-criacao-e-o-funcionamento-de-escolas-indigenas-e-o-reconhecimento-da-categoria-de-proa>

fessores-indigenas-no-sistema-de-ensino-municipal-no-ambito-do-municipio-den
-manaus-e-da-outras-providencias acesso em 20 de set. de 2023.

MANAUS. Lei Municipal nº 1.839 de 16 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o perímetro urbano do município de Manaus e descreve os limites da cidade, conforme as diretrizes do plano diretor urbano e ambiental. Manaus, Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2014/184/1839/lei-ordinaria-n-1839-2014-dispoe-sobre-o-perimetro-urbano-do-municipio-de-manaus-e-descreve-os-limites-da-cidade-conforme-as-diretrizes-do-plano-diretor-urbano-e-ambiental> acesso em 20 de set. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTANA. José Valdir Jesus de. **Globalização e saber indígena**: na “geografia do sagrado” a possibilidade de construção de uma identidade étnica. Bahia. *Revista Espaço Acadêmico*, Volume 9, nº 106, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8227>. Acesso em 27 de julho de 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.021

AS HISTÓRIAS DE VIDA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

JULIANA GODOI DE MIRANDA PEREZ ALVARENGA

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora Assistente do Departamento de Ensino Fundamental (CAP-UERJ). juliana.alvarenga@uerj.br

CLARISSA MOURA QUINTANILHA

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, clarissa_quintanilha@hotmail.com

RESUMO

A presente proposta busca sistematizar os conceitos sobre histórias de vida no campo educacional, sobretudo os aportes teóricos-metodológicos de base francófona, inglesa, latino-americana e brasileira. Desde a década de 1980 temos um aumento nos trabalhos que circunscrevem a abordagem (auto)biográfica em um movimento de pesquisa que vincula vida, pesquisa e formação. Esse quadrante teórico-metodológico apresenta pontos de aproximação e divergências tanto no que confere aos processos de interpretação, quanto em seus fundamentos epistemológicos, que de forma ampliada, englobam discussões do campo da história, das ciências da educação, da sociologia, da psicologia, entre outros. Essa gama de possibilidades e formas de compreensões nos processos de pesquisa que observamos a dimensão das práticas docentes adentram nos trabalhos acadêmicos, do mesmo modo em que a escola passa a ser *lócus* de processos formativos da e para a docência. Nesse enfoque observamos dois sentidos: 1) que o trabalho com histórias de vida não pode ser associado a uma única linha interpretativa, pois trata-se do campo investigativo de multirreferencialidades no qual a singularidade dos próprios sujeitos atravessa os projetos de investigação; 2) os conceitos sobre histórias de vida são trabalhados relacionando essencialmente as trajetórias pessoais e/ou coletivas no interior das dinâmicas escolares. É na eclosão desse movimento que se estende e se amplia que constatamos que a principal marca na formação docente para o século XXI que é a condição humana: a voz, as narrativas, os projetos de vida, inventários pedagógicos, memórias docentes e outras dimensões pessoais assumem protagonismo para pensar a formação de professoras/es.

Palavras-chave: Histórias de vida; Metodologias de pesquisa; Formação docente; Narrativas.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.022

ATUAÇÃO DO PAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

VANUSA DANIEL DA SILVA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade CECAPE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de Cascavel-CE. *E-mail: profasilva33@gmail.com*

VERONICA NOGUEIRA DO NASCIMENTO

Mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável (UFCA). Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Esp. Docência do Ensino Superior - Unileão; Bacharelado em Enfermagem – Unileão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da Universidade Regional do Cariri - URCA. *E-mail: veronycanogueira@gmail.com*

ANA DE SENA TAVARES BEZERRA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em Estudos Sociais e História pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza/CE. *E-mail: anadesena@gmail.com*

FRANCISCA SAMARITANA SAUDITA DE OLIVEIRA VERAS

Mestranda em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faete. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Buriti dos Lopes-PI. *E-mail: eng.agroveras@hotmail.com*

RESUMO

Este artigo analisa a formação continuada dos professores alfabetizadores no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) destacando a busca por resultados e as implicações para o trabalho docente. Inicialmente o trabalho apresenta uma breve descrição do PAIC com foco em sua estrutura e finalidade. Em seguida apresentamos as concepções de formação continuada e alfabetização numa perspectiva político-social considerando o cenário de mudanças e contradições da realidade. Do ponto de vista teórico metodológico trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Para fundamentar a discussão, recorreu-se as contribuições dos seguintes autores: Gatti e Barreto (2009), Freitas 2003), Oliveira (2004), Castro e Abrucio (2021), Franco (2012),

Mizukami *et al.* (2002), Tardif (2014) Brzezinski (2008), Brito e Freire (2021) e Soares (2004). Na análise documental foram analisados leis, decretos e portarias como fontes primárias na coleta de dados. Os resultados indicam que a formação continuada dos professores alfabetizadores distancia-se de uma concepção de formação crítica da realidade e suas contradições. Percebe-se a permanência de uma formação pragmática e conteudista no sentido de valorizar a transmissão de conhecimentos padronizados com a intenção de atender as demandas da agenda internacional. Nesse contexto, ocorre a intensificação e regulação do trabalho docente, a retirada da autonomia do professor, assim como sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Palavras-chave: PAIC, Formação Continuada, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), foi criado em dezembro de 2007 pela Lei N° 14.026 e inicialmente tinha como finalidade garantir “condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização”. O programa se consolidou como uma das políticas mais efetivas do Estado do Ceará e com isso sua meta também foi ampliada passando a abranger todos os alunos das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

O programa iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Desta forma, ao reconhecer a importância da função do professor no processo educativo o paic assumiu o papel de “uma política de formação de professores continuada e em serviço.” (Ceará, 2019). Percebe-se que esse modelo formativo está fundamentado na perspectiva pragmática, a qual as reflexões sobre a prática se limitam ao contexto da sala de aula sem considerar a prática social em sua totalidade.

Nessa perspectiva este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores alfabetizadores no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) destacando a busca por resultados e as implicações para o trabalho docente. A justificativa para esta pesquisa se apoia na importância do processo de formação docente no contexto do referido programa para o alcance dos resultados almejados.

Do ponto de vista metodológico trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Para fundamentar essa discussão, recorreu-se aos seguintes autores: Gatti e Barreto (2009), (Freitas 2003), Oliveira (2004), Castro e Abrucio (2021), Franco (2012), Mizukami *et al.* (2002), Tardif (2014), Brzezinski (2008), Brito e Freire (2021) e Soares (2004). As fontes primárias foram os documentos (leis, portarias e decretos) utilizados na coleta de dados.

Em suma, este estudo foi dividido em três partes. Na primeira, realizou-se uma breve descrição do PAIC com foco em sua estrutura e finalidade. Na segunda, abordou-se uma discussão sobre os conceitos de formação continuada e alfabetização. Na terceira e última parte discorreu-se sobre a reestruturação da formação

continuada e do trabalho docente articulado a busca por resultados no âmbito do SPAECE.

O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): ESTRUTURA E FINALIDADE

O governo do Estado do Ceará criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) sob a Lei Nº 14.026 de 17 de dezembro de 2007. A partir desta, em seu Art. 2º, ficou definido que este programa “[...] tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do ensino fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização” (Ceará, 2007).

Com o passar dos anos, o PAIC se consolidou como um programa de excelência e uma das mais efetivas políticas de educação do estado do Ceará. Esta serviu como base para a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa criado pelo Ministério da Educação em 8 de novembro de 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rouseff.

A estrutura do PAIC no Ceará conta com a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem) instituída pelo governo do estado através de uma equipe central e núcleos regionais viabilizando a colaboração deste na estruturação do programa que foi organizado em cinco eixos: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil.

O Paic foi caracterizado como um programa com foco na gestão voltada à aprendizagem do aluno e ênfase na mudança de cultura da gestão municipal e da gestão escolar. A proposta é que os municípios ajam de forma sistêmica pela garantia do direito de aprender (Ceará, 2012, p. 20).

Em busca de viabilizar a sua execução em todo o território cearense, os municípios junto a Secretaria de Educação do Estado (Seduc) criaram um padrão de cooperação ao qual estes assumiram atribuições, instituíram um novo arranjo institucional, estabeleceram procedimentos, construíram formas de articulação e desenvolveram modos de trabalhar em conjunto (Ceará, 2012).

A partir dos cinco eixos que compõem o PAIC cabe a cada município viabilizar a participação da sua equipe nos programas de capacitação e seminários

referentes aos eixos do programa, portanto, cada um destes designa o seu gerente municipal que deve ir ao encontro do perfil e atribuições da função, além de uma equipe técnica que irá se dedicar às atividades dos eixos do programa (Ceará, 2012).

O eixo da gestão municipal tem como meta o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino ofertando assessoria técnica para o desenvolvimento de um modelo de gestão com foco no sucesso do aluno. Este pressupõe que os municípios estabeleçam metas claras com um acompanhamento sistemático baseado em seus indicadores.

O eixo da gestão pedagógica tem como meta o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas ao estruturar um ensino eficiente, através de processos de gestão da aprendizagem que acompanhe cada criança em suas necessidades específicas. Este é o eixo responsável pela formação de professores e técnicos, elaboração e distribuição de materiais didáticos, produção de metodologias de ensino, entre outros (Ceará, 2010).

O eixo da avaliação promove a autonomia das equipes municipais para que estas realizem as avaliações do processo de alfabetização e se utilizem dos resultados na promoção de mudanças qualitativas do ensino das séries iniciais. A Seduc realiza uma avaliação externa anual em todas as turmas do segundo ano. Esta faz parte do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) que tem como objetivo avaliar os resultados do PAIC em todo o estado do Ceará. Neste eixo de avaliação, todos os gestores, técnicos e professores devem compreender os objetivos da avaliação, conhecer os descritores e instrumentos, interpretar os resultados e divulgá-los para que estes auxiliem nas tomadas de decisão no âmbito da gestão municipal e escolar (Ceará, 2008).

A literatura infantil e a formação do leitor formam o quarto eixo do PAIC, assegurando o direito e o acesso da criança à literatura infantil. Para isto é necessário promover a aquisição, e a distribuição de acervos, assim como realizar a formação continuada dos educadores. Destacam-se como ações deste eixo: "a formação dos "cantos da leitura" em todas as salas de pré-escola, 1º e 2º ano do ensino fundamental para inserir a leitura de livros infantis na rotina de cada dia letivo" (Coelho, 2013, p. 37).

O quinto e último é o eixo da Educação Infantil que traz o compromisso municipal de expandir o atendimento e a qualidade dos processos dos processos educativos voltados para as crianças de zero a cinco anos de idade. Para o alcance

destas metas, foram construídas as Orientações Curriculares para a Educação Infantil a partir das Diretrizes Nacionais (Ceará, 2011).

A abordagem das questões referentes à implementação de uma política pública como o PAIC requer uma análise aprofundada das diversas dimensões presentes no contexto de execução. Essas dimensões podem ser categorizadas principalmente nas esferas política, cultural e institucional. A complexidade inerente a esse processo exige uma compreensão holística das interações entre tais dimensões, uma vez que são interdependentes e exercem influência recíproca. A presente discussão destaca, de maneira significativa, a importância das condições institucionais adequadas para a consecução dos objetivos estipulados por uma política. Sob condições institucionais desfavoráveis, os agentes implementadores enfrentam desafios consideráveis, podendo resultar em adaptações substanciais que se afastam do desenho inicialmente concebido (Cruz; Ribeiro; Batista, 2022).

A trajetória e conformação do processo de implementação são, inquestionavelmente, moldadas por uma interação complexa de vários elementos. O plano em si, sua estrutura e conteúdo, desempenham um papel crucial nesse cenário. A forma como esses planos são concebidos e articulados impacta diretamente a eficácia da implementação. Além disso, as estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais envolvidos na execução da política exercem influência substancial. A capacidade dessas estruturas de absorver e operacionalizar as diretrizes propostas pelo PAIC é determinante para o sucesso deste (Duarte, 2023).

Outro fator preponderante reside na influência das ideias, valores e concepções de mundo dos atores envolvidos na implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Esses elementos subjetivos desempenham um papel crucial na interpretação e execução deste programa, influenciando as decisões e ações dos agentes implementadores. A compreensão das perspectivas e motivações desses atores é, portanto, essencial para assegurar a qualidade das ações em níveis municipais, contribuindo significativamente para o êxito observado em todo o estado do Ceará.

FORMAÇÃO CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

O debate em torno da formação continuada dos professores vem crescendo desde as últimas décadas do século XX. Uma das abordagens desta discussão

inserir-se no contexto do alerta feito por Gatti e Barreto (2009, p. 200) no qual afirmam que em virtude dos “problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”. Corroborando com a autora Freitas (2002, p. 147), assinala que no “âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores”.

A fala das autoras é um alerta para o modelo formativo que não produz os conhecimentos necessários para que o professor possa atuar com autonomia e criticidade no contexto da sala de aula. Em contra partida a esse modelo tecnicista, encontra-se outro modelo formativo que reconhece o professor como um sujeito dotado de conhecimento, e, portanto, as formações destes profissionais “não se efetuam no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos” (Franco, 2012, p.167). Ao mesmo tempo o processo formativo pode ser “definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional” (Gatti; Barreto, 2009, p. 203).

É no transcorrer destas etapas profissionais que o educador vai construindo sua identidade docente, que não se restringe aos conhecimentos teóricos, mas, envolve os diversos conhecimentos que este vai fomentando dentro e fora do contexto da sala de aula. Ou seja, o caminho que este “percorre para tornar-se professor, sobretudo nos processos de formação e profissionalização, contribui de maneira relevante para a transformação da ocupação-professor em profissão-professor” (Brzesinski, 2008, p. 1149). Vale destacar, que o exercício da docência exige múltiplos saberes que podem ser definidos como “um saber plural, formando pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Sendo assim, é necessário compreender que

[...] teoria e prática, saber e ação necessitam articular-se no processo de formação, assim como no trabalho docente as concepções de sociedade, homem, educação, o conhecimento específico e as habilidades operativas, técnicas e tecnológicas não se separam (Brzesinski, 2008, p. 1144).

Ou seja, faz-se necessário que as formações continuadas dos docentes, articulem teoria e prática, pautando-se no princípio da ação-reflexão-ação. Mizukami *et al.* (2002, p. 51), destaca que “tornar-se um professor reflexivo implica está sujeito ao exame crítico de crenças educacionais, assim como desenvolver uma visão de ensino e aprendizagem coerente e articulada”. É importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) assinala a análise crítica, como uma competência importante a ser desenvolvida junto aos alunos. Portanto, faz-se necessário que o pensamento crítico seja parte integrante do fazer docente, uma vez que ao refletirem sobre sua prática docente poderão ampliar o olhar sobre a realidade social a qual estão inseridos. Existe um consenso de que “o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões de ser responsável por elas” (Idem, 2002, p. 51).

Para esse trabalho, vamos abordar aspectos referentes a formação continuada do professor alfabetizador no contexto do PAIC. Será que esta se dá apenas no âmbito da formação técnica, como uma formação compensatória, ou busca articular os princípios da ação-reflexão-ação? Para responder a esse questionamento iremos olhar para documentos e textos que abordam essa temática.

A formação de professores no contexto do PAIC, antes inserida no Eixo da Gestão Pedagógica, com a ampliação do programa, esta passou a fazer parte do Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No que diz respeito as formações dos professores de 1º e 2º ano são realizadas por “formadores que são contratados como consultores e acompanhados pela Seduc” (Ceará, 2012, p. 129). No que diz respeito a metodologia e acompanhamento das ações docente, esta envolve encontros presenciais, encontros avaliativos, acompanhamento a distância, bem como o acompanhamento realizado pelo formador através da observação *in loco* na sala de aula. Além disso, cada município no início do ano encaminha para a Seduc, o Plano de trabalho Anual, no qual são definidas as metas e ações a serem desenvolvidas, que devem estar alinhadas com a meta geral do PAIC, de alfabetizar todas as crianças até os 7 anos de idade (Idem, 2012).

O acompanhamento dos professores está diretamente ligado aos resultados obtidos pelas escolas nos resultados na Prova PAIC, aplicada no início do ano, no SPAECE no final do ano, bem como em diferentes avaliações que são aplicadas e monitoradas pelos municípios durante o ano letivo.

Se por um lado esse acompanhamento é importante para que a gestão possa identificar as ações que precisam ser adotadas, por outro lado, muitas vezes ocorre a responsabilização da escola e do professor, sem levar em consideração fatores externos a escola que possam interferir no processo de aprendizagem das crianças. Acerca dessa questão Gatti e Barreto (2009, p. 228) ressaltam que

[...] enfatizar a responsabilidade por resultados, controlada externamente por sistemas de avaliação, não é o melhor caminho para fortalecer o desempenho docente, mas que se deve ter como suposto que o professor aceite a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos em diversos contextos e com diversas capacidades, responsabilidade que é a sua, embora compartilhada com o sistema, com as famílias e, primordialmente, com as instituições formadoras.

Concordamos com as autoras, visto que compreendemos que processo de ensino e aprendizagem não se restringem ao contexto da sala de aula, nem aos resultados das avaliações externas, que são compreendidas pelo Paic, como um ponto chave para o mapear os conhecimentos das crianças, servir como ferramenta para a intervenção pedagógica do professor, à medida que este (re)planeja as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (Ceará, 2012).

Nesse sentido é importante destacar a importância do professor no processo de ensino aprendizagem, visto que seu trabalho inclui analisar e definir as estratégias a serem desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades sem descuidar daqueles que alcançaram a aprendizagem satisfatória.

A esse respeito Franco (2012, p. 160), ressalta que o “professor que sabe o sentido da sua aula para a formação do aluno [...] dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno”.

Para esse profissional a cobrança excessiva pautada apenas nos resultados das avaliações externas, desconsiderando outros elementos que estão implicados no processo de aprendizagem (questões sociais, culturais, socioemocionais, outros) podem gerar uma sobrecarga pedagógica e emocional, que acaba por comprometer seu efetivo trabalho em sala de aula.

No que se refere a concepção de alfabetização definida pelo PAIC, suas ações visam integrar a alfabetização e letramento, no qual procura respeitar as especificidades de cada método, mas, ao mesmo tempo, estes são considerados

como processos integrados. Ou seja, o programa “busca proporcionar o ensino e a aprendizagem da codificação e decodificação do sistema alfabético e a interação constante dos alunos com gêneros e portadores de textos diversos, zelando por atividades que facilitem a construção de sentido e significado aos estudantes” (Idem, 2012).

A perspectiva adotada pelo PAIC encontra apoio em diferentes teóricos, dentre eles Magda Soares (2004), que considera esses dois processos como interdependentes e indissociáveis. Para a referida autora, a criança insere-se no mundo da escrita e da leitura, “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (Soares, 2004, p. 14).

Essa concepção formativa apoia-se nos diferentes materiais que dão suporte, dentre os quais apontamos o material estruturado e os livros do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, que busca desenvolver ações que favoreça a “formação do jovem leitor, com o compromisso por uma Educação Literária comprometida em formar o professor-mediador da leitura e o aluno-leitor e mediador numa compreensão dialética acerca das relações sujeito e mundo” (Site PAIC Integral). Outro ponto de apoio do PAIC para os professores é o material estruturado que é composto por um “conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos que, com base em metodologias de alfabetização, propõem uma rotina diária de atividades para a sala de aula e tarefas de casa” (Ceará, 2012, p. 125).

Castro e Abrucio (2021, p. 86) destacam a importância desse material no contexto formativo dos docentes articulado a “qualificação do tempo pedagógico e o estabelecimento de rotinas” pedagógicas. Destacam ainda como elementos positivos a possibilidade de adaptação do material por parte do professor, sua praticidade no fazer pedagógico, assim como os momentos reservados para escuta dos docentes durante os encontros formativos o que favoreceria, na concepção destes autores, o estímulo a uma prática reflexiva.

Os mesmos autores (2021, p. 86), reconhecem a importância do diálogo na prática educativa, por esse motivo esclarecem que o “processo de escuta entre professores, formadores e secretarias ainda é pouco estruturado e poderia ser mais transparente, [...]” “realizar uma escuta mais constante dos professores para entender as expectativas com a formação” poderia contribuir para a oferta de encontros formativos mais articulados com a realidade social.

Para isso é fundamental compreender que “as aprendizagens ocorrem sempre para além ou aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos [...]” (Franco, 2012, p. 150). Contemplando essa questão, Tardif (2014, p. 49) destaca que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”. E este muitas vezes se depara com diferentes questões no dia-a-dia da sala de aula que exigem deste profissional “improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos variáveis” (Idem, 2014, p. 49). Por tudo isso defendemos uma formação continuada que escute o professor, que favoreça o desenvolvimento de uma reflexão crítica da prática.

METODOLOGIA

Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico e documental. No primeiro momento realizou-se um levantamento bibliográfico em livros, artigos e revistas científicas a partir das seguintes categorias analíticas: formação continuada, PAIC, alfabetização, trabalho docente e SPAECE. De acordo com Gil (2008, p. 50). Este tipo de pesquisa visto como fonte secundária “é desenvolvida a partir de material já elaborado [...] sendo indispensável nos estudos históricos.”

Como fonte primária, a pesquisa documental nos possibilitou compreender o surgimento e o funcionamento das políticas educacionais, assim como sua materialização em sala de aula a partir do trabalho docente. Por documentos, compreendemos aqueles que incluem leis, decretos, portarias, pareceres, entre outros (André *et al.*, 2010). Neste estudo os principais documentos analisados forma a Lei nº 14.026 de 17 de dezembro de 2007, cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o material estruturado utilizado nos encontros formativos disponibilizados no site do governo do Estado.

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE: A BUSCA POR RESULTADOS NO ÂMBITO DO SPAECE

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990 com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial marcou um período de mudanças no que se refere a elaboração das políticas educacionais

e reorganização dos currículos, assim como o surgimento das avaliações padronizadas e a reestruturação da oferta das formações continuadas. Esses órgãos intencionaram diminuir as desigualdades sociais dos países menos desenvolvidos economicamente mediante a defesa de uma educação para todos articulada a participação da comunidade. Nesse processo, tornou-se imperativo garantir as crianças e jovens os conhecimentos básicos e necessários para vida em sociedade. A esse respeito Oliveira (2004) destaca que:

Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que tendia a uma massificação do ensino, também preocupante para esses críticos (Oliveira, 2004, p. 1134).

A padronização do ensino contribuiu para o aumento da oferta da formação continuada centrada no desenvolvimento de competências elevando para segundo plano os estudos de natureza teórica e histórica como um elemento fundamental para consciência crítica da realidade (Freitas, 2003). Além disso, percebe-se a perda da autonomia dos professores no momento em que passaram a exercer um trabalho fragmentado com base nas orientações dos manuais e nos currículos padronizados alinhados as demandas das avaliações externas. Com base nesse entendimento, Oliveira (2004, p. 1134) destaca que o “trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção”.

Nesse contexto, a concepção de educação entendida como uma prática social que busca desenvolver o ser humano em sua totalidade se distancia do que chamamos de formação humana, ao passo que é ofertada contraditoriamente de um lado para o trabalho, e de outro, orientada para o gerenciamento da pobreza, uma vez que no sistema capitalista a desigualdade social é um fator determinante para a manutenção e a reprodução dos seus interesses.

A autora ainda esclarece que “essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente [...] e dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores” (Oliveira, 2004, p. 1131). No entendimento da autora a concepção de trabalho docente como atividade intencional desenvolvida em sala de aula com o objetivo de assegurar os saberes necessários para a formação cidadã

dos educandos foi ampliada. Sendo assim, atividades envolvendo o ato de planejar, elaborar projetos, participar das discussões relativas ao currículo e avaliação passaram a fazer parte da jornada de trabalho do professor.

Do ponto de vista de Freitas (2003) a formação continuada no contexto atual ocorre em torno de três dimensões: o saber fazer; competência e aprender a aprender. Desse modo, professores e alunos são orientados a desenvolver as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios e as transformações do momento. Para atender os interesses do mercado e do sistema capitalista excludente, desigual e competitivo no Estado do Ceará a reestruturação do ensino e do trabalho docente objetivou elevar os resultados das avaliações externas e consequentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nessa direção, as avaliações “oferecem parâmetros que permitem tanto diagnosticar os conhecimentos das crianças a fim de (re)organizar as práticas educativas desenvolvidas quanto avaliar os resultados educacionais” (Ceará, 2012, p. 117).

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi criado em 1992, por iniciativa da Secretaria da Educação (Seduc). Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (Ceará, 2019). Sendo assim, essa avaliação é aplicada nas turmas do 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3º ano do Ensino Médio. No que diz respeito ao SPAECE-Alfa aplicado nas turmas do 2º ano justifica-se em virtude da relevância atribuída a alfabetização das crianças no início da escolarização sendo condição necessária para o avanço da aprendizagem nas séries seguintes.

Conforme destaca Araújo e Ribeiro (2018, p. 212) “as avaliações, nos meandros do século XXI, carregam em sua estrutura características de controle, regulação, prestação de contas e, sobretudo, evidentes interferências no processo pedagógico das escolas públicas”. Evidentemente o PAIC atua como uma política de regulação e controle do trabalho docente em sala de aula, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é orientado com base nas matrizes de referência do SPAECE. Isso significa que as práticas educativas dos professores das turmas avaliadas certamente ficam centralizadas nas matérias de português e matemática, visto que são as matérias cobradas nas avaliações. Os autores ainda lembram que “a avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de testes padronizados, também se destina a avaliar o desempenho dos professores, atribuindo ao docente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educativo” (Brito; Freire, 2021, p. 18).

É provável que em alguns contextos alguns professores, inconscientemente, naturalizam sua responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do desempenho dos alunos. No entanto, compreendemos que a execução do trabalho docente em escolas sucateadas com turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos, apoio técnico e baixo salário são fatores externos que interferem nos resultados das avaliações.

Nas últimas décadas a centralidade do papel do professor é destacada nas políticas educacionais, porém, a ênfase na sua função contribui de forma indireta para reforçar sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso do processo educativo do aluno, bem como para acentuar a desvalorização da profissão. As análises de Brito e Freire (2021, p. 18) apontam que a “necessidade de atingir as metas estabelecidas tem implicado a intensificação do trabalho docente e, como consequência, a insatisfação desses trabalhadores”

A intensificação do trabalho docente ocorre nas cobranças por resultados satisfatórios e elaboração de intervenções pedagógicas eficazes e acertivas. Na mesma forma ocorre na solicitação de aulas lúdicas para facilitar a assimilação dos conteúdos, aplicação e correção de simulados, preenchimento de planilhas além do desgaste emocional quando os alunos não alcançam o nível desejado nas avaliações. Nesse cenário, passam despercebidos a desigualdade social e econômica de cada contexto escolar e como esses fatores influenciam na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a relevância do Paic para a educação no Estado do Ceará, embora a formação continuada ofertada pelo programa, ainda, apresenta-se como uma estratégia para compensar as lacunas da formação inicial dos professores alfabetizadores à medida tenta superar a fragilidade na prática pedagógica no diz respeito à ausência de uma metodologia específica para alfabetizar.

Sendo assim, a formação continuada é desenvolvida com a finalidade de capacitar o professor para elevar o resultado das avaliações externas e nesse processo formar crianças e jovens para o mercado de trabalho sem uma consciência crítica. Ou seja, as formações acabam, por vezes, ficando muito presas ao arcabouço material do programa e as avaliações externas, retirando do professor a autonomia docente, no que se refere as decisões a serem adotadas no planejamento e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Desse modo, não favorecem ao fortalecimento do processo de ação-reflexão-ação no sentido de desenvolver no professor uma postura crítica da realidade ao compreender as contradições que perpassam a prática educativa.

Em síntese, a formação continuada dos professores alfabetizadores distancia-se de uma concepção de formação crítica da realidade e suas contradições. Percebe-se a permanência de uma formação pragmática e conteudista no sentido de valorizar a transmissão de conhecimentos padronizados com a intenção de atender as demandas da agenda internacional. Nesse contexto, ocorre a intensificação e regulação do trabalho docente, a retirada da autonomia do professor, assim como sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso do aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; BRZEZINSKI, Iria; LÜDKE, Menga; ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 152-159, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/24>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. O SPAECE e o trabalho pedagógico das escolas Cearenses: o que revelam os pedagógicos coordenadores? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 211-226, abr., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n1p211-226>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRITO, Ana Gleysce MOURA; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. As implicações do SPAECE para a intensificação do trabalho docente. *In*: RAMOS Jeannette Filomeno Pouchain; COSTA, Anderson Gonçalves e FREIRE, Arlane Markely dos Santos (orgs). **Formação e gestão educacional em tempos de pandemia**: política, gestão e financiamento da educação. Anais do I Seminário Estadual Articulado ANPAE-ANFOPE - Ceará. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p.

1139-1166, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFC5q-49QjdB79GY9svbTdJ/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. As Transformações do ensino no Brasil: análise das reformas. **História, Sociedade e Educação no Brasil**, p. 1-27, 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Rita_Carvalho_Artigo.pdf. 2006. Acesso em: 15 nov. 2023.

CASTRO, Fernanda; ABRUCIO, Fernando. Formação continuada eficaz: análise da literatura e lições do caso do Paic do Ceará. In: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves (Orgs.). **Responsabilização Educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. [Livro Eletrônico]. 1. ed., Brasília (DF): ANPAE, 2021.

CEARÁ. Governo do Estado. **Lei Nº 14.026 de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. D.O. 19/12/2007.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Manual de Orientação para o acompanhamento das ações do PAIC**: município. Fortaleza, 2008.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. PAIC Integral. **Eixo de literatura e formação do leitor [site]**. 2019. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2023/04/13/o-eixo/>. Acesso em 13 nov. 2023.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. PAIC Integral. **História do programa aprendizagem na idade certa – mais paic. [site]**. 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em 13 nov. 2023.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação; fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Roteiro Integrado de Acompanhamento dos Municípios pela COPEM**. Fortaleza, 2010.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda. **Rede de cooperação entre escolas:** uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. 163 fl. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juíz de Fora. Juíz de Fora, 2013. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-maria-izolda-cela-de-arruda-coelho.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; RIBEIRO, Vanda Mendes; BATISTA, José Marques. Contexto de implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2405-2432, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16719>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves. **A implementação do programa aprendizagem na idade certa:** Mais PAIC no Cariri cearense. 304fl. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicid.edu.br/jspui/handle/123456789/4574?mode=full>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amália do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 nov. 2023.

GATTI Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUSCar, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, jan./abr., 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.023

ATUAÇÃO DOCENTE PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E INTELLECTUAL

CLEDIANE ALENCAR DA SILVA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cledianek@gmail.com;

SILVANA MARIA MOURA DA SILVA

Doutora em Educação Motora pela UNICAMP; Professora Titular do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), lotada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, silvana.moura@ufma.br;

ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Supervisora Pedagógica do Centro de Educação Especial Helena Antipoff/ (SEDUC- MA), Especialista em Educação da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE/SEMED- SÃO Luís), andreabast@email.com;

JOICE FERNANDA PINHEIRO

Doutoranda em Educação pela Professora do Ensino Básico e Tecnológico – Colun/UFMA, joice.fernanda@ufma.br;

RESUMO

Este artigo é parte de um recorte de uma dissertação e tem como objetivo, analisar os pré-requisitos dos docentes que atuam na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e /ou intelectual de instituições de ensino técnico e profissional. No percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com um total de 9 docentes das instituições pesquisadas e, todos do sexo masculino com média de idade de 41 anos. O trabalho inicial, baseado nas contribuições de Tardif (2014), Lisboa (2016), Moura (2008), Rodrigues (2017) dentre outros, aborda a formação continuada docente para a qualificação profissional de alunos com deficiência pela exigência de novas práticas educacionais e um novo perfil docente para a Educação Profissional. Questiona-se quais os pré-requisitos para formações continuadas apresentadas pelos docentes

atuantes na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e/ou intelectual em duas instituições ludovicenses. Dentre os resultados encontrados e a partir dos depoimentos dos docentes da educação profissional, percebeu-se que 78% deles, disseram que não houve qualquer pré-requisito na seleção para atuarem na qualificação dos alunos. Conclui-se que o docente da educação profissional, ao passo das análises feitas até o momento, apropria-se dos saberes docentes ao longo da trajetória de trabalho e que esses pré-requisitos não são definidos pelas instituições, levando o docente, à execução de práticas exitosas ou problemáticas. Para tanto, há necessidade de embasamentos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Percepção docente, Qualificação profissional, Deficiência intelectual, Deficiência Visual

INTRODUÇÃO

O tema abordado compreende a formação continuada docente para a qualificação profissional de alunos com deficiência pela demanda educacional exigir novas práticas educacionais e um novo perfil docente para cada área de atuação como o da Educação Profissional, na qual o docente deve ter conhecimentos específicos, visando qualificar alunos com deficiência em cursos técnicos e profissionalizantes, apesar de o modelo clássico dessa formação predominar nos meios educacionais.

A formação continuada docente sempre motivou pesquisadores e estudiosos a entenderem os diversos campos de atuação desse profissional, com vistas a contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas, bem como de políticas educacionais de valorização e incentivo a essa carreira. A preocupação com a formação docente fora preconizada por Comenius já no século XVIII (Saviani, 2009).

Após muitas discussões ao longo do tempo e do avanço educacional, a necessidade de se pensar e aprimorar os conhecimentos, a partir da formação continuada docente, foi se tornando um campo importante a ser pesquisado e uma área específica de saberes, pois o professor deve sempre buscar novos conhecimentos para alcançar e atender aos novos anseios do campo educacional. Segundo Haddad (2005), “depende da formação de seus professores [...] a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional.” (pp. 8-9). Essa temática se torna tão fundamental e atual para ser analisada e discutida, que os conhecimentos não se constroem apenas na formação inicial, mas sim através da reflexão sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal e para que isso seja possível, deve-se investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995).

Depreende-se que para o professor seguir na carreira docente, deve ir além da formação inicial, pois a área da educação é vasta em campos de atuação e de conhecimentos a serem adquiridos (Tardif, 2014). Dentre essas áreas de atuação, tem-se a Educação Profissional, na qual o professor deve ter conhecimentos específicos para atuar nessa modalidade de ensino e, também, qualificar alunos com deficiência em cursos técnicos e profissionalizantes.

Para que tal qualificação aconteça na prática de alunos com deficiência na educação profissional e que alcance o objetivo de qualificar o cidadão para o mercado de trabalho e prosseguir os estudos, deve-se partir dentre outras questões, da mais importante, da base fundamental para esse processo, que é a formação

docente, sendo que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18). Segundo esse autor, diferente de outros empregos, o trabalho do professor é profundamente diferenciado, pois está ligado a um ser que sente, pensa, reflete, questiona, que é protagonista na sua própria formação educacional.

A Resolução nº 2 (2015) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para as formações inicial e continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e considera que na formação de profissionais do magistério para a educação básica é necessária a consolidação das normas nacionais, mediante o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, considerando-se a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, especificamente, a educação escolar.

Logo, a formação continuada docente se faz necessária para que se consiga efetivar os direitos de todos os cidadãos a uma educação com qualidade nos diversos espaços e instituições de ensino, quer seja para prosseguir nos estudos ou para adentrar ao mercado de trabalho. Em relação aos saberes, que os docentes possuem ou devem possuir, “trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação” (Tardif, 2014, p. 32).

Em relação aos vários saberes que envolvem a prática docente Tardif (2014) ressaltou que um dos saberes a ser valorizado é o saber experiencial, sendo, também, citado por Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1988), pois compreende um saber que faz um diálogo com os saberes disciplinares e curriculares, citados por Tardiff (2014) e que se fundam no trabalho do cotidiano da escola, saber experiencial, dando forma ao saber fazer e/ou saber ser.

A busca por conhecimentos precisa fazer parte da prática pedagógica, da vivência do docente e da instituição da qual faz parte. Todavia, serão os novos conhecimentos, que permitirão ao docente, aprimorar os que advêm da própria prática pedagógica e que, servirão de parâmetros para o aprimoramento da formação continuada. “No entanto, o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (Gauthier et al., 1998, p. 17).

A ideia desses saberes docentes na qualificação profissional de pessoas com deficiência, foi evidenciando, também, por Lisbôa (2016), ao enfatizar a importância da constituição dos saberes experienciais e profissionais para a docência na educação profissional dessas pessoas e com apontamento para a existência de uma nova categoria de saberes docentes.

Segundo Lisbôa (2016), em sua pesquisa, a falta de um docente, com habilitação para educação especial não inviabiliza o processo de inclusão. Ressaltou, ainda, que e a partir das suas análises, um outro saber, o “saber agir”, advindo da experiência na docência e da atitude do professor diante do aluno com deficiência advém da experiência de vida dos docentes e se constitui com os saberes atitudinais.

É importante que, a formação continuada docente seja discutida e aprimorada nos diversos campos de atuação e entre eles, o da Educação Profissional. Essa modalidade de ensino, por sua vez, segundo o parágrafo único da seção IV-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394 (1996), poderá ser desenvolvida em estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. No artigo 36-A, a referida Lei prevê, ainda, que aconteça na forma articulada (integrada ou concomitante) e, subsequente, ao Ensino Médio.

Dentre algumas das instituições de ensino especializadas em educação profissional no Maranhão estão o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que de acordo com o artigo 39º da LDB, Lei nº 9.394 (1996), a Educação Profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas, que contemplem as formações inicial e continuada ou qualificação profissional; cursos técnicos de níveis médio e tecnológico de graduação e pós-graduação.

Em relação à educação profissional pelo Senac, ressalta-se que essa instituição oferta cursos e programas de caráter gratuito, no âmbito do Programa Senac de Gratuidade (PSG), além de cursos abertos ao mercado ou em parceria com instituições escolares (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial [SENAC], 2014). No que corresponde aos programas de inclusão, o Senac-Maranhão (MA) dispõe do Programa Senac de Acessibilidade (PSA) e Programa Senac de Gratuidade (PSG), sendo o primeiro disponibilizado preferencialmente para pessoas com deficiência nas instituições escolares solicitantes e o segundo para a comunidade em geral, sendo executado no próprio Senac, comunidades locais ou interiores do Maranhão, cujas inscrições são efetuadas por meio da Internet e qualquer pessoa pode inscrever-se.

A instituição Senac, ainda, desenvolve o programa, “Jovem Aprendiz”, que “[...] destina-se ao aperfeiçoamento dos jovens entre 14 e 24 anos e a pessoas com algum tipo de deficiência, prevendo a formação técnico-profissional metódica compatível com o desenvolvimento físico, moral e psicológico do aprendiz[...].” (SENAC, 2014, p. 13). De acordo com o Decreto nº 5.598 (2005), não há limite máximo de idade para a contratação de pessoas com deficiência.

O Senai promove a Educação Profissional voltada para o setor industrial, dispondo de cursos e programas a todos aqueles, que buscam formação ou qualificação profissional e que têm ou devem possuir uma política de trabalho diferente ou equivalente para a inclusão de pessoas com deficiência e formação de professores correspondente às expectativas desse público. De acordo com o Parecer nº11 (2012) do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB):

[...] Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador (p. 55).

Para atender aos objetivos da Educação Profissional, é essencial para o docente, ter conhecimentos, que o permitam contemplar as áreas tecnológica e inclusiva, bem como os vários saberes para estimular cada aluno rumo ao ensino e aprendizado e, posteriormente, à consolidação dos conhecimentos. O que também está disposto no artigo 59, inciso III, da LDB de 1996, ou seja, é assegurado por Lei, docentes com especialização adequada ou capacitados (Lei nº 9.394/1996).

No entanto, é necessário proporcionar formação continuada na área da educação inclusiva para todos os profissionais, principalmente, para os docentes que trabalham na qualificação de alunos com deficiência em instituições não governamentais e que oferecem essa modalidade de ensino, pois, de acordo com Chahini (2010), “A inclusão, também, serve de parâmetro à gestão educacional e contribui para a efetivação de projetos políticos pedagógicos [...]” (p. 25).

Além disso, torna-se de suma importância pensar na formação continuada do corpo docente do Senac e Senai com vistas a qualificar alunos com deficiência visual e/ou intelectual, pois de acordo com a Lei nº 9.394 (1996), as instituições de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, educação especial para o trabalho e efetiva integração na vida em sociedade. Sobre a formação docente, a mesma Lei, preconiza especialização adequada para atendimento educacional especializado e a integração dos educandos em classes comuns.

Os espaços educacionais devem ser lugares de igualdade, mas sobre esse conceito Mantoan (2011), esclareceu que, "Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidade na escola e na sociedade em geral" (p. 20).

Partindo dessa premissa, as instituições de educação, além do compromisso com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do educando, também devem ter compromisso com o desenvolvimento pessoal de todos os alunos e, para isso, o docente deve ter habilitação para a inclusão daqueles com deficiência, além de condições que os permita ter segurança para a efetivação de sua prática pedagógica.

Com base, ainda, no direito à igualdade de condições, no amplo conceito da palavra e na efetivação do seu significado, Manzini (2006) ressaltou que: "Passa a ser reconhecido que não basta inserir fisicamente o educando na escola, é necessário modificar a escola para se tornar receptiva as suas necessidades." (p. 17). E, para Mantoan (2006), "Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns 'especialistas' [...]" (p. 58).

Sendo assim, Manzini (2006) e Mantoan (2006) chamaram a atenção para a formação continuada de profissionais, a efetivação da inclusão nos espaços de educação e, a mobilização de conhecimentos. É, também, com essas premissas que se faz necessário refletir e avaliar as práticas de ensino mediadas pelo docente, e esse, por sua vez, necessita de atenção, valorização e ampliação de conhecimentos e metodologias mais efetivos nos espaços de educação profissional.

Com base no exposto, a presente pesquisa teve como problema central quais as formações continuadas apresentadas pelos docentes atuantes na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e/ou intelectual em duas instituições ludovicenses? Seguindo essa problemática e, na busca de possíveis soluções tem-se também, a seguinte hipótese: Os pré-requisitos para professores do Senac e

Senai atuarem na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e/ou intelectual sejam apenas de formação inicial em nível superior na área em que atuam.

Com vista a discorrer sobre os resultados encontrados, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar os pré-requisitos dos docentes que atuam na qualificação profissional de alunos com deficiência visual e /ou intelectual de instituições de ensino técnico e profissional.

METODOLOGIA

Este artigo compreende um recorte de uma Dissertação de Mestrado, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, através do Parecer Consubstanciado nº 3.820.087.

Tratou-se de pesquisa qualitativa, sendo que o ambiente foi utilizado como fonte direta dos dados, o pesquisador manteve contato direto com o mesmo e com o objeto de estudo em questão. Caracterizou-se, também, como pesquisa descritiva, pois Trivinos (1987) acredita que, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida, apenas em meros números descontextualizados. O pesquisador se deslocou para um local específico em busca de dados para compor sua pesquisa, caracterizando a pesquisa de campo.

A pesquisa foi realizada com nove docentes, sendo 4 do SENAC e 5 do SENAI, ambas as instituições localizadas na cidade de São Luís, selecionadas por serem referências no Maranhão na área de educação profissional e apresentarem um público muito grande de alunos em busca dos mais diversos cursos profissionais, inclusive pessoas com deficiências.

Os nove participantes desta pesquisa foram divididos em dois grupos: o primeiro constituído por quatro docentes do SENAC-MA e representados pelas letras A, B, C e D e, o segundo composto por cinco docentes do SENAI-MA, caracterizados por E, F, G, H, e I. A adoção de letras foi proposta para resguardar a identidade dos nove participantes em cumprimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados por eles.

Todos os 4 docentes do Senac eram do sexo masculino, o de maior idade tinha 56 anos, o de menor estava com 28 anos e a média de idade foi 39 anos, apenas dois tinham licenciatura em Ciências Sociais, a maioria possuía especialização

em Docência da Educação Profissional e nenhum tinha formação em educação especial a nível *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado). Os 5 docentes do Senai, também, eram todos do sexo masculino, com média de idade de 43,4 anos, e apenas um, dos 5 participantes, possuía duas graduações em licenciatura (Educação Profissional e Eletricidade), os demais, possuíam formação em tecnólogos ou formados em administração e, 100% deles não tinham formação em educação especial a nível *Lato Sensu* e nem formação em *Stricto Sensu*.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de acordo com a conveniência dos docentes, em uma sala fechada e silenciosa nas próprias instituições. Iniciaram antes e foram finalizadas durante a pandemia por Coronavírus 2019, respeitando-se todos os protocolos de segurança emitidos pelos órgãos de saúde. Não houve limite de tempo para as entrevistas, sendo gravadas e transcritas integralmente para que fossem interpretadas com base na análise de conteúdo. O objetivo principal da análise de conteúdo pode ser sintetizado em manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo quanto da expressão desse conteúdo para colocar em evidência indicadores, que permitam inferir sobre outra realidade diferente da mensagem (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio do qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação de texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações até que comecem emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas, que são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto (Oliveira, Ens, Andrade & Muss, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção discute, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, a formação continuada docente para a qualificação profissional de alunos ludovicenses com deficiência visual e/ou intelectual, por meio do processo de categorização (BARDIN, 1977). Para tanto, buscou-se analisar o objeto de estudo com base em referencial teórico e em pesquisas já realizadas.

Com base nas percepções dos docentes, que atuavam no ensino profissional nas instituições Senac e Senai em São Luís-MA, buscou-se organizar as informações coletadas por meio de agrupamentos em categorias temáticas. Desta forma,

analisou-se o segundo bloco de perguntas das entrevistas semiestruturadas com os participantes desta pesquisa, bloco esse intitulado de **“Formação Continuada Docente”**, seguindo o roteiro da entrevista semiestruturada.

Destaca-se que, o objetivo desta seção não se restringiu em apresentar as percepções dos participantes da pesquisa de forma acrítica, mas procurou refletir sobre seus discursos. Neste sentido, buscou-se identificar as unidades de sentido nas falas desses participantes, o que pensam para entender o contexto em que os discursos dos mesmos foram produzidos e quais os objetivos enfocados.

As questões das entrevistas semiestruturadas referiram-se ao processo de formação continuada dos docentes, atuantes em cursos de qualificação profissional voltados para alunos ludovicenses com deficiência visual e/ou intelectual, onde cada participante entrevistado, expressou suas opiniões acerca dessa formação continuada realizada para trabalhar na educação profissional com esse público, bem como sobre as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo, dentre outras questões.

Para discutirmos o objetivo deste trabalho em torno dos pré-requisitos apontados pelos entrevistados para atuarem no ensino de alunos com deficiência, iremos iniciar a discussão a partir do resultado das primeiras perguntas realizadas durante a pesquisa para uma melhor compreensão dos dados.

Dando início as análises das questões, o primeiro questionamento da entrevista feita aos docentes, foi: **Você tem algum curso ou formação sobre Educação Especial e Inclusiva? Em caso positivo, qual é carga horária?** Sendo realizada com o propósito de verificar a formação específica nas áreas da educação especial e inclusiva para lecionar na qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual. As respostas dos entrevistados constam na tabela 1, na qual resultou na organização das seguintes categorias: Não possui curso, possui curso, cursos variados, treinamentos, formação inadequada docente.

Tabela 1 - Percepções docentes sobre formação realizada nas áreas de educação especial e inclusiva.

DOCENTES	CATEGORIAS	CARGA HORÁRIA	N	F
A, B, H e I	Não possuíam curso; Formação inadequada	-	4	45%
C, D, F, G	Treinamentos com cursos rápidos; Formação inadequada	40h, 230h	4	44%

DOCENTES	CATEGORIAS	CARGA HORÁRIA	N	F
E	Possuíam cursos variados. Formação inadequada docente	20h, 40h	1	11%

Fonte: Silva (2021)

Analisando a tabela 1, percebeu-se que dos docentes entrevistados, 4 (A, B H e I) não possuíam nenhum curso sobre Educação Especial e Inclusiva, correspondendo a 45% dos participantes. Essa realidade mostrou a formação inadequada de docentes atuantes em uma área da educação, que perpassa pela educação especial e deve ser um dos espaços para a efetivação da inclusão educacional de alunos com deficiência.

Em relação aos docentes com treinamentos ou cursos específicos sobre deficiência visual e/ou auditiva, docentes (C, D, F, G), cita-se que o professor F tinha curso em Braille e o G em Libras, tendo-se um total de 44% participantes também com uma formação inadequada, visto que, as formações citadas por esses participantes não contemplavam as necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Os docentes C e D tiveram treinamentos, que incluíam temas relacionados à inclusão, apresentando também uma formação inadequada.

O docente E, representando 11% dos participantes, foi o único com vários cursos na área de Educação Especial e Inclusiva. O mesmo possuía deficiência visual e sempre buscou formações para lecionar na educação profissional para alunos com deficiência. Disse, também, que a instituição ofereceu várias capacitações e fez vários cursos com carga horaria pequena entre 20h e 40h.

Fazendo uma busca na própria LDB de 1996, no Art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, docentes capacitados ou especialistas, sendo os docentes especialistas com formação em nível médio ou superior e os docentes capacitados correspondem àqueles com formação continuada por meio de cursos.

Sobre essa formação continuada, essa Lei deixa claro ainda que, os espaços educacionais devem possuir profissionais da educação com conhecimentos e subsídios para a realização da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula. Embora essa e outras Leis assegurem um ensino igualitário para as pessoas com deficiência, o que tem se observado com os resultados encontrados por meio desta pesquisa, é uma lacuna ainda existente na formação docentes para atuação com alunos que tenham deficiência.

Se nas instituições Senac e Senai há alunos com deficiência visual e/ou intelectual, e o espaço da sala de aula, segundo Mantoan (2011) é o termômetro para se medir as necessidades educacionais, as instituições devem buscar esse aprimoramento das práticas docentes para um ensino de qualidade a todos os alunos.

O ato de lecionar exige do professor docente uma aprendizagem constante, tanto para o aprendizado de algo novo ou dos próprios alunos (LISBOA, 2016). A autora pontuou, também, sobre uma realidade muito presente no campo da educação profissional, a qual representa uma área voltada ao saber técnico e à formação para o mercado de trabalho, requerendo do professor docente uma constante formação continuada pela diversidade de alunos e desafios tanto em sala de aula quanto para o próprio desenvolvimento da sociedade.

Na tabela 2 constam as categorias resultantes dos depoimentos dos docentes entrevistados, em relação à realização de cursos específicos na área de deficiência visual e/ou intelectual. Perguntou-se: **Você possui algum curso específico na área da deficiência visual e/ou intelectual? Em caso positivo, qual (is) e a carga horária?** Dessa maneira, as respostas dos entrevistados resultaram na organização de duas categorias: os que possuem curso (s) e os que não possuem curso (s), sendo as mesmas mostradas na tabela 2:

Tabela 2 - Percepções docentes sobre cursos específicos nas áreas da deficiência visual e/ou intelectual.

DOCENTES	CATEGORIAS	CURSO	CARGA HORÁRIA	N	F
A, B, C, D, G, H e I	Não possuíam curso(s)	-	-	7	79%
E e F	Possuíam curso(s)	Braille, Soroban	40, 60, 120h.	2	22%

Fonte: Silva (2021)

Os docentes entrevistados lecionavam para alunos com deficiência visual e/ou intelectual. Baseado nesse critério, os dados da tabela 2 tiveram a intenção de saber se esses docentes tinham conhecimentos específicos para trabalhar com as diversidades desses alunos. Percebeu-se, então, que os entrevistados A, B, C, D, G, H e I, de ambas as instituições e que representam 79% do total de docentes, não tinham cursos voltados para deficiência visual e/ou intelectual.

Os docentes E e F (22%) disseram ter esses cursos, sendo que o docente E possuía cursos de Braille e Soroban e o docente F só curso de Braille. Ressalta-se, ainda que, o docente E possuía deficiência visual e suas turmas eram direcionadas para alunos com essa deficiência. Entretanto, o mesmo também já teve alunos com todo tipo de deficiência e alunos sem deficiência. Apesar de ter tido contato com alunos com deficiência intelectual, o professor E disse não possuir nenhum curso específico para essa área. O docente E relatou o seguinte: ***“(...) a capacitação, geralmente, são orientações, ou pelos supervisores ou eu mesmo leio e o corpo a corpo”***. Esse docente, ainda, alegou que quando recebe aluno com uma deficiência, cujo conhecimento ele não possui, a “formação” é feita por meio de capacitação realizada pelos supervisores, no “corpo a corpo”, ou seja, na prática do dia a dia e o contato com o aluno, bem como a própria busca e interesse por materiais para ajudá-lo no seu trabalho em sala de aula.

Sobre essa temática, ressalta-se que, não basta apenas o saber experiencial (GAUTHIER, 1998). O professor precisa de conhecimentos que o permita trabalhar com segurança e dialogando com seus alunos. A formação continuada é uma extensão do trabalho docente, sendo necessário aprender a ensinar.

Não basta também, inserir os alunos fisicamente em sala de aula, é necessário modificá-la e torná-la receptiva às necessidades dos mesmos (MANZINI, 2006). O autor, também, esclareceu que se torna importante ajudar o docente a derrubar as barreiras existentes no ensino e aprendizagem dos alunos, preparando-o para ensinar com responsabilidade os excluídos do processo educacional, pois uma das reações comuns do docente diante de um aluno com deficiência, é não está preparado para trabalhar com esse aluno (MANZINI, 2006).

Como apontam os dados, muitos dos docentes, não tinham conhecimentos específicos para trabalhar melhor com o aluno que tivesse deficiência e, para Gauthier (1998), muitos dos professores docentes regem uma sala de aula, pautados em ideias preconcebidas e mantém o ensino numa espécie de cegueira conceitual em que basta ter alguns pré-requisitos como conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, experiência, ter cultura ou mesmo seguir a intuição.

Para o professor não basta um ofício sem saberes e os saberes não se esgotam em sua prática, é necessária a busca de conhecimentos para a complexidade real do ensino e a diversidade de alunos (GAUTHIER, 1988). Lecionar para alunos com deficiência, requer dos docentes, uma formação específica, atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas. É necessário que, a formação profissional

seja essencial e que acolha a todos os alunos sem preconceitos e reconhecendo seu desenvolvimento (MANTOAN, 2006).

A partir do que foi discutido nas duas primeiras perguntas e de se perceber que a maioria dos docentes não possuíam formação na área da educação inclusiva, analisaremos a questão principal que norteia este trabalho: **Quais os pré-requisitos para docentes atuarem na qualificação profissional de alunos com deficiências visual e/ou intelectual nessa instituição?** E o resultado para esse questionamento, encontra-se agrupado em categorias conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 - Percepções docentes sobre os pré-requisitos para atuarem na qualificação profissional de alunos com deficiências visual e/ou intelectual.

DOCENTES	CATEGORIAS	N	F
B, C, E, F, G, H, I	Nenhum	7	78%
A	Graduação, experiência	1	11%
D	Conhecimento prévio	1	11%

Fonte: Silva (2021)

A partir dos depoimentos dos docentes da educação profissional, percebeu-se que 78% deles, (B, C, E, F, G, H, I), disseram que não houve qualquer pré-requisito na seleção para atuarem na qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual, de acordo com as seguintes falas: **DOCENTE B:** *“Para o professor?! Não. A turma é fechada, e a gente vai”*. **DOCENTE C:** *“Não. A formação que eu tenho e por eu ser professor da casa e lá tinha o aluno com a deficiência, não teve nada específico e direcionado”*. Tem-se, ainda, a fala do seguinte docente:

DOCENTE E: (...). Não tem. Nesse caso aí, não. Tem muito aí, já aconteceu vários professores que nunca trabalharam com deficiência, mas aquela turma foi aberta para aquele professor e se caso, aparecer pessoas com deficiência, fez a matrícula, aí ele vai saber, vai ter que procurar um meio, como muitos, às vezes, já vierem me procurar. (...).

O professor F disse que não há pré-requisitos e que a instituição capacita. Dando continuidade sobre o questionamento feito aos docentes, o docente G afirmou que *“eles formam as turmas aleatórias e perguntam se o docente tem interesse em dá o curso”*. Acrescentou que na instituição há uma colaboradora exclusiva para

dá suporte pedagógico aos professores, que tivessem alunos com deficiência. Esse suporte é em relação a material, metodologia e qualquer dificuldade, que o professor venha a ter no processo ensino e aprendizagem em sala de aula. Destacar que, somente esse docente fez referência a essa profissional.

O docente I fez o seguinte comentário:

DOCENTE I: Pra mim, não teve nenhum pré-requisito. Foi porque tinha quer ser. Era uma turma que tinha que ser atendida e como não tinha professor e eu estava sem turma nessa época, eles chegaram e disseram: olha professor, vai ficar com o senhor e tem que ficar com o senhor e pronto. É assim, foi imposta, não foi uma coisa estudada, não teve estratégia (...).

A fala do docente I mostrou com uma certeza de detalhes que não há uma preocupação com ter ou não conhecimentos para atuar com alunos que precisam de um trabalho diferenciado. O atendimento da turma é, "imposto", como o próprio docente relatou, tendo de trabalhar em uma turma sem uma formação adequada.

Apenas 11%, (A), disse ser necessário ter graduação e experiência. O docente D, (11%), disse que o pré-requisito foi ter conhecimento prévio. Essas categorias serão melhor analisadas a partir das falas dos docentes a seguir.

Graduação e experiência. Como é feito o seletivo e por ministrar aulas, tem avaliação constante dos docentes, pra gente sempre se manter dentro do perfil (DOCENTE A).

Na verdade, o pré-requisito, é ele ter conhecimento prévio sobre o que ele vai trabalhar e com quem ela vai trabalhar (DOCENTE D).

A partir desses dados elencados pelos docentes B, C, E, F, G, H, I, notou-se que, as instituições não determinam pré-requisitos específicos para que esses profissionais lecionem em uma turma com alunos que tenham deficiência visual e/ou intelectual.

A graduação e experiência citados pelo docente A ou mesmo o conhecimento prévio mencionado pelo docente D, refletem o que já vem sendo discutindo ao longo desse trabalho sobre a necessidade da formação continuada para esses docentes, visto que muitos ingressantes nessa área da educação, tem formação técnica. Todavia, esses conhecimentos não são suficientes para os docentes atuarem na qualificação de pessoas com deficiência visual e/ou intelectual.

O autor Tardif (2014) deixou claro que a formação docente necessita ser repensada e que se deve considerar os saberes dos mesmos, bem como a realidade

dos seus trabalhos, fazendo um equilíbrio de saberes produzidos na universidade e a prática escolar.

Os docentes, ao passo que lecionam para alunos com deficiência, passam a construir os saberes experienciais citados por Tardiff (2014) e que Lisboa (2016), em suas considerações sobre esses saberes, fez uma observação sobre o desenvolvimento dos saberes experienciais, pois esses podem marcar a relação professor e aluno de forma positiva ou negativa, proporcionar, ainda, aprendizagens com experiências profissionais exitosas e problemáticas.

O autor Moura (2008) ao pontuar sobre a formação inicial do docente, além das questões didático-político-pedagógicas, a mesma deve incluir a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular, de forma que esses conhecimentos subsidiem o trabalho docente na educação profissional, além das discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência e a qualificação docente a esse público

Para Rodrigues (2016), a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional requer uma aproximação das ações docentes e a operacionalização das mesmas para que tais pessoas ingressem no mercado de trabalho. Ressaltou, ainda, sobre a atuação docente na educação profissional de alunos com deficiência, pois a formação continuada para a autora é uma premissa relevante para a atuação dos docentes nos cursos de qualificação profissional, bem como aspectos como a ética, as políticas públicas e as relações pedagógicas.

O docente da educação profissional, ao passo das análises feitas até o momento, apropria-se dos saberes docentes ao longo da trajetória de trabalho e como pontuou Lisboa (2016) sobre a análise dos saberes que os docentes vão se apropriando, a falta de um docente, com habilitação para educação especial não inviabiliza o processo de inclusão. Ressaltou, também, a partir das suas análises, um outro saber advindo da experiência na docência e da atitude do professor e o aluno com deficiência, o "saber agir" e esse, por sua vez, advém da experiência de vida dos docentes se constitui os saberes atitudinais.

Apesar da falta de pré-requisitos e de conhecimentos para a área da educação especial e inclusiva por parte dos docentes, a ausência deles não os impossibilitaram de desenvolver seu trabalho, não significa que a formação continuada não seja importante, pelo contrário, tais evidências mostram o quão importante se torna essa formação nesses espaços de aprendizagem profissional.

Segundo Costa (2016), ao falar sobre a necessidade de se formar para atuar especificamente na área da Educação profissional e técnica, a autora esclareceu que, essa formação não deve ser limitada somente a conhecimentos técnicos, pois essa formação deve ser integrada de forma que, tanto as disciplinas da formação geral, da Base Nacional Comum (BNC) e as da formação técnica sejam fundamentais para a formação do trabalhador.

Para Tardiff (2002) a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, ou seja, utilizado como uma maneira de conceber a formação dos docentes em que os saberes antecedem a prática, formando assim, um repertório de conhecimentos prévios e que são aplicados na ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo de analisar os pré-requisitos dos docentes que atuam na qualificação de alunos com deficiência visual e /ou intelectual de instituições de ensino técnico e profissional, pode-se constatar que, compreender a formação continuada em instituições renomadas como o Senac e Senai, sob as percepções dos docentes atuantes no processo de qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual na educação profissional, foi um exercício de autorreflexão, em que teoria e prática se fizeram presentes, de forma que ambas não se dissociam, mas fazem-se necessárias para a compreensão deste fenômeno.

Sabendo que, em instituições como Senac e Senai, há uma demanda de alunos com deficiências, vários aspectos foram analisados e evidenciados por meio das entrevistas realizadas. Todavia, sobre a formação continuada docente para atuar na qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual, percebeu-se um número expressivo de docentes sem formação adequada para atender as especificidades dos alunos com essas deficiências, revelando o quanto se faz necessário e urgente mudar essa realidade. Percebeu-se, ainda, que os cursos apresentados por uma minoria docente não abrangiam as deficiências visual e/ou intelectual.

E sobre o objetivo principal deste trabalho, referentes ao pré-requisitos para que docentes trabalhem em turmas de qualificação de alunos com deficiência visual e/ou intelectual, observou-se a necessidade de uma formação específica, experiência ou mesmo, a capacitação do corpo docente para trabalharem com esses alunos, pois de acordo com os dados analisados, a maioria dos docentes não

tinham conhecimentos sobre deficiência visual e/ou intelectual e, apesar da defasagem na formação continuada e na falta dela, os docentes se mostraram proativos em buscar conhecimentos para ajudá-los em seu trabalho.

Todavia, esses pré-requisitos não são definidos pelas instituições, levando o docente, conforme já discutido anteriormente, à execução de práticas exitosas ou problemáticas. As deficiências visual e/ou intelectual têm especificidades que o docente precisa conhecer, para assim, desenvolver o planejamento de suas aulas, de metodologias e de recursos pedagógicos viáveis à mediação no ensino e aprendizagem dos alunos. Para tanto, há necessidade de embasamentos teóricos e práticos.

Ressalta-se ainda que, a formação continuada docente, o processo de inclusão e qualificação de alunos com deficiência nos espaços de educação profissional, não se trata de algo novo, ou mesmo simples. Para tanto, a formação continuada docente se faz necessária e urgente, posto que, esses profissionais anseiam realizar seu trabalho com segurança, aplicando práticas pedagógicas adequadas e com melhores condições teóricas, práticas, físicas e materiais.

Concluiu-se que as instituições pesquisadas precisam oferecer cursos direcionados aos docentes sobre Educação Inclusiva com ênfase na deficiência visual e/ou intelectual, com conteúdo teóricos e práticos, pois docentes são a ponte para a inclusão desses alunos e devem buscar trabalho colaborativo com os demais profissionais e instituições de qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo** (L. A. Reta & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70. Recuperado em 25 de abril de 2020 de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2070%20225..pdf.

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. **Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências**. Recuperado de http://www.planalt.ogov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm.

BRASIL. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em <http://portal.>

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20.08.2023.

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.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em 20.08.2023.

BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

CHAHINI, T. H. C. (2010). **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil. 131 f.

COSTA, M. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *In:* RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LISBÔA, M. E. R. **Ressignificação do ato de ensinar: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiência.** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas** (4a. ed.). Petrópolis: Vozes, 2011.

MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n.1, p. 23-38, jun. 2008.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, E. *et al.* **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, 4 (9), 11-27, 2003.

RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes**: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores. 2017. 218 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, 14(40), 143-155, 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 20.09.2020.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL [SENAC]. **Diretrizes da Educação Profissional do Senac**. Rio de Janeiro: Senac, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. (17a. ed.). Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.024

AULA DE EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO PROFESSOR SOB O VIÉS COLABORATIVO

MARIA GHISLENY DE PAIVA BRASIL

Professora do DLCH/UFERSA, maria.ghisleny@ufersa.edu.br

RESUMO

Este trabalho discute a importância da formação constante do professor, já que a educação é um processo dialógico, de construção coletiva e reflexiva. Em vista disso, a consciência do inacabamento, defendida por Paulo Freire, é uma postura relevante a ser adotada ao longo da jornada docente, pois ao reconhecer-se como inacabado, o educador se abre para possibilidades de se construir com o outro, de ouvir suas opiniões e contribuições. Sendo assim, a pesquisa colaborativa contribui significativamente para a construção da prática docente, tendo em vista que é uma metodologia de pesquisa para professores em formação e também uma formação continuada para quem já atua na docência, a qual, tem como objetivo contribuir para a reflexão da prática e sua transformação. Nesse sentido, este estudo objetiva refletir sobre uma aula de Educação Popular numa perspectiva colaborativa, que foi realizada através da análise dialógica de um corpus construído a partir de um ciclo reflexivo do grupo de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração da UFERSA. Para a construção deste estudo utilizamos os estudos de Brandão (2006), Freire (1997), Ibiapina (2003), Paiva Brasil (2010), Gadotti (2000), e Pimenta (2005). A partir da análise, percebemos a importância dos ciclos reflexivos para a formação docente, para os professores em atuação e formação, pois possibilita a troca de saberes e experiências, promovendo a identidade do professor reflexivo, que reflete na ação e sobre a reflexão na ação.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa, Educação popular, Formação reflexiva.

INTRODUÇÃO

O artigo se constitui em uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pano de fundo a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. Parte-se do pressuposto de que uma estratégia importante de atuar na formação dos professores ou na proposição de mudanças na escola é a partir das experiências individuais e coletivas produzidas no âmbito escolar e reproduzidas/representadas pelos sujeitos da escola, e, no caso em tela, os professores.

Esta premissa vai contra um modelo comumente utilizado de formação continuada, no qual a universidade promove cursos a partir de uma dada concepção teórica, com a qual pretendem “convencer” os professores da educação básica, sem que para isso, necessariamente, tenha empreendido um processo de diálogo. Neste caso os professores são chamados a serem atores do processo ensino-aprendizagem, tornando-se meros ouvintes que devem carregar, além da carga já pesada da prática e das condições laborais, todo o corpo teórico que lhes é repassado, muitas vezes sem a relação com a prática educativa. Tal situação não parte da premissa dialética de que é a prática social que deve conduzir a teoria, ao contrário, o que acontece são momentos, que, embora importantes, não passam de meras participações em “palestras” de formação continuada, que não contam com a participação ativa dos atores mais interessados no processo de formação: os próprios professores.

A pesquisa colaborativa parte, inicialmente, do pressuposto freireano do “diálogo”, e, com ele, realiza uma jornada de pesquisas em que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas. Não se trata, portanto, de realizar formação continuada sem, antes e em todo o percurso, ouvir atentamente os professores, considerando-os como produtores de conhecimentos e, logo, como atores fundamentais no processo educativo escolar, e, com isso considerar as alternativas que emergem da prática profissional, que não podem ser desprezadas no processo de mudanças educativas.

A importância da formação continuada é um fator indiscutivelmente importante, não só na prática docente, mas em qualquer profissão. No entanto, a atualização por meio de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, não

são os únicos meios eficientes de atualização, e aqui colocamos em pauta a eficiência de uma prática dialógica e colaborativa contínua e focada na prática imediata desses professores. Isto é, na construção de uma postura crítica e reflexiva constante sobre a própria prática, além de uma rede dialógica para pensar essa prática e a de colegas, de maneira coletiva e colaborativa.

Sendo assim, neste estudo dialogamos sobre a pesquisa colaborativa como uma metodologia de formação continuada que possibilita a (re)construção da identidade docente, através do diálogo sobre vivência na sala de aula que proporciona a reflexão da sua prática. O trabalho faz parte do grupo de pesquisa FORMAÇÃO - Formação Continuada em Colaboração e mais específico do projeto de pesquisa: "Pesquisa Colaborativa: Contribuições para a Formação dos Professores do Ensino Superior e da Educação Básica", da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, campus Caraúbas-RN. O grupo está em permanência desde o ano de 2018, com objetivo de colaborar na formação continuada de professores(as) em atuação na educação básica e universitária e na formação inicial de discentes das licenciaturas em Letras Libras, Letras Português e Letras Inglês. O grupo possui seis professoras em atuação, sendo três do ensino básico e três do ensino superior. É importante enfatizar que no grupo de pesquisa colaborativa não há hierarquia, ainda que, para a consolidação do cadastro do projeto de pesquisa haja a necessidade das denominações de "coordenação" e "membros", sendo assim, a professora coordenadora também está sujeita a ouvir e colaborar, estando inclusa no total de professoras que compõem a equipe do projeto.

Embasadas pelo referencial Colaborativo Reflexivo (Ibiapina, 2008) e da Pedagogia Freiriana, lançamo-nos ao desafio de elaborar tessituras com os conceitos de ensino colaborativo e inédito viável, almejando o fortalecimento do processo de ruptura com a "educação bancária". Sustentadas pelo aporte teórico Freire (2017), privilegiamos narrativas abrindo espaço às experiências vividas registradas em diário de bordo a partir da escuta sensível dos colaboradores do grupo ao longo da formação colaborativa em ciclos reflexivos.

Como um recorte das atividades realizadas no grupo de pesquisa FORMAÇÃO, o presente estudo tem por objetivo analisar a aula de uma das colaboradoras do grupo que ministra a disciplina Educação Popular, numa perspectiva colaborativa. O percurso metodológico no grupo de pesquisa ocorre em três etapas: 1) Formação colaborativa, na qual, dialogamos com teóricos da educação e da linguagem. 2) Observação colaborativa em sala de aula, em que o grupo faz a observação durante

a aula de uma das colaboradoras/membro do grupo. 3) o ciclo reflexivo, essa etapa oportuniza o exercício da reflexão da prática docente, que possibilita o processo de formação do professor(a) reflexiva, vale destacar a importância desse exercício ainda na graduação, enquanto discentes em formação. Nessa etapa ocorre o processo de colaboração entre o grupo, em que acontecem as trocas de saberes e experiências, criando assim um espaço de aprendizagem por meio da dialogicidade.

Paulo Freire (1996), enfatiza sobre a importância da pesquisa para a prática pedagógica do professor, uma vez que a formação do professor se faz continuamente no processo de reflexão crítica da sua prática. Para isso, é necessário a consciência do inacabamento, que nos coloca como seres em processo permanente de formação (FREIRE, 1996). A pesquisa colaborativa se faz importante, pois possibilita o diálogo entre o professor em atuação e em formação, dessa maneira possibilita a troca de saberes que constroem a identidade docente, que une os saberes da experiência com os saberes teóricos e pedagógicos, o que enriquece a prática docente do futuro professor e do professor em atuação, na qual, possibilita o diálogo e o envolvimento com as vivências no contexto real da sala de aula.

A aula observada aconteceu no formato remoto, momento que ocorreram chuvas intensas no RN, que comprometeram as estradas e vias de acesso até o campus de Caraúbas-RN pelos discentes e servidores, que impossibilitou os encontros presenciais. Apesar do inesperado cenário, conseguimos dar continuidade às atividades de forma satisfatória. No decorrer da aula, foi perceptível a assiduidade e envolvimento dos alunos e o posicionamento crítico acerca do conteúdo abordado, bem como, a participação dos discentes na aula, isso diz muito sobre a postura do professor.

O artigo discorre sobre educação popular, seu conceito e os princípios que a norteiam. E, busca dialogar sobre a importância da consciência do inacabamento como postura importante a ser adotada pelo professor. Seguidamente, enfatiza os pressupostos do viés colaborativo, bem como, a metodologia, os resultados, discussão e as considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo se baseia nas definições metodológicas do projeto de pesquisa em questão, ou seja, o cunho qualitativo e se baseia na dinâmica da pesquisa colaborativa que percorre três etapas distintas: A primeira se constitui

numa formação colaborativa, nesta etapa acontece um processo formativo em colaboração entre as partícipes. O segundo, se refere a momentos de observação colaborativa em sala de aula, em que os membros do grupo têm a oportunidade de fazer uma observação durante a aula das professoras. Por fim, a terceira etapa concretiza-se em um ciclo reflexivo com todas as participantes; nesse ciclo, ocorre colaboração e reflexão sobre as práticas umas das outras, propondo mudanças, melhorias, etc. Essas etapas levam as participantes a um processo de investigação e reflexão, promovendo a aprendizagem das alunas e das professoras.

Ao destacar a pertinência dessa pesquisa no ambiente escolar, Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Portanto, a relação entre teoria e prática, seus agentes e seu contexto, é fundamental para um trabalho colaborativo efetivo. Algumas características devem ser atenciosamente atendidas para a legitimidade do processo. Entre elas, destacam-se a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos.

Nesse sentido, o ciclo reflexivo parte do entendimento do cunho intelectual da formação do professor, chama-se atenção para a questão da necessidade de uma formação contínua e reflexiva. Pensando nisso, chega-se à conclusão de que há na docência um caráter auto formativo. Nas palavras de Pimenta (2005, p.29): "A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas". Isso não significa dizer que o professor deve ser um sujeito independente em sua autoformação, pelo contrário, é em conjunto com outros professores que se deve continuar a refletir e buscar melhorias em suas práticas docentes, confrontando experiências e trocando saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

É nessa mesma perspectiva que Aguiar e Ferreira (2007) afirmam que o ciclo reflexivo (chamado em algumas literaturas de sessão reflexiva) configura-se como um espaço onde profissionais docentes podem trocar experiências de dentro da sala de aula, além de refletir sobre práticas e conceitos, chegando assim a uma reelaboração e ressignificação de suas práticas e das teorias que as orientam. Enquanto Arcanjo et al. (2019) põem a questão de o ciclo reflexivo contribuir com o outro, independentemente de ser um aluno ou um professor. A partir das práticas do ciclo reflexivo, aprendemos que cada um tem discursos e práticas que podem e vão contribuir na formação e no crescimento profissional do outro.

Ainda nos baseando em Aguiar e Ferreira (2007), podemos entender que os ciclos reflexivos vêm para ser um momento de reflexão crítica para aquele que está em sala de aula, tornando o aprendizado algo contínuo. Assim, teorias e práticas consideradas ultrapassadas ganham uma ressignificação. Além disso, o ciclo reflexivo possibilita a síntese entre a teoria e a prática, dessa forma, a aplicação dessas teorias estudadas na academia se torna mais fácil.

Uma outra potencialidade que podemos destacar no Ciclo reflexivo é que os professores podem compartilhar as experiências da sala de aula com colegas, enquanto isso, estes mesmo colegas aprendem com essas experiências e contribuem de alguma forma para a melhoria das práticas pedagógicas do outro. Assim, é possível analisar como podemos aplicar a teoria dentro da nossa sala de aula, mesmo que para isso seja necessário adaptá-la de acordo com as necessidades de cada realidade. Desta forma, constrói-se uma nova prática, partindo da prática uns dos outros (ALBUQUERQUE, 2008).

Ibiapina e Ferreira (2003) apontam que essa reflexão deve ser feita de forma crítica, já que é a partir dessa criticidade que observamos e refletimos sobre a nossa própria prática, com isso, tomamos a atitude de ressignificação. Com a reflexão crítica temos um espaço de aprendizagem e questionamento entre ação e reflexão. Antes de iniciar o ciclo reflexivo é necessário que o professor esteja a par da necessidade da prática que irá se seguir. Paiva Brasil (2010) afirma que o professor deve reconhecer a importância da ação reflexiva na própria prática para olhar para si e reconhecer-se em suas ações docentes, sabendo inclusive justificá-las.

Com base nos aspectos teóricos-metodológicos apresentados, sistematizamos algumas ações que trazem potencialidade à pesquisa colaborativa:

- a. Aproximação academia e escola: busca-se mais do que compreender as problemáticas da escola ou das práticas de sala de aula, levar o docente à compreensão e construção de novas possibilidades para serem incorporadas em suas ações;
- b. Negociação e interação: no processo de estudo teórico-metodológico e de construção de conhecimentos, preza-se pela discussão de valores, conceitos e ideias, fazendo com que o trabalho colabore significativamente para ambas as partes. É por meio da interação (BAKHTIN, 2010) que pesquisador e docente percebem quanto e como podem colaborar um com o outro;
- c. Responsabilidade e engajamento: a responsabilidade do pesquisador está em ser o condutor de todo o processo. Mesmo em coparticipação, é dele o dever de certificar-se de que as ações estejam sendo sempre negociadas, de garantir um espaço favorável à crítica, aos relatos, à reformulação. A responsabilidade do pesquisador é o ponto de partida para o engajamento pelo docente, que deve se sentir seguro, num processo que muito provavelmente lhe é novo, pois é um trabalho em que há autoavaliação e avaliação conjunta de práticas muitas vezes reproduzidas há anos com seus alunos.
- d. Coparticipação e autonomia: a elaboração conjunta dos objetivos, das fases do processo de colaboração, das atividades a serem desenvolvidas em sala são necessárias para a conexão teoria e prática, considerando o encontro de experiências e conhecimentos que pode ser muito positivo.
- e. Conexão teoria-prática-sujeito-contexto: ao adquirir novos conhecimentos, não se deve esperar que o professor faça uma transposição direta para a sua prática. As novas informações são, na verdade, incorporadas, somadas a conhecimentos e experiências anteriores. Isso não pode ser desconsiderado. É justamente o não apagamento do sujeito do contexto macro e micro em que está inserido que proporciona a conexão teoria e prática de maneira consistente, com ações que efetivamente possam ser implementadas;
- f. Ciclos reflexivos: os encontros entre pesquisador e docente podem acontecer durante todo o trabalho de colaboração, é fundamental que isso ocorra para que haja negociação e interação. Esses encontros podem ser para estudo teórico-metodológico, elaboração conjunta de ações

ou atividades, discussão sobre o andamento das atividades em desenvolvimentos, avaliação, reavaliação, reformulação de objetivos ou de atividades.

Dada a importância e os benefícios dos ciclos reflexivos, é fundamental saber como eles devem ser promovidos. Albuquerque (2008) ensina que, no ciclo reflexivo, devemos primeiramente nos distanciar das nossas práticas, e isso acontece através da descrição da mesma. Com externalização através do diálogo, essa ação é o que promove a reflexão. A última coisa a ser feita é a reconstrução das práticas docentes, estando aberto para ouvir outros colegas que poderão compartilhar teorias e práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O VIÉS COLABORATIVO

Como enfatizado anteriormente, este estudo se configura como pesquisa qualitativa e de relato de experiência, onde buscamos relatar a vivência da observação de uma aula da disciplina “Educação Popular” numa perspectiva colaborativa. A disciplina é ofertada pelo DLCH - Departamento de Linguagem, Ciência e Humanidade da Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA, campus Caraúbas, para o curso de Letras (Libras, Português e Inglês) e ministrada por uma das participantes do grupo de pesquisa FORMAÇÃO. O locus da investigação acontece no contexto acadêmico da Ufersa. O campus citado, fica localizado na cidade de Caraúbas, município do Rio Grande do Norte, situado a uma distância de 296 quilômetros da capital do estado, Natal.

O grupo de pesquisa FORMAÇÃO foi o espaço para a realização da observação e posterior análise colaborativa. A prática colaborativa transcende três momentos intrínsecos, o primeiro se delinea a base teórica, o segundo consiste na observação de uma aula de um dos colaboradores do grupo que foi a ação que resultou na produção deste artigo. Por último, refletimos sobre a prática docente do professor que conduziu a aula, trazendo nossas impressões e tecendo novos olhares sobre as metodologias adotadas, ressignificando a prática e possibilitando a participação colaborativa de todos os membros. O ciclo reflexivo tem como base o diálogo, traz contribuições para a nossa formação pedagógica crítica e reflexiva, onde discutimos as situações-problemas diagnosticadas naquela aula, assim como

as contribuições internalizadas em cada um, sempre de maneira muito cautelosa. Sendo assim, cada momento do grupo, contribui para a formação de saberes, visto que o educador não é um sujeito inacabado, está sempre em formação.

A observação da aula em tela, ocorreu no dia 14 de abril de 2023, via google meet, momento que todos os integrantes do grupo FORMAÇÃO entraram na sala de aula virtual para realizar a observação colaborativa. E, o ciclo reflexivo correspondente a essa aula observada ocorreu na semana seguinte, dia 19 de abril de 2023.

No ciclo reflexivo, a professora /colaboradora observada, primeiramente descreveu sua aula quanto as opções teórico-metodológicas, falou sobre suas dificuldades e em seguida os demais colaboradores dialogaram, trazendo suas impressões e colaborações.

Inicialmente a professora observada, enfatizou que a disciplina “Educação Popular” consiste em uma abordagem pedagógica que visa o conhecimento por meio da vida das pessoas e da ideia da consciência do inacabamento.

A ideia de “consciência do inacabamento” está atrelada ao pensamento do educador Paulo Freire, que enfatizou a importância dessa consciência no processo de educação, por parte dos educadores engajados na formação de sujeitos críticos. Quando um professor assume a consciência de inacabamento, ele aceita o fato de que tem sempre algo a aprender e que os indivíduos estão em constante processo de desenvolvimento, tendo em vista que ninguém sabe tudo. Isso implica dizer que a aprendizagem é um processo contínuo e que os indivíduos estão sempre se tornando, aprendendo e evoluindo com a troca de experiência.

Freire (1996, p. 14) explica em sua obra pedagogia da autonomia que “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. A ideia reafirma a importância do se construir com o outro, mutuamente.

Certamente, quando um professor se assume como um sujeito em constante aprendizado, como sujeito que está aberto a aprender com seus alunos, eles se sentem motivados a atuarem como sujeitos críticos nas aulas ministradas, pois provavelmente as suas colocações são consideradas valiosas e relevantes para o funcionamento da aula. Além disso, as ações adotadas pelo educador, podem inspirar os alunos a abraçarem uma postura semelhante na posição de futuro profissional docente. O exemplo de professor incentiva o conhecimento contínuo, estimulando um ambiente dinâmico e de muito aprendizado.

Além de melhorar a relação professor aluno, a consciência do inacabamento é essencial para o aprendizado contínuo do professor, visto que reconhecer que o conhecimento é um processo em constante evolução e que há sempre mais a aprender é fundamental para o educador. Isso envolve estar aberto a novas ideias e informações que aprimorem seu conhecimento. Além disso, ser consciente de que não se sabe tudo, permite ao professor ser mais flexível e aberto ao diálogo com os alunos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante.

É um processo onde se torna necessário conhecer o “mundo” onde as pessoas vivem, compreendê-lo e, a partir daí, preparar o curso. É preciso a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, de forma coletiva, co-participante da construção do conhecimento da realidade local e não esquecer a idéia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser investigado, pesquisado, levantado, descoberto. Para isso, parte-se para uma pesquisa (levantamento) junto à comunidade (gravando, se possível), habitando-a se necessário for, e buscando informações sobre sua vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo.

Buscam-se os vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. Só que toda essa descoberta e registro desses fatos não deve servir apenas para que os pesquisadores obtenham material para a alfabetização, mas, sim, deve servir também para criar, com a comunidade, um momento comum de descoberta. E aí começa, neste método, o trabalho de co-participação entre educador-educando, ou seja, agentes da educação e as gentes da comunidade.

A codificação inicial consiste numa espécie de figura, um desenho representativo de uma situação existencial real ou construída pelos alunos. Tem-se representado uma realidade dos indivíduos. O que consistia numa maneira de viver, no contexto real, e transformado num objeto de contexto teórico. Os alunos poderão receber informações e analisar os aspectos de sua própria experiência existencial que foi representada na codificação. Usando debates constantes dentro do grupo, Paulo Freire delinea seu método de alfabetização em cima das seguintes características: ser ativo, diálogo e crítico, criando um conteúdo programático próprio e usando técnicas tais como redução e codificação.

O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa, e nisto reside o novo conteúdo programático de educação. É necessário ter em mente que a “leitura” do concreto, o desvelamento do mundo são um direito do povo, não devendo o indivíduo ficar reduzido à simples leitura mecânica das palavras. “A

palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Não há palavra verdadeira que não seja práxis.

Daí se afirmar que dizer a palavra verdadeira consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo. A palavra destituída de ação trans forma-se em verbalismo. Quando, porém, se enfatiza a ação, sem reflexão, a palavra se converte em ativismo. E a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira, impedindo o diálogo. Qualquer destas dicotomias gera distorções no pensar. Somente através do diálogo será possível democratizar a cultura” (Mizukami, 1986).

Nesse sentido, foi possível perceber que a professora observada, assume uma postura de inacabamento, crítica e humana, visto que não hesitou em receber o grupo de pesquisa, proporcionando o diálogo e a troca de saberes, ressignificando os olhares acerca da docência. E do contexto da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, é notório que os ciclos reflexivos dão espaço para que, tanto as alunas quanto as professoras possam refletir sobre suas práticas de forma crítica. Segundo Ibiapina (2008), o trabalho de colaboração auxilia os participantes a investigar e refletir suas ações, analisando a possibilidade ou não de reestruturação do trabalho docente. Além disso, é colocado em prática nos Ciclos reflexivo o crescimento acadêmico do aluno e a formação continuada do professor colaborativo, pois como afirma Paiva Brasil (2003), a observação colaborativa potencializa a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o saber é co (construído) e (re) construído. Tendo em vista que o objetivo não é absorver, mas sim construir a partir das próprias reflexões.

O presente grupo contribui para a transformação da prática pedagógica, por meio de diagnóstico de dilemas da docência. A pesquisa colaborativa proporciona o contato com a realidade da sala de aula antes mesmo de exercer a docência., uma vez que, primeiramente, iniciamos a formação em colaboração focada nos saberes necessários à formação docente, baseado em Paulo Freire (2011) e Tardif (2014). Que nos mostram a importância do ensino crítico e a autonomia dos alunos. Para isso, faz-se necessário a formação contínua para a (re)construção do professor reflexivo, que a partir da reflexão crítica da sua prática pedagógica, gera a oportunidade para o aperfeiçoamento de sua prática. Seguidamente ocorreu a observação da aula e logo após o ciclo reflexivo.

Este ciclo, se encaminhou para o diálogo e colaboração entre as colaboradoras do grupo de estudos FORMAÇÃO em torno dos pontos aqui enfatizados:

questão pessoal e profissional em sala de aula, relação professor-aluno, postura do professor e do aluno em sala de aula na perspectiva de gerar as reflexões postas e construir conhecimento sobre a atuação docente entre as colaboradoras. A colaboradora observada ouviu e foi ouvida num movimento dialógico e dialético freireano, sem preocupações com críticas e restrições ou omissões da situação vivenciada, mas numa perspectiva de ser entendida pelas demais colaboradoras e da possibilidade de reconstruir sua prática a partir das vozes de seus pares.

Interessante notar como Freire caracteriza o diálogo na construção do conhecimento: diálogo para além da mera burocracia, que significa também formalidade e não diálogo verdadeiro; diálogo para além da burocratização da mente, ou seja, uma concepção de um sujeito que pensa fora dos limites das convenções, dos preconceitos, das normas estritas, dos dogmas, e que, por isso, podem ascender a uma condição de criatividade, de curiosidade enfim, que é uma categoria fundamental em Paulo Freire. Sujeitos abertos a conhecer, e não apenas reforçar o que já se sabe de antemão, ou de reforçar os preconceitos, e de conhecer mais, ou seja, que se sabe incompleto e inconcluso, e que precisa do outro, da sociedade, para se fazer cada vez mais, mesmo que na certeza da eterna inconclusão. Diálogo, conclui Freire, é uma relação social, e, portanto, só se faz entre pessoas dispostas a construí-lo, o que, de verdade, é contraditório com as relações sociais alienadas e alienantes de nossa sociedade contemporânea.

Nóvoa (2009, p. 8) enfatiza que é

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

O autor defende um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e crítica dos alunos.

Portanto, professores e educandos, inconclusos, relacionam-se, na prática educativa, como dois seres a serem construídos, humildemente. Não há docência sem discência (dodiscência), ou seja, não há professor que só ensine e aluno que só aprenda. Ao ensinar se aprende e ao se aprender se ensina. Esta é, na verdade,

uma das colaborações mais importantes de Paulo Freire, e um imperativo ético-político para a prática docente. Poderíamos estender este primado freireano e afirmar que ao pesquisar colaborativa e dialogicamente, o pesquisador não só ensina como aprende, não só aprende daquela realidade, mas pode ser também formador neste processo.

O diálogo proposto por Paulo Freire e transposto para a pesquisa colaborativa, pressupõe que esta não se faça a priori, mas, ao contrário, que seu desenho se faça no caminho, no contato dos investigadores com a escola. Novamente a síntese da proposta de investigação colaborativa: O desafio para o investigador, neste caso, é interpretar as intencionalidades dos sujeitos que agem, identificando formas e motivações das suas ações, procurando, para isso, penetrar o mais profundamente possível no universo dos sujeitos. Para isso é preciso abertura para conhecer, para dialogar, para ouvir, para falar etc. É preciso, sobretudo, encarar o outro, no caso os atores da escola, como sujeitos que têm o que dizer, sujeitos de conhecimento que merecem respeito.

A pesquisa colaborativa caminha, assim, na direção oposta da hegemonia das relações autoritárias da escola tradicional, tal como denunciava Paulo Freire na sua crítica da educação bancária. Para esta concepção as subjetividades não interessam como fundamentos para a prática do projeto pedagógico, assim como para a concepção positivista de pesquisa não interessam as manifestações dos sujeitos, que são transformados em meros objetos da pesquisa.

A pesquisa em questão parte do pressuposto que levar em conta os atores escolares é fundamental para propor e realizar mudanças. Assim, a pesquisa colaborativa supera as pesquisas de cunho positivista, incorporando destas o rigor, mas rejeitando a cisão epistêmica entre sujeito e objeto, que se configura, de fato, em uma cisão política e social, ou seja, é parte de um projeto social que alimenta o status quo dominante.

A principal característica deste tipo de pesquisa aberta ao diálogo é o respeito com relação às posições dos sujeitos, e, a partir delas, construir, interpretando, a realidade da escola, ou de quaisquer outras realidades a serem investigadas. E mais, o pressuposto básico é que, ao dialogarem sujeitos da escola e investigadores, ao colocar a voz dos sujeitos no centro da pesquisa e das práticas educativas, isto pode gerar mudanças efetivas nessas práticas.

No contexto investigado, tanto no cenário da aula observada, quanto no ciclo reflexivo houve o caráter de participação e colaboração. Na pesquisa colaborativa

os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a pesquisa crítico colaborativa na formação docente não é tarefa fácil e nem se esgota nas reflexões aqui apresentadas. O trabalho do professor deve ser visto de forma ampla e completa, com todas as influências que o cercam: política, instituição, alunos, outros profissionais, etc. Paulo Freire nos põe para refletir sobre essas influências, em como o meio é fundamental para a constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que esse sujeito também constitui o meio: meio autônomo-sujeito autônomo.

A ideia proposta pela pesquisa colaborativa, pautada pela dialogicidade e pela valorização dos professores como sujeitos produtores de conhecimento, tem o propósito de contribuir para uma outra prática de formação de professores que supere a tradicional forma na qual é a universidade que detém o conhecimento sobre a forma e o conteúdo desta formação. Valorizar os sujeitos da escola, especialmente os professores, e seus saberes e práticas, num processo dialógico, pode ser um ponto de inflexão na relação entre universidade e educação básica.

A base freireana da pesquisa colaborativa coloca em primeiro lugar o imperativo de equalizar os papéis dos sujeitos envolvidos na formação de professores, sem desconsiderar que esta equalização não suprime a diferença de papéis e, muito menos, as diferenças de trajetórias e objetivos da universidade e seus investigadores, e os professores que estão no “chão da escola”, trabalhando cotidianamente para a educação escolar das crianças e jovens.

Os conhecimentos acadêmicos, as teorias sobre educação e formação de professores somente ganham sentido se estiverem conectadas com a finalidade do processo educativo, qual seja, o de transmissão e apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das máximas potencialidades artísticas, da sensibilidade, da corporeidade, da criatividade entre outras dimensões. É a partir desta finalidade que a pesquisa colaborativa, no diálogo entre universidade e educação básica, pode favorecer os professores na sua prática. Não se trata, portanto, de uma formação

meramente teórica ou, muito menos, meramente praticista, mas uma formação teórica-prática.

Sobre a formação continuada colaborativa vivenciada no grupo de estudos FORMAÇÃO, particularmente sobre o ciclo reflexivo da aula observada, a concepção própria dos sujeitos que vivenciam esse modelo de formação, perpassa pela dicotomia diretividade/autonomia; dialogicidade/responsabilização. Embora o aspecto da diretividade não seja excludente, em uma estrutura de aprendizagem coletiva que perpassa pela dialogia de maneira colaborativa, a autonomia do professor e do grupo no processo é central, como forma de responder as necessidades da prática, pela prática em vista da prática. Com isso, a marca valorativa e epistemológica é simultânea e inerente ao processo de formação de professores. Isso aponta, em sentido didático e processual, que a formação enquanto prática de uma ética coletiva tem como principal objetivo responder a permanente aproximação teoria-prática pedagógica.

Por último, a formação colaborativa dos professores visa uma reconstrução e cocriação de uma nova realidade histórica, partindo de um contexto escolar específico que responde a uma realidade social peculiar, conectado com o todo, por isso, predominantemente social. Nesse sentido, enquanto proposta, esta modalidade formativa contempla uma nova ação pedagógica com base em soluções de problemas sociais e reais voltados para a ressignificação das relações entre os sujeitos do conhecimento com o próprio conhecimento, guindando a perspectiva teórica conscientemente prática.

Nesse sentido, este estudo contribui para a compreensão de como se efetiva a pesquisa colaborativa em situação de trabalho com a linguagem oral e escrita na formação docente, no caso, sobre a reflexão crítica e coletiva de uma aula da disciplina "Educação Popular bem como a sua importância para a aproximação entre academia e escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al (Org.). PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES. Natal: Editora Liber Livro, 2007. Cap. 4. p. 73-93. Co-edição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo. REFLEXÃO CRÍTICA E COLABORAÇÃO: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissert%20final%20Ozita%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica.pdf>>. Acesso em: 2 de jul. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

_____. O QUE É MÉTODO PAULO FREIRE. Acervo Paulo Freire. São Paulo. 2006. Disponível em <O que é método Paulo Freire?> Acesso em 01 de set. de 2020.

_____. Aprender a saber com e entre outros. In: ASSUNÇÃO, R. (org.). Educação popular na perspectiva freiriana. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of qualitative research. 2. ed. London: Sage, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, A. M. A. Paulo Freire, uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. Círculo de pais e professores: capítulo da educação de adultos. Diário de Pernambuco, Recife, 31 mar. 1957, p. 3.

_____. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade de Recife, Recife, n. 4, abr./jun., 1963.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Escola pública e educação popular. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1992a. p. 47-52. (Questões de Nossa Época, 23.)

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 2000.

IBIAPINA, I. L. de M.; FERREIRA, M^a S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. Linguagens. Educação e Sociedade, Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.

Mizukami, M. G. N. Ensino: As abordagens do Processo, E. P. U., São Paulo, 1986.

PIMENTA, Selma Garrida (org.). Saberes pedagógicos e atividades docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. A sombra da mangueira. 4 ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 1996, São Paulo, 1996.

LOPES, M. A. B. A Análise do Discurso do professor: um instrumento para a reflexão.
In: 6°

PAIVA BRASIL, Maria Ghislény de. A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo. Natal, 2010. 190 p. Dissertação (Mestre em educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.025](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.025)

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NO IFCE CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE

JOSEMEIRE MEDEIROS SILVEIRA DE MELO

Doutora pelo Curso de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, melojosemeire@gmail.com;

LUIZA MARIA VIEIRA DE LIMA

Especialista pelo Curso de Matemática das Faculdades Integradas de Jacarepaguá, luiza.lima@ifce.edu.br;

IVÂNIA MARIA DE SOUSA CARVALHO

Mestra pelo Curso de Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará - UECE, ivaniamaria@ifce.edu.br;

ZÉLIA MARIA DE LIMA PINHEIRO

Mestra pelo Curso de Teologia das Faculdades EST, zeliamp@gmail.com;

RESUMO

O presente artigo trata sobre Avaliação Docente realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/*campus* Juazeiro do Norte. As servidoras que integram a coordenação Técnico-Pedagógica (CTP) desta instituição, de posse dos dados relevantes presentes no processo de ensino e aprendizagem, têm elaborado propostas e interferências visando à melhoria da qualidade do trabalho educacional desenvolvido. A teoria que fundamenta este estudo é a Avaliação Responsiva, de autoria de Robert E. Stake, que defende a necessidade do conhecimento dos elementos que constituem a cultura institucional a ser avaliada e dos posicionamentos para solucionar os problemas e dificuldades apresentados. A escolha da metodologia qualitativa utilizada, Estudo de Caso, justifica-se pelo tamanho da amostra e também por ser coerente com o modelo de avaliação adotado. Dentre as ações realizadas com os docentes, pela CTP, destacam-se atividades de formação continuada, conversas individuais, palestras e encontros pedagógicos. Com base nos resultados dos questionários de avaliação preenchidos pelos discentes, de 2015 (quando foram identificados baixos índices) a 2022 (após execução das propostas), evidencia-se significativa elevação dos índices de satisfação referentes aos critérios de pontualidade (95,44%),

assiduidade (96,78%), domínio do conteúdo (96,59%), estímulo à participação do aluno (95,34%), relação entre professor e aluno (97,28%), metodologia (95,4%), relação entre o plano didático proposto e o executado (96,2%) e avaliação (96,0%) realizada pelos professores em sala de aula. Considerando-se o exposto e também os registros de relatos e observações coletadas no decorrer das atividades desenvolvidas pela CTP, é possível afirmar que este trabalho caracteriza-se como exitoso e tem repercutido positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação educacional, Avaliação Responsiva, Avaliação docente, IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, Coordenação Técnico Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A avaliação docente realizada pelo IFCE/*campus* Juazeiro do Norte tem o objetivo de identificar pontos positivos e dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. O presente documento apresenta proposta, metodologia e resultados da avaliação educacional realizada no IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, no período de 2015 a 2022. A Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP) se encarrega de sistematizar as informações coletadas de diferentes fontes para, com base nos resultados, elaborar propostas visando à melhoria da qualidade do trabalho educacional realizado.

A pretensão é desmistificar a ideia de que avaliação se restringe a instrumento de medida, com finalidade de fiscalização, classificação e estratificação baseada em dados quantificáveis, centrada nas fragilidades, gerando aversão e temor. É imprescindível compreender que o termo avaliar diz respeito à identificação de ações exitosas e também problemas, para que, diante de cada situação, sejam tomadas as devidas providências. Extrapola, pois, a dimensão técnica, porque considera a inter-relação existente entre fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais e culturais.

A palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão de juízo de valor. Se não houver isso, não há avaliação em seu sentido pleno. Podemos ter belas estatísticas, medidas fabulosas – as quais são muito importantes e necessárias -, enfim ter todas as informações, mas se não houver emissão de juízos de valor que passaram pela compreensão, isto é, pela apreensão da totalidade, estabelecimento de relações, interpretações em conjunto, ainda não temos avaliação. E não basta o juízo de valor. Ainda não. É preciso tomar decisões e agir. É preciso que todas estas informações compreendidas em seu conjunto, interpretadas, relacionadas e valoradas sirvam para tomada de decisões que levem a empreender ações transformadoras. Sobrinho (2002, p. 167).

Inicialmente a equipe da CTP aprofunda estudos sobre o assunto - tanto no âmbito teórico quanto da prática cotidiana desta instituição - e elabora projetos de intervenção considerando a avaliação educacional como atividade interpretativa, visando à análise de dados quantitativos e qualitativos. Portanto, caracteriza-se como instrumento contínuo e permanente de detecção de aspectos positivos e negativos para reorientação, planejamento e busca de soluções. Nesta perspectiva,

a avaliação é considerada como julgamento de valor sobre determinado fenômeno, tendo como finalidade a tomada de decisões, centrado num contexto específico (não admitindo generalização).

A avaliação não é um fim em si, e tampouco se pode pensar que seja o meio idôneo para superar todos os problemas que surgem na prestação de serviços sociais. Mas, sem dúvida, ela contribui para aumentar a racionalidade na tomada de decisões, identificando problemas, selecionando alternativas de solução, prevendo - dentro do possível - suas consequências, e otimizando a utilização dos recursos disponíveis (COHEN e FRANCO, 1994, p.278).

A teoria de Robert Stake, a Avaliação Responsiva, fundamenta esta proposta por se tratar de contexto específico, bem como por considerar a inter-relação existente entre os aspectos humanos, políticos, socioculturais e contextuais, neste processo. Ele defende a necessidade de aprofundamento do conhecimento de todos os elementos que constituem a cultura institucional a ser avaliada e dos posicionamentos para solucionar os problemas apresentados. A finalidade da avaliação é de caráter responsivo, ou seja, dar resposta.

Usaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa, o homem julga, isto é, avalia. (VIANNA, 2000, p. 22)

A metodologia indicada por Stake mais adequada para possibilitar esse tipo de avaliação, é o estudo de caso. Justifica que há diferentes maneiras de avaliar um programa educacional de acordo com cada situação e contextos específicos. Por esse motivo, propõe um método pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para o serviço.

(...) toma o estudo de caso como objeto de investigação sob a perspectiva da avaliação (estudo de caso como metodologia avaliativa), porque considera: a conceituação do objeto de estudo, a definição da prioridade das questões avaliativas, o estabelecimento de padrões frente aos dados, a necessidade de metodologia adequada às observações, a escolha de interpretações que possam realmente subsidiar as investigações e o desenvolvimento de afirmativas sobre o caso (MACEDO, LIMA, 2013, p. 165 e 166).

Portanto, ultrapassa a ideia de uma simples coleta de dados porque propõe enfoque mais abrangente de avaliação, fundamentada principalmente numa interação contínua com o avaliador ou professor. Os instrumentos recomendados são a observação sistemática, observação assistemática e interação. Para ele, o estudo avaliativo objetivo, rigorosamente controlado e prefixado, não garante efetividade na predição de resultados. No entanto, estudos investigativos em que os integrantes da comunidade educativa são ouvidos, contribuem tanto para os administradores, quanto para os envolvidos no programa, porque revelam valores e necessidades do grupo.

[...] os sujeitos são observados na sua atividade habitual, em seu habitat usual e que as observações são apresentadas em uma linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos com os quais os usuários (clientes) da avaliação estão familiarizados. Assim, o avaliador naturalista, na visão de Stake, deve observar, minimizando qualquer intervenção, e deve relatar, em linguagem coloquial, o que constatou sobre os sujeitos observados nos seus procedimentos usuais, nas suas atividades do dia-a-dia e no seu ambiente natural (VIANNA, 1997, p.126).

A escolha da Avaliação Responsiva se justifica, pois, por ser a que permite superar formalismos de comunicação, apresentando um relacionamento mais natural com a clientela interessada; busca interagir informalmente e possibilita registro de ações e relações dos envolvidos no processo da avaliação; permite a compreensão da necessidade de saber ouvir, pois é, por meio de conversas, que o avaliador começa a identificar informações relevantes.

Portanto, a coleta de informações durante as fases do processo apresenta caráter predominantemente descritivo. O julgamento dos resultados busca soluções e mudança de atitudes, crenças e comportamentos, para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado.

A Avaliação Docente no IFCE/campus Juazeiro do Norte caracteriza-se como uma maneira de identificar como se encontra o trabalho realizado pelo educador, nos âmbitos indissociáveis do ensino, pesquisa e extensão. Além disso, também são consideradas atividades de gestão, assumidas pelo professor.

Dentre os instrumentos utilizados para coleta de dados, destacam-se: questionário virtual disponibilizado para os alunos no Sistema Q-acadêmico; diálogos individuais e coletivos com professores e alunos; registros de atividades e formação continuada disponibilizadas em plataformas com perfil docente.

O conceito de avaliação de aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redimensionado, pois a competência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos de forma isolada (SOUSA, 2003, p. 46).

Os dados coletados são tabulados em formulários individuais criados pela CTP para posterior conversa particular, com cada educador. Assim, é possível perceber o movimento dialético, contínuo entre a fundamentação teórica, as práticas desenvolvidas e possíveis modificações para melhoria do processo educacional desenvolvido.

Este trabalho possibilita a valorização e motivação dos principais agentes envolvidos - educadores e educandos - porque os avaliadores têm especial atenção e cuidado com a coleta e análise de informações, tratando todos com respeito, considerando os aspectos humanos, profissionais, educacionais e institucionais.

Há projeto de avaliação docente no IFCE/campus Juazeiro do Norte, elaborado pela CTP, onde constam propostas diversificadas de intervenção visando atender às situações específicas apresentadas. A elaboração e consecução deste trabalho encontram-se detalhadas na metodologia.

METODOLOGIA

O método de pesquisa empregado neste trabalho é o estudo de caso, por se tratar de trabalho em contexto específico. Tem como intenção, detalhar o fenômeno em estudo em determinado tempo e espaço definidos.

[...] estudos de caso têm lugar de destaque na pesquisa de avaliação. A mais importante é explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos (YIN, 2001, p. 34).

Este trabalho consiste numa investigação dentro do contexto de vida real, considerando a situação aqui-agora, compreendida como tecnicamente única. O desenvolvimento de proposições teóricas baseadas na Avaliação Responsiva conduzem a coleta e análise de dados.

Desde o início de seu funcionamento, em 1994, quando ainda denominado Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, o atual IFCE *campus* Juazeiro do Norte, utiliza questionário de avaliação docente e auto avaliação discente como principal instrumento para coleta de dados acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula. Inicialmente este formulário, entregue impresso em sala de aula e preenchido individualmente pelos(as) alunos(as) de cada turma, apresenta escores de 1 (insuficiente) a 9 (excelente), aplicados no final do semestre, precedido de conversa entre CTP e estudantes esclarecendo sua importância.

A princípio, a intenção da auto avaliação discente consistia em promover momento de reflexão sobre a atuação do(a) estudante no processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares cursados no período. Abordava os seguintes indicadores: a) frequência; b) participação; c) aproveitamento nas disciplinas; d) cumprimento ao horário das aulas; e) relação com os colegas; f) tempo dispensado para o estudo da disciplina. Também constava item para Sugestões e Críticas, onde eram expressas informações referentes ao processo de ensino e aprendizagem e à instituição, de maneira geral. Considerando-se que o presente estudo diz respeito à avaliação docente, não aprofundaremos este assunto.

Os itens da avaliação docente eram embasados no Regulamento de Organização Didática – ROD/IFCE (art. 171), a saber: a. Pontualidade, b. Assiduidade, c. Domínio do Conteúdo, d. Incentivo à participação do aluno, e. Relação professor(a)/aluno(a), f. Clareza na exposição de conteúdos, g. Cumprimento da carga horária e conteúdo da disciplina, h. Adequação da avaliação com o conteúdo ministrado.

Os resultados deste questionário eram entregues, individualmente aos(às) educadores(as), em envelopes fechados. A CTP elaborou ficha de Acompanhamento do Desempenho Docente, preenchida com critérios e dados extraídos deste formulário, acrescido de outras informações obtidas nas Reuniões de Conselho de Classe, nos relatos dos alunos feitos em visitas a esta coordenação, nos registros de atividades desenvolvidas nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão e gestão, nos Encontros entre Instituição e Família.

Em seguida, esta coordenação agendava e realizava conversas individuais com o(a) professor(a), identificando sucessos e dificuldades, para juntos, então, buscarem maneiras de melhorar o trabalho docente. Neste momento de diálogo eram abordados aspectos sociais, psicológicos, didáticos, afetivos e econômicos, intervenientes no processo educacional. A avaliação permitia novas aprendizagens, melhoria profissional e institucional contínua.

Em 2015, considerando as críticas apresentadas pelos discentes, docentes e gestores, acerca da estrutura e divulgação do questionário, foram feitas as seguintes alterações: este instrumento passa a ser disponibilizado de maneira virtual, pelo Sistema Acadêmico (Q-Acadêmico), facilitando o acesso, preenchimento e redução de custos financeiros; as questões estão ampliadas e o texto reelaborado para melhor compreensão. Ainda neste ano, há alterações no art. 171 do ROD:

Art. 171. Complementarmente aos deveres estabelecidos na legislação do serviço público federal, em consonância com a legislação específica do ensino, constituem-se deveres do grupo docente: [...]

III . zelar pela aprendizagem dos estudantes;

[...]

V. ser pontual e assíduo às aulas, às atividades educacionais da instituição correlatas a sua função profissional e a outros eventos para os quais for convocado;

VI. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

[...]

IX. elaborar os PUDs dos componentes curriculares que lecionar;

X. atualizar os PUDs, quando necessário, apresentando-os, para análise e validação, ao Núcleo Docente Estruturante, quando do ensino superior e para coordenação de curso e CTP, quando do ensino técnico. XI. apresentar o PUD aos estudantes no início do período letivo explicitando seus objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação;

XII. cumprir o PUD do componente curricular que leciona;

XIII. adotar metodologia de ensino e avaliação compatíveis com a legislação nacional de ensino, com esse regulamento e com a orientação pedagógica do IFCE;

[...]

XIV. garantir a lisura e sigilo dos processos de avaliação da aprendizagem;

XV. estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento;

[...]

XVIII. realizar sistematicamente a avaliação da aprendizagem do estudante e registrar os resultados dessa avaliação no sistema acadêmico ao final de cada etapa, obedecendo os prazos estabelecidos pela instituição;

[...]

XXI. tratar os estudantes com respeito e justiça, mantendo a ética nas relações estabelecidas com eles, dentro ou fora da sala de aula (ROD, 2015, p. 45)

Assim, fundamentado pelo ROD, a formatação atual do questionário apresenta-se da seguinte maneira:

1. O(a) professor(a) inicia e termina a aula no horário previsto?
() sempre () quase sempre () na média () raramente () nunca
2. O(a) professor(a) frequenta a todas as aulas previstas na disciplina? ()
sempre () quase sempre () na média () raramente () nunca
3. O(a) professor(a) demonstra confiança em relação ao conteúdo ministrado?
() sempre () quase sempre () na média () raramente () nunca
4. O(a) professor(a) estimula sua participação nas aulas?
() sempre () quase sempre () na média () raramente () nunca
5. Existe um clima de respeito na relação professor-aluno?
() sempre () quase sempre () na média () raramente () nunca
6. O(a) professor(a) expõe de forma clara e compreensível os conteúdos ministrados?
() sempre () quase sempre () na média () raramente () nunca
7. O(a) professor(a) cumpre com a carga horária, os conteúdos e as atividades previstas no programa de disciplina?
8. O(a) professor(a) faz a avaliação de maneira justa e adequada?
() sempre () quase sempre () na média () raramente () nunca
9. Avalie o desempenho do docente quanto aos pontos positivos:
10. Avalie o docente quanto aos pontos negativos:
11. Apresente sugestões para a melhoria do seu curso e da sua Instituição:

Este questionário é disponibilizado para todos os discentes dos cursos ofertados pela referida instituição, a saber: cursos técnicos integrados ao ensino médio (Edificações e Eletrotécnica); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Mecânica); Tecnologia em Automação; Licenciaturas (Educação Física e Matemática); Bacharelados (Engenharia Civil e Engenharia Ambiental e Sanitária); Técnicos Subsequentes (Geoprocessamento e Sistemas de Energia Renovável).

Com acesso às respostas dos estudantes ao questionário atualizado, as integrantes da CTP criam novo formulário individual de Acompanhamento do Desempenho Docente, responsabilizando-se pela coleta de dados pessoais, formação acadêmica, componentes curriculares em que ministra aulas, atividades de pesquisa, extensão e gestão desenvolvidas, bem como tabulação dos dados do questionário de avaliação docente preenchido no ambiente virtual. Também compõem este documento, informações relevantes apresentadas nas reuniões de pais e responsáveis, Conselho de Classe, observações e escuta contínua da comunidade que integra a instituição. Segue o formulário para visualização.



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
IFET
Campus Jussara de Norte**

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DESEMPENHO PROFESSOR - 2023

PROFESSOR(A):

E-MAIL:

TELEFONE:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

DISCIPLINAS QUE LECIONA:

ENSINO SUPERIOR

TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

TÉCNICO SUBSEQUENTE

ATIVIDADES DE GESTÃO	PERÍODO

ATIVIDADES DE PESQUISA	PERÍODO

ATIVIDADES DE EXTENSÃO	PERÍODO

OUTRAS INFORMAÇÕES	
Conselho de Classe	
Reunião de Pais	

OBSERVAÇÕES	DATA

DADOS QUESTIONÁRIO DOCENTE - 2023

- CURSO SUPERIOR

- Total de alunos:

- Número de questionários respondidos:

VARIÁVEL \ CRITÉRIO	PONTUALIDADE	
	Frequência Absoluta (fi)	Frequência Relativa (%)
Sempre		
Quase sempre		
Na média		
Raramente		
Nunca		
Não responderam		
TOTAL RESPOSTAS		

De posse destes dados a CTP realiza estudos, planejamento e execução de atividades para fortalecimento das situações exitosas e superação dos problemas identificados. Assim, merecem destaque os seguintes projetos: Encontro

Pedagógico, Formação Continuada, Acolhida de novos servidores. Neles são desenvolvidas temáticas, oficinas e minicursos que abordam as dificuldades e necessidades do grupo.

O resultado da análise dos dados com percentual geral dos indicadores do questionário são divulgados nos Encontros Pedagógicos, com o perfil dos docentes e discentes por curso. Cada professor(a) tem acesso aos dados de sua avaliação, no Q-Acadêmico. A CTP se responsabiliza pelo agendamento das conversas individuais e sigilosas para, com base nos dados coletados, identificar sucessos e problemas, situados no contexto socioeducacional do avaliado, para tomadas de decisão e possíveis redirecionamentos da prática pedagógica. Esta tarefa é complexa porque envolve a inter-relação de vários fatores, tanto de natureza pessoal, como técnica, profissional, política e organizacional.

Faz-se necessário mencionar que são destinados 15 dias para os educandos responderem ao questionário. Nos dias que antecedem esta atividade, integrantes da CTP fazem divulgação nas salas de aula, falam sobre os objetivos e importância deste instrumento e esclarecem dúvidas. Os dados gerais são divulgados, por turma. Os discentes acompanham as mudanças solicitadas.

A seguir são apresentados dados percentuais gerais que demonstram a evolução dos indicadores presentes no questionário de avaliação docente, revelando a importância do trabalho contínuo de intervenção pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a apresentação dos quadros, faz-se necessário destacar algumas considerações. Os dados apresentados referem-se ao resultado dos questionários aplicados no período de 2015 a 2022, com respostas dos discentes de todos os cursos do IFCE/*campus* Juazeiro do Norte. Contudo as informações foram sistematizadas em 2016. O intervalo de tempo de 02 (dois) anos justifica-se pela mudança significativa da situação, após trabalho de intervenção realizado pela CTP. Entende-se por resultado satisfatório os que compreendem respostas “sempre”, “quase sempre” e “na média”.

Os estudantes não são obrigados a preencher este questionário. Mas as integrantes da CTP visitam as salas de aula falando da importância deste instrumento para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como da instituição. Ressaltam também a responsabilidade de cada um ao fornecer

informações fidedignas, porque elas servirão de referencial para planejamento e intervenções. Assim, no quadro 1, encontra-se o percentual de estudantes que participaram desta atividade, de um total aproximado de 8.700 indivíduos.

Quadro 1 – Percentual de discentes que responderam ao questionário.

PERCENTUAL DE DISCENTES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO			
2016	2018	2020	2022
72,8%	76,0%	68,38%	84,2%

Observa-se que há percentual menor em 2020, justificado pela pandemia do vírus da COVID-19.

A elevação dos índices de participação tem como principal motivo, a Avaliação Responsiva realizada pela CTP. Os discentes e docentes acompanham a identificação dos problemas, as possíveis interferências e as mudanças ocorridas.

Quadro 2 – Percentual das respostas satisfatórias dos discentes de acordo com critérios definidos pelo ROD.

RESULTADOS SATISFATÓRIOS					
CRITÉRIOS	ANO				AA (Xmáx - Xmín)
	2016	2018	2020	2022	
Pontualidade	91,05%	94,96%	95,12%	95,44%	4,39%
Assiduidade	93,35%	94,81%	95,54%	96,78%	3,43%
Domínio do Conteúdo	96,44%	96,54%	96,51%	96,59%	0,15%
Estímulo à Participação do aluno	92,43%	93,72%	95,02%	95,34%	2,91%
Relação professor aluno	96,21%	96,54%	96,41%	97,28%	1,07%
Metodologia	91,79%	94,62%	92,03%	95,40%	3,61%
PUD	94,56%	94,57%	94,45%	96,21%	1,65%
Avaliação	94,62%	95,03%	95,04%	97,03%	2,41%

A Amplitude da Amostra (AA) considerando os dados percentuais de 2016 a 2022, pode parecer pequena, mas é bastante representativa, considerando que se trata de 104 professores, ministrando cada um, em média, 04 disciplinas. Então são, ao todo, 416 questionários respondidos por aproximadamente 8.700 estudantes.

A maior amplitude apresentada é referente à pontualidade do docente (4,39%), seguida da metodologia que ele utiliza em sala de aula (3,61%), assiduidade (3,43%), estímulo à participação do aluno (2,91%), avaliação discente realizada por ele em cada componente curricular (2,41%), relação entre o trabalho executado pelo professor com o estabelecido no Plano de Unidade Didática (PUD) do componente curricular (1,65%), relação professor/aluno (1,07%) e domínio do conteúdo (0,15%). Estes dados positivos revelam que o acompanhamento e avaliação docente têm se caracterizado como ação exitosa.

Vale salientar que os maiores índices de satisfação em 2022 dizem respeito a: relação professor/aluno (97,28%), avaliação discente realizada em cada componente curricular (97,03%), assiduidade (96,78%), domínio do conteúdo (96,59%), relação entre o trabalho executado pelo professor com o estabelecido no Plano de Unidade Didática (PUD) do componente curricular (96,21%), pontualidade (95,40%), estímulo à participação do aluno (95,34%).

Realizar este trabalho não é simples. As maiores dificuldades enfrentadas pela equipe da CTP são as referentes ao preenchimento dos formulários individuais dos professores, porque as informações precisam ser retiradas dos arquivos originais (organizados por nível de ensino) e a maioria dos professores leciona em diferentes turmas.

Outro problema enfrentado é a resistência de alguns poucos docentes em mudar o comportamento no âmbito didático-pedagógico. Isso se deve, em geral, pela formação acadêmica dos educadores, que é composta, em sua maioria, por bacharéis e tecnólogos. Nesses casos, são ofertados cursos e oficinas para ajudar no enfrentamento desta situação.

Mesmo diante destas questões e de outras mais, não mencionadas neste artigo, é possível afirmar, diante dos dados expressos, que há mudança qualitativa no desempenho dos educadores e conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo mostra a importância da Avaliação Responsiva, centrada no trabalho docente, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, contribui para compreensão do conceito de avaliação, erroneamente reduzida a mensuração.

Apresenta a proposta de Ficha de Acompanhamento do Professor, elaborada pela CTP, que possibilita o registro de um conjunto de dados que valoriza a atividade pedagógica, viabiliza a identificação de problemas, facilitando o direcionamento do diálogo em busca de soluções. Ressalta-se também a importância do processo avaliativo no sentido de reorganização das práticas pedagógicas dos docentes.

Neste contexto o diálogo com o discente é fundamental, para que ele perceba a importância e responsabilidade ao fornecer informações no momento de preenchimento do questionário de avaliação docente, disponibilizado em ambiente virtual, no final do período letivo. É possível identificar nos dados desta pesquisa, coerência nas respostas apresentadas.

Além disso, há outras maneiras de se realizar coletar dados, dentre elas a fala e escuta na CTP ou em sala de aula, nos relatos apresentados nas reuniões com pais e em Conselhos de Classe. Nestas ocasiões observam-se, em geral, reflexões, críticas e opiniões com o objetivo de promover a melhoria do trabalho educacional. Uma das propostas feitas pelos discentes, que está em análise, refere-se à mudança no período de aplicação do questionário, no decorrer do período letivo, para que as dificuldades apresentadas sejam superadas.

A CTP também está estudando proposta de mudança deste instrumento de coleta de dados, com questões mais claras e objetivas, ampliando as questões para atuação docente nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Este projeto deverá ser apresentado e submetido à apreciação dos discentes e servidores.

O que se pretende é avaliar para promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

REFERÊNCIAS

COHEN, Ernesto, FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. LIMA, Marcos Antonio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias** v. 14 n. 32 • 155-171 • maio/ago. 2013. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24315> > Acesso em 12 jun 2023.

SOBRINHO, J.D In: FREITAS, L.C.(org.) **Avaliação**: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002, p. 167.

SOUSA, S.Z.L. **Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem**. In: SOUZA, C.P.(org.) Avaliação do Rendimento Escolar. 11ª ed. Campinas SP: Papirus, 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.026

BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE À LUZ DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL)

GABRIELLE MARIA VICENTE DE LIRA SILVA

Mestranda em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, gabrielle.lira@ufrpe.br;

IVONEIDE MENDES DA SILVA

Doutorado em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, ivoneide.mendes@ufrpe.br.

RESUMO

Após atualizações e reformulações nas leis referentes à formação de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, através da Resolução n.º 1/2020, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e, entre outras coisas, o documento define como fundamental a utilização de metodologias ativas para os processos formativos com professores, o que pode nos remeter também à utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas, em inglês, *Problem Basead Learning* (PBL), especificamente, uma vez que essa metodologia ativa valoriza processos que são apontados como essenciais no documento. Nesse sentido, esse trabalho busca identificar os possíveis indícios de Aprendizagem Baseada em Problemas presentes na BNC-Formação Continuada. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, realizada no documento denominado BNC-Formação Continuada, o qual foi analisado seguindo os pressupostos da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011). Os resultados apontam que, os indícios do PBL na BNC-Formação Continuada referem-se sobretudo à autoavaliação, a utilização de metodologias ativas nas formações e à importância do trabalho entre os pares, a fim de que o professor identifique suas necessidades de aprimoramento e, em conjunto com os demais colegas, possa refletir acerca de sua prática pedagógica. Dessa forma, foi possível perceber que a utilização do PBL tem potencial para ser adequada e favorável em processos de formações

continuadas por possibilitar, especialmente, o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pares e a autoavaliação, tal como orienta o documento analisado.

Palavras-chave: BNC-Formação Continuada, Aprendizagem Baseada em Problemas, Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

rente a tantas atualizações e reformulações, as leis referentes à formação de professores teve seu início com a Lei n.º 4.024 no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entretanto, após muitos desdobramentos e para preencher lacunas deixadas em resoluções estabelecidas ao longo dos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, a partir da Resolução n.º 1/2020, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), objeto desse estudo.

Sendo assim, o documento define suas dimensões fundamentais, os responsáveis pela formação continuada desses profissionais, além da forma em que essas formações podem ser ofertadas. Entretanto, para que a formação seja positiva e eficaz, no que se refere à prática docente desses professores, ao longo da vida, é preciso realizá-la com “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 4).

Nesse sentido, de acordo com esses pressupostos, chama-se atenção para a utilização de uma metodologia ativa em específico, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), em inglês, *Problem Basead Learning (PBL)*, que proporciona a integração de conceitos e habilidades fundamentais para a resolução de um problema de fim aberto (BARROWS, 1996). Além disso, essa metodologia valoriza os processos de interação entre pares e autoavaliação (DUCH, 1996; BARROWS, 1996) na sequência de atividades referentes a sua implementação.

A partir disso, e conforme Leite (2019), são muitas as possibilidades advindas da incorporação de metodologias ativas nas formações de professores. Diante do que fora apresentado, o presente artigo tem como objetivo geral, que norteará todo o processo de investigação, identificar os possíveis indícios da Aprendizagem Baseada em Problemas presentes no documento, proposto por meio da Resolução n.º 1/2020, intitulado BNC-Formação Continuada.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A trajetória, no que diz respeito às leis e resoluções referentes a formação de professores, é extensa e teve seu início com a aprovação da primeira Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Desde então houve muitas atualizações e reformulações, sendo algumas delas indispensáveis a esse estudo.

Dessa forma, cabe destacar inicialmente a resolução n.º 2/2015, aprovada em 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, definindo 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. A resolução n.º 2/2015 foi elaborada e instituída a fim de atender as exigências postas desde a emissão da primeira LDB.

Apesar disso, essa resolução foi revogada, uma vez que em 20 de dezembro de 2019 o Conselho Nacional de Educação emitiu a resolução n.º 2/2019 que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Essa resolução, embasada na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), traz em anexo a BNC-Formação.

Além disso, devendo essa resolução ser implementada em todos os cursos e programas destinados à formação docente, a fim de garantir aos licenciandos o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, das aprendizagens essenciais que os estudantes são assegurados a terem, visando uma Educação Integral (BRASIL, 2019).

Entretanto, a resolução n.º 2/2019 não faz referência à formação continuada de professores da educação básica em seus artigos, focando apenas na formação inicial desses profissionais, diferentemente do que ocorria na resolução n.º 2/2015 que englobava, em um único documento, a formação inicial e continuada de professores.

Desse modo, para abarcar essa lacuna, o Conselho Nacional de Educação, emitiu em 27 de outubro de 2020 a resolução n.º 1/2020 que versa sobre a BNC-Formação Continuada, dispondo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tanto esta, como a resolução n.º 2/2019 são divididas em três dimensões que são fundamentais: I. Conhecimento profissional; II. Prática profissional e III. Engajamento profissional.

Assim, é possível perceber a ruptura estabelecida entre essas formações, antes vistas em um mesmo documento, agora são abordadas de forma específica e dissociadas. Em observância ao objeto de estudo proposto nessa pesquisa, o foco será na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, conforme a resolução n.º 1/2020.

Nesse sentido, essa resolução estabelece, entre outras coisas, que a formação continuada de professores é responsabilidade das escolas, das redes escolares ou sistemas de ensino, ainda que com parcerias entre outras instituições. Além disso, a formação continuada também é dada através de cursos e programas de pós-graduação, seja *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado), bem como os cursos de atualização e aperfeiçoamento que contribuam com o aprendizado efetivo dos professores ao longo da vida profissional e, consequentemente, contribuam com o aprendizado escolar de seus respectivos educandos.

Dessa forma, a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020, p. 6) assinala que as formações continuadas podem ser oferecidas como:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Apesar dos meios de oferta de formações continuadas, a BNC-Formação continuada estabelece que para a formação impactar positiva e eficazmente quanto à melhoria da prática docente desses professores, ao longo da vida, deve atender com “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 4).

Dessa forma, referindo-se as metodologias ativas, seu uso é recomendado, uma vez que consideram o formador como facilitador no processo de construção

dos aprendizados e, além disso, permitem, no processo de construção de materiais didáticos pelos próprios participantes, uma participação ativa desses professores, bem como uma reflexão docente. (BRASIL, 2020). Nessa mesma perspectiva entende-se o trabalho colaborativo entre pares, por permitir que os professores em formação continuada compartilhem informações, vivências e experiências que colaborem com o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, reverberando posteriormente na aprendizagem de seus respectivos estudantes no contexto escolar.

Quando o documento fala sobre a duração prolongada da formação, ele está referindo-se também à formação continuada em serviço, termo pouco usual e talvez desconhecido. Nesse sentido, a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020 p. 4) assegura que:

adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor.

Ainda nessa perspectiva, reforça-se a importância dada à formação no ambiente escolar, favorecendo a reflexão entre pares e discussão das práticas exercidas, isto é, a formação continuada aparece fortemente ancorada nos saberes da experiência. Além disso, deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que os professores possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (WENGZYNSKI, 2013).

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PBL)

De acordo com o modelo de ensino tradicionalista, o professor costuma assumir o protagonismo, enquanto o estudante permanece passivo durante os processos de ensino e de aprendizagem que tornando-se mecanizados, pautados no repasse de informações. Por outro lado, desde 1970, Jerome Bruner trazia o entendimento de que o professor é fundamental na construção e desenvolvimento dos

conhecimentos e precisa estimular os estudantes a partir da resolução de problemas que sejam desafiadores e passíveis de resolução (BRUNER, 1976).

Nesse sentido, o que o autor propunha alinha-se aos fundamentos propostos pelas metodologias ativas no ensino, pois favorecem a participação ativa e efetiva dos estudantes no processo de construção do aprendizado e num mundo dinâmico e extremamente conectado, expressam-se por meio de modelos de ensino flexíveis e híbridos; contribuem para a construção de soluções atuais para os estudantes de hoje (BACICH; MORÁN, 2017; MORÁN, 2015).

Especificamente, chama-se a atenção para a metodologia de ensino da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), em inglês, *Problem Based Learning (PBL)*. O PBL foi sistematizado pela primeira vez na universidade canadense McMaster, no curso de medicina, em 1969, e até hoje mantém essa metodologia em uso (LOPES *et al.*, 2019). Importa considerar que essa metodologia se coloca como um caminho para o estímulo ao desenvolvimento do protagonismo estudantil, bem como de competências e habilidades cognitivas importantes por parte dos estudantes, através de problemas reais, que fazem parte do seu cotidiano.

Nesse sentido, o PBL distingue-se de outras metodologias de ensino e aprendizagem por uma característica principal, isto é, essa metodologia “consiste em trabalhar em sala de aula, com um ou mais problemas da vida real, de fim aberto e que não comportem uma única solução, atuando como o foco da aprendizagem” (SILVA *et al.*, 2017, p. 743).

Apesar disso, muito se questionava acerca da base teórica que fundamenta o PBL, decorrido do fato dos idealizadores dessa metodologia ativa não terem utilizado nenhuma teoria específica para fundamentá-la (PENAFORTE, 2001). Em contrapartida, por se tratar de uma metodologia centrada no aluno e o coloque na posição de protagonista do seu próprio aprendizado, uma grande e significativa inspiração da Aprendizagem Baseada em Problemas encontra-se na teoria pedagógica de John Dewey, a Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação (CAMBI, 1999; DELISLE, 2000; O’GRADY *et al.*, 2012).

Além disso, Dochy *et al.*, (2003) asseguram que as ideias não surgem do vazio e, sendo assim, os princípios que embasam o PBL (Figura 1) têm muita semelhança com as teorias propostas por Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget, Rogers, Freire (BARRETT, 2001), entre outros teóricos. Schmidt (1993) acrescenta que o PBL desde a aplicação em seu formato original, isto é, implementado em todo o currículo, tem raízes no princípio de aprendizagem autônoma de Dewey e, além disso, na ideia de

motivação intrínseca, de Bruner, que irá atuar como força interna que impulsiona as pessoas a conhecerem melhor o mundo.

Conforme Schmidt (1993) esclarece, o PBL enfatiza o cotidiano profissional do estudante e a aprendizagem autodirigida. Assim, embora um dos objetivos iniciais seja motivar os estudantes a aprender, de forma que seus interesses sejam despertados a partir da proposição desses problemas, é importante que os conteúdos e conceitos abordados sejam organizados de modo aberto, proporcionando que os discentes identifiquem suas necessidades de aprendizagem e tornem-se ativos e protagonistas em seu processo de aprendizagem (RIBEIRO, 2021).

Nessa perspectiva, a literatura especializada tem apontado o PBL como metodologia de ensino capaz de promover estímulo ao desenvolvimento de habilidades, favorecendo o pensar e o argumentar criticamente, analisar e resolver problemas complexos e reais, buscar boas fontes de informações, contribuir com o desenvolvimento da metacognição e utilizar o aprendizado obtido para continuar a aprender (DUCH; GROH; ALLEN, 2001). Para isso, busca-se relacionar o estudo a contextos que vão além da sala de aula, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento crítico e os tornando seres mais atuantes na sociedade (MORALES BUENO, 2018; DOS SANTOS, 2018; BARBOSA, 2018; PAZÁN; FLORES, 2019; OLIVEIRA *et al*, 2020; GUISSO *et al*, 2019).

Além disso, e de acordo com Silva *et al* (2017, p. 744), o modelo PBL:

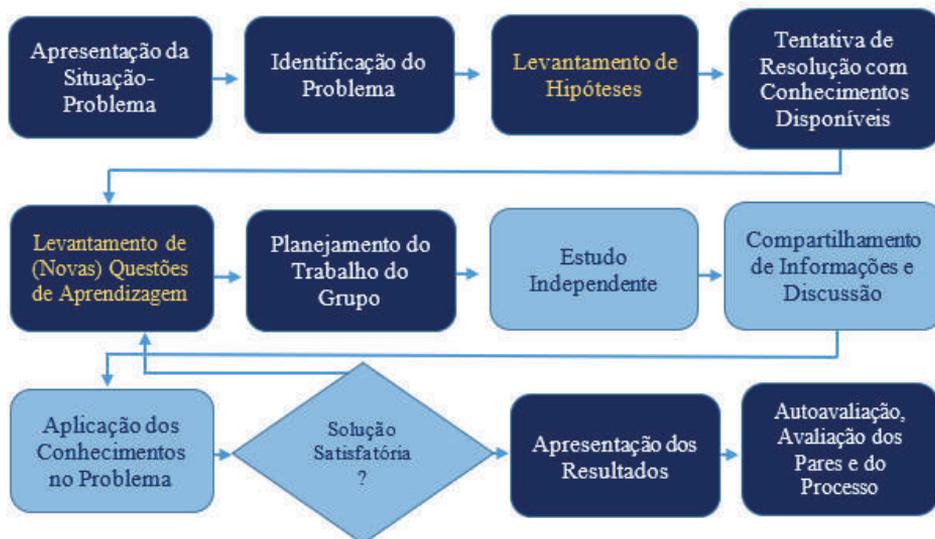
revela-se como uma proposta muito interessante para responder às novas exigências educacionais colocadas pela sociedade da informação: pelas competências que ajudam a desenvolver; porque destaca que o importante da aprendizagem é justamente dotá-la de significado e funcionalidade e estabelecer pontes entre a vida real e a vida acadêmica.

O processo de realização do PBL, em suas diferentes implementações, tem em comum uma sequência de atividades que podem ser sintetizadas (DUCH, 1996; BARROWS, 1996), isto é, (1) apresenta-se o problema aos estudantes que, em grupo, organizam ideias e buscam soluções de acordo com os conhecimentos prévios que possuem, dessa forma eles poderão avaliar seus próprios conhecimentos e, também, a natureza do problema em questão; (2) através da discussão em grupo, eles formulam questões de aprendizagem (*learning issues*) acerca dos aspectos não compreendidos do problema, de modo que definam aquilo que sabem ou não.

Além disso, os estudantes devem (3) classificar as questões de aprendizagem levantadas pelo grupo, em ordem de importância, e decidir sobre quando, como, onde e por quem elas serão investigadas para, depois, serem compartilhadas com o grupo; para (4) reencontrarem-se e explorarem as questões de aprendizagem, integrando-as aos novos conhecimentos do contexto do problema; e, por fim, após chegarem à solução (5) realizarem a autoavaliação e avaliação de seus pares, desenvolvendo autoavaliação construtiva juntamente com componentes do grupo.

Por outro lado, e semelhante ao proposto pelos autores acima referenciados, Ribeiro (2021) sintetizou o processo de realização do PBL por meio de um ciclo de trabalho com o problema (Figura 1). Esse processo, cujo início é a apresentação de um problema, visa mobilizar e motivar o estudante na busca da aprendizagem, na medida em que os estudantes buscam a solução do problema, por meio da compreensão e integração dos conceitos básicos da disciplina.

Figura 1 – Ciclo de trabalho com o problema no PBL



Nota: Blocos claros referem-se as atividades que os estudantes realizam fora da sala de aula.

Fonte: Ribeiro (2021)

Dessa forma, esse trabalho em grupo favorece não só a interação entre os pares, como o compartilhamento de informações, ideias e conhecimentos, colaborando com o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma eficaz e, também, das habilidades cognitivas e socioemocionais, conforme Morán (2018).

Barrett e Moore (2011) ressaltam que, no PBL, o trabalho em grupo destaca-se como uma forma de atividade em que o estudante valoriza a interação com os demais e se dispõe a participar do processo de aprendizagem de forma criativa, buscando criar espaços para o trabalho colaborativo, por meio do qual todos são protagonistas na busca de uma aprendizagem mútua e integral. Além disso, na educação básica é comum que os professores recorram a trabalhos em grupo, seja para pesquisas, apresentação de seminários ou resolução de atividades, dado que, entre outros fatores, gera engajamento e interação entre os estudantes.

Nesse sentido, a função do professor, aqui chamado de tutor, é fundamental, já que atuará como facilitador da aprendizagem. Para tanto, é importante a escolha de um problema com um bom contexto, capaz de despertar o interesse dos estudantes e possibilitar uma investigação que alcance o objetivo pretendido (CARVALHO, 2009). Além disso, cabe também ao professor mediar as discussões, propor e estimular a interação entre os pares. Assim, o professor permanece tendo um papel ativo no processo, mas estimula que o estudante também o seja.

METODOLOGIA

Para responder ao objetivo proposto, a abordagem adotada nesse estudo é a qualitativa, isto quer dizer que a mesma irá incorporar “a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais” (MINAYO, 1999, p. 10), além de atribuir maior ênfase à interpretação dos fenômenos obtidos na análise dos dados, buscando realizar, de acordo com Oliveira (2007, p. 41), um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.”

Diante disso, compreende-se a pesquisa documental como mais adequada a esse estudo, por se tratar de uma pesquisa que, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6), “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”. Nesse sentido, de acordo com Marconi e Lakatos (2007), existem dois grupos de tipos de documentos, aqui será abordado o grupo denominado por “documentos escritos”, especificamente no que se refere a documentos oficiais.

Demarca-se, dessa forma, como *corpus* de pesquisa o documento oficial expresso pela Resolução do CNE n.º 1/2020 que dispõe as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a fim de identificar os possíveis indícios da Aprendizagem Baseada em Problemas nesse documento.

A análise desse documento foi realizada através da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2011, p. 48) consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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) destas mensagens.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo deve seguir cinco etapas principais: 1. organização da análise; 2. codificação; 3. categorização; 4. inferência; e 5. informatização da análise das comunicações. A primeira etapa, organização da análise, serve para preparar o material para as demais etapas e compreende três pontos cruciais, o primeiro deles é a pré-análise que consiste na organização do material, demarcando o *corpus* de pesquisa (escolha dos documentos a serem analisados) após a leitura flutuante, formulando as hipóteses e objetivos e elaborando indicadores que fundamentem a interpretação final. Nesse ponto, a autora destaca que é preciso seguir as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

No segundo ponto, a exploração do material, deverá ser feito um estudo aprofundado e orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos adotados na pesquisa. Por fim, no terceiro ponto, haverá o tratamento dos resultados, no qual elaboram-se os indicadores que orientam a interpretação dos resultados (codificação, classificação e categorização).

A etapa da codificação permite que os dados sejam agrupados em unidades, a fim de descrever com exatidão as características principais do conteúdo investigado. Além disso, as unidades dividem-se em unidades de registro e unidades de contexto, as quais são diferenciadas pela autora (idib.), que se refere à unidade de registro como (2011, p.134) “[...] a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequência”. Por outro lado, as unidades de contexto são seguimentos usados para compreender o significado exato dos registros.

Referindo-se à etapa de categorização, trata-se de “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Devendo ainda atender-se às regras da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e, por fim, a produtividade. Essas categorias podem ser do tipo analíticas, estabelecidas *a priori* ou empíricas, quando estabelecidas *à posteriori*. Nesse sentido, as categorias dessa pesquisa são empíricas, isto é, foram elaboradas a partir da leitura flutuante do documento analisado, a BNC-Formação Continuada.

Além disso, a codificação aqui adotada será representada por quatro letras maiúsculas, que se referem à categoria geral elaborada (PBLF), acompanhadas por uma ou duas letras minúsculas, a depender da subcategoria a que se refere.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise do documento BNC-Formação Continuada, e com um olhar atento à sua integralidade, identificamos elementos que se relacionam à Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Dessa forma, o quadro a seguir traz a categoria geral “PBL na Formação Continuada”, bem como suas subcategorias, codificações e unidades de contexto e registro.

INDÍCIOS DE PBL NA BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Quadro 1 - Categoria e subcategorias identificadas a partir da BNC-Formação Continuada

CAT. GERAL	SUBCAT.	COD.	UNIDADES DE CONTEXTO/ REGISTRO
PBL na Formação Continuada (PBLF)	Autoavaliação (a)	PBLFa	"Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional." (p. 7)
			"Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional." (p. 9)
	Metodologias Ativas (ma)	PBLFma	"Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores." (p. 4)
	Trabalho entre Pares (tp)	PBLFtp	"A formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática." (p. 4)
			"Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância." (p. 12)

Nota: Destaques em itálico na unidade de contexto referem-se à unidade de registro

Fonte: [Autorial \(2022\)](#)

O documento nos leva a inferir que há indícios de PBL no que é proposto para a Formação Continuada de Professores da educação Básica, uma vez que, ainda que essa metodologia não seja citada, é possível identificar sinais dela quando o documento emitido na Resolução n.º 1/2020 compreende a autoavaliação como um fator importante no processo de formação continuada, além de incentivar as metodologias ativas e o trabalho entre pares para a eficiência da mesma. Destaca-se ainda a pertinência de mais de uma unidade de contexto, dentro da totalidade desse documento, para algumas subcategorias elaboradas na análise.

Dessa forma, observamos que o documento analisado entende a autoavaliação como uma prática que deve ser contínua aos docentes, a fim de avaliarem suas próprias limitações e necessidades de aperfeiçoamento quanto às aprendizagens dos estudantes, sendo a autoavaliação uma atividade fundamental proposta na sequência estabelecida para realização da PBL (DUCH, 1996; BARROWS, 1996), justamente por possibilitar o desenvolvimento de uma avaliação sobre si mesmo numa perspectiva construtiva que é favorecida pelo pensar e argumentar criticamente acerca de sua própria prática profissional, considerando suas potencialidades e limitações no processo educativo.

Quando a BNC-Formação Continuada orienta o uso de metodologias ativas, em PBLFma, é importante ressaltar que a PBL é uma metodologia ativa capaz de promover o estímulo ao desenvolvimento de habilidades, do pensamento crítico, a análise de problemas complexos e reais que podem ir além do contexto da sala de aula, a seleção de boas fontes de informações, além de utilizar o aprendizado obtido para continuar a aprender corroborando, dessa forma, com a proposta da autoavaliação (DUCH; GROH; ALLEN, 2001).

Nesse sentido, as atividades propostas nessa unidade de contexto podem ser contempladas com a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), embora ela não tenha sido explicitamente citada. Um exemplo disso é quando o documento propõe o “uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente” e, em PBL, um dos principais fatores a serem considerados é a própria realidade dos estudantes, na medida em que o conhecimento teórico esteja alinhado com suas respectivas realidades cotidianas e práticas. Logo, ao utilizar o PBL enquanto metodologia ativa, utiliza-se, também e por consequência, o contexto desses estudantes para a reflexão e preparação do problema pelo docente.

Além disso, o documento proposto na Resolução n.º 1/2020 compreende o processo de formação continuada como eficiente quando este favorece o trabalho entre os pares, fator também compreendido como fundamental no PBL, por possibilitar não só a interação entre eles, mas também o compartilhamento de informações, ideias e conhecimentos, colaborando com o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma eficaz, conforme Morán (2018). Dessa forma, considera-se importante propor e estimular a interação e o trabalho entre os pares tanto na metodologia ativa do PBL, como na formação continuada de professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se identificar os indícios da metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) presentes no documento emitido pela resolução do CNE n.º 1/2020, isto é, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A partir da análise feita foi possível identificar esses indícios ao longo desse importante documento para os professores da educação básica.

Nesse sentido, chama-se atenção para a presença de indícios dessa metodologia ativa, uma vez que em momento algum os trechos da BNC-Formação Continuada referem-se explicitamente ao PBL, mas ao longo do texto é possível perceber indicativos de elementos, fundamentais em PBL, que se mostram igualmente fundamentais para os processos de formações continuadas desses profissionais.

Dessa forma, especifica-se o trabalho entre pares, a autoavaliação e o incentivo à utilização de metodologias ativas como pontos de compatibilidade, afinal esses elementos são postos como essenciais no documento analisado, assim como são elementos indispensáveis à implementação do PBL, uma metodologia ativa capaz de promover estímulo ao desenvolvimento de múltiplas habilidades, além de ser aplicável ao contexto escolar, seja com uma turma de estudantes ou com um grupo de professores.

Sendo assim, a análise da BNC-Formação Continuada à luz da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) nos permitiu identificar indícios de PBL nesse documento, mas, além disso, foi possível perceber que a utilização do PBL, enquanto metodologia ativa, tem potencial para ser adequada e favorável em processos de formações continuadas com professores da educação básica por possibilitar elementos essenciais a esse contexto de aplicação, tal como orienta o documento analisado referindo-se, sobretudo, à autoavaliação e trabalho entre pares.

AGRADECIMENTOS

A CAPES pelo financiamento dos Programas de Pós-Graduação do País e, de modo especial, ao programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco que, por meio da disciplina Análise de Conteúdo ministrada pela Prof.^a Dra. Mônica Lopes Folena Araujo,

proporcionou inúmeros aprendizados no âmbito acadêmico e pedagógico, além de oportunizar e contribuir com a escrita desse artigo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORÁN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2017.

BARBOSA, E. A. O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico. 2018. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Adventista de São Paulo. Engenheiro Coelho, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETT, T.; MOORE, S. **New Approaches to Problem-Based Learning**. Revitalising your practice in higher education. New York: Routledge, 2011.

BARRETT, T. Philosophical principles for problem-based learning: Freire's concepts of personal development and social empowerment. In.: LITTLE, P.; KANDBINDER, P. (Eds.). **The Power of problem-based learning**: experience, empowerment, evidence. Newcastle: PROBLARC, 2001, P. 9-18.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. **New directions for teaching and learning**, v. 1996, n. 68, p. 3-12, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 29 out.2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial

de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília,DF: CNE, 10 fev.2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=87&totalArquivos=189>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1 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. Brasília,DF: CNE, 2 jul.2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 maio 2022.

BRUNER, J. S. O processo da Educação. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1976.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. 8. DELISLE, R. Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas. Porto: ASA, 2000.

CARVALHO, C. J. A. **O Ensino e a Aprendizagem das Ciências Naturais através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas**: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. 2009. 301 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho – Braga, Portugal, 2009.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DOCHY, F.; SEGERS, M.; VAN DEN BOSSCHE, P.; GIJBELS, D. **Effects of problem-based learning**: a meta-analysis. Learning and Instruction, v. 3, p. 533-568, 2003.

DOS SANTOS, A. A. Intervenção educativa piloto para o ensino do pensamento crítico por docentes de Enfermagem. 2018. 246 p. Tese (Doutorado em Enfermagem na Saúde do Adulto) – Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo – São Paulo, 2018.

DUCH, B. J.; GROH, S. E.; ALLEN, D. E. The power of problem-based learning: a practical “how to” for teaching undergraduate courses in any discipline. Sterling: Stylus Publishing, 2001.

DUCH, B. J. Problem-Based Learning in Physics: The Power of Students Teaching Students. **Journal of College Science Teaching**, v. 15, n. 5, p. 326-29, 1996.

GUISSO, D. P.; CESCINETTO, L. B.; FIORESI, S. A. M.; LEITE, A. M. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) no Ensino Superior: concepções introdutórias. Intelletto, **Venda Nova do Imigrante**, v. 4, n. 3, p. 23-29, 2019.

LEITE, B. S. Kahoot! e Socrative como recursos para uma Aprendizagem Tecnológica Ativa gamificada no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 147-156, 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160201>. http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc42_2/07-RSA-51-19.pdf. Acesso em: 20 Out. 2021

LOPES, R. M. et al. Características gerais da aprendizagem baseada em problemas. **AUTORES (MINICURRÍCULO)**, Rio de Janeiro: Publiki, p. 47-74, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, ed. 6, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, ed. 5, 1999.

MORALES BUENO, P. Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, v. 21, n. 2, p. 91-108. 2018.

MORÁN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MORÁN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação de hoje. *In:* BACICHI, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

O'GRADY, G. et al. **One-day, One-problem.** An approach to Problem-Based Learning. Singapore: Springer, 2012.

DE OLIVEIRA, F. R. et al. Metodologias ativas e a Pedagogia: o Problem-Based Learning na prática curricular. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 03, p. 59-63, 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Bagaço, ed. 2, 2007.

PAZÁN, E. G. G.; FLORES, J. R. El Aprendizaje Basado em Problemas y el uso del Paquete Estadístico R em la interpretación de las Gráficas de Control. *Espirales*, Guayaquil, v. 3, n. 26, p. 81-87, 2019.

PENAFORTE, J. John Dewey e as raízes filosóficas da aprendizagem baseada em problemas. *In:* MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas:** anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec/ESP-CE, 2001.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCAR, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SCHMIDT, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. **Medical education**, v. 27, n. 5, p. 422-432, 1993.

SILVA, I. M.; ARAÚJO, M. L. F.; LINS, W. C. B.; LEAO, M. B. C. PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS. **Ensenanza de Las Ciencias**, v. Extra, p. 743-748, 2017.

WENGZYNSKI, C. D. **A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.027

BRINQUEDOTECAS E A EXPERIÊNCIA DISCENTE¹

SANTUZA MÔNICA DE FRANÇA P. DA FONSECA

Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Bolsista CAPES. santuza.fonseca@edu.pucrs.br

ANDRÉIA MENDES DOS SANTOS

Psicóloga. Doutora em Serviço Social. Docente e Pesquisadora junto ao PPGEDu e PPGCS da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Orientadora da pesquisa. andrea.mendes@pucrs.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo realizar um mapeamento e analisar teses e dissertações sobre brinquedotecas universitárias no Brasil, a partir do Estado do Conhecimento, o qual pode trazer contribuições para o campo da ciência, para além de uma revisão bibliográfica. Esta metodologia permite conhecer o que vem sendo pesquisado por determinada área em determinado espaço de tempo e abre possibilidades de se ampliar a visão do campo científico para questões que ainda não foram abordadas. Para este estudo o recorte temporal foi o período compreendido entre 2015 e 2022, realizado em dois momentos distintos, em abril e maio de 2022 e maio e junho de 2023, no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia – BDTB-IBCT. Os descritores utilizados foram “Brinquedoteca universitária” e “Brinquedoteca AND universidade”. A partir do conhecimento do que vem sendo estudado e do que se tem produzido sobre as brinquedotecas universitárias, podemos reconhecer que ainda são poucos os trabalhos que discutem a importância das brinquedotecas para a experiência dos estudantes em cursos de formação de professores nas universidades brasileiras. Destacamos, outrossim, a potencialidade que as brinquedotecas podem trazer para as infâncias, para o brincar infantil e para a melhoria dos cursos de formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Brinquedotecas universitárias, Estado do Conhecimento, Formação de Professores.

1 Recorte de Projeto de Pesquisa vinculado à tese.

INTRODUÇÃO

Compreende-se a Educação Superior como um relevante *lócus* da formação humana, sendo as universidades responsáveis em promover a produção e divulgação dos conhecimentos científicos que a humanidade acumulou para repassá-los às gerações presentes e futuras. Neste sentido, a Educação Superior tem importante papel na promoção de uma existência humana mais feliz e equilibrada em valores como respeito, igualdade, ética, solidariedade e no combate a toda forma de discriminação, com vistas a uma educação inclusiva e para a cidadania global. No entendimento acerca da Educação Superior em cursos de formação de professores trazemos ao debate as reflexões de autores como Pimenta *et al.* (2017; 2010) que discutem a formação docente a partir da relação teoria e prática e a possibilidade de se refletir sobre a própria prática; Libâneo (2013), por sua vez, aborda a necessidade de se compreender a dicotomia na formação docente e Freire (2000, p. 39) quando apregoa que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Ancorada nestes preceitos filosóficos, políticos e éticos pode-se pensar em espaços inclusivos no interior de uma universidade.

Um desses espaços em cursos de formação de professores é a Brinquedoteca universitária, onde o brincar desponta entre as crianças de forma espontânea e possibilita aos estudantes a observação das infâncias e suas interfaces com a ludicidade, com a cultura de pares, com a diferença, com as emoções etc.

A fim de atender ao objetivo geral do artigo que é realizar um mapeamento e analisar teses e dissertações sobre brinquedotecas universitárias no Brasil, a partir do Estado do Conhecimento, elegeremos alguns objetivos específicos que são os seguintes: a) entender no que se constituem os espaços chamados brinquedotecas universitárias; b) discorrer sobre a importância do brincar para as infâncias; c) refletir sobre a potência de uma Brinquedoteca para a formação e experiência dos estudantes futuros professores. Dessa forma, pretendemos apontar algumas reflexões acerca dos trabalhos *stricto sensu* sobre Brinquedotecas nos últimos 9 (nove) anos, de igual modo com a importância desse equipamento para a formação inicial docente.

O QUE SÃO BRINQUEDOTECAS? COMO SURTIRAM E EM QUAIS CONTEXTOS?

Historicamente sabemos que os anos da grande depressão econômica do período pós-guerra (I Guerra Mundial) foi um período de grande desaceleração do crescimento econômico, que ficou também conhecido como a crise de 1929 ou a “Grande Depressão” nos Estados Unidos da América, gerando uma crise financeira sem precedentes no mundo. Iniciou em 1929 e se estendeu por uma década; os efeitos e empobrecimentos devido à guerra provocaram fortes impactos na economia americana, que repercutiram de forma global. O período foi marcado pelas quedas na produção industrial e pelo desemprego em massa, elevando o colapso nos bancos e os níveis de pobreza da população.

Foi neste contexto que em 1934, na cidade de Los Angeles, na Califórnia, o dono de uma loja de brinquedos descobriu que as crianças de uma escola municipal do bairro roubavam os brinquedos, tendo em vista que estes eram raros naquela época. O diretor da escola, então, ponderou que as crianças furtavam porque não tinham com o que brincar e a fim de minimizar os furtos, iniciou-se, dessa forma, um serviço de empréstimo de brinquedos como recurso comunitário, chamado Los Angeles Toy Loan, que ainda existe atualmente (CUNHA, 2001); desse modo, o significado social que esses espaços tiveram nos primórdios era apenas de empréstimo de brinquedos.

Com um significado diferente a Brinquedoteca surgiu em Estocolmo, na Suécia, em 1963, com o nome de Lekotek e, em espanhol, chamou-se Ludoteca. Na Europa, naquele momento, a Brinquedoteca se desenvolveu com o objetivo de orientar os pais de crianças com deficiência para que brincassem com seus filhos a fim de estimulá-los. Nasce com um objetivo específico, diferentemente da Brinquedoteca estadunidense que surge de uma necessidade, sem planejamento prévio. E, desse modo, foram se multiplicando por países como Itália, Suíça, França e Bélgica com o objetivo de emprestarem brinquedos e receberem as crianças para brincar. Na Inglaterra, contudo, a Brinquedoteca surgiu em 1967 com a finalidade apenas de realizar empréstimos de brinquedos, como nos primórdios estadunidenses.

No Brasil, o surgimento da Brinquedoteca também ocorreu pelo viés da Educação Especial, ou seja, com o objetivo de estimular as crianças com deficiência. Porém antes, em 1971, aconteceu uma exposição de brinquedos pedagógicos, por ocasião da inauguração do Centro de Reabilitação da Associação de Pais e

Amigos dos Excepcionais, APAE, em São Paulo (SANTOS, 2010). No entanto, somente dez anos depois, em 1981, foi montada a primeira Brinquedoteca do país, a Brinquedoteca Indianópolis, em São Paulo, que teve como diretora a pedagoga Nylce Cunha, responsável pela criação do termo Brinquedoteca. A partir da primeira Brinquedoteca, conforme Viegas e Meirelles (2021), o brincar passa a ser mais discutido entre os estudiosos da infância e, no Nordeste do país, surge a primeira Brinquedoteca da região, em 1982. Em 1984, é criada a Associação Brasileira de Brinquedotecas, ABBri, a qual vem divulgando a importância do brincar e formando profissionais brinquedistas por todo o Brasil.

Nos anos 2000, com a compreensão da importância da ludicidade na organização dos processos sociais e cognitivos das crianças, iniciam a implantação de Brinquedotecas nos cursos de formação de professores. Compreende-se a Brinquedoteca, a partir de então, como equipamento importante do processo de formação dos professores que atuarão/atuem na Educação Infantil, ao aliar estudos teóricos e práticos, ao propiciar situações de observação, interação, planejamento, brincadeiras, entrevistas com as crianças; enfim, por pautar-se no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o direito à infância na escola, com seus limites e possibilidades (QUINTEIRO, 2019).

A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE FROEBEL SOBRE A INFÂNCIA E A RELEVÂNCIA DO BRINCAR

A Educação Infantil é a base para a construção da cognição da criança. O brincar faz parte da natureza humana e, neste conjunto de teorias e concepções, bem como as normativas que constituem a educação infantil no âmbito dos cursos de formação de professores, discute-se no que constitui esta área de aprendizado e como as brincadeiras e os jogos organizam a formação cognitiva das crianças e o processo formativo dos futuros professores que irão atuar com essas crianças.

O brincar na infância é uma necessidade, e as crianças vão se apropriando do mundo através do brincar. A compreensão desta necessidade começa a tomar força na esteira dos séculos XVIII e XIX, principalmente com dois importantes filósofos: Pestalozzi e Froebel, um na Suíça e outro na Alemanha.

O pensador alemão viveu de 1782 a 1852, em um espaço de tempo impregnado de várias mudanças no pensamento e nas produções humanas. Acreditava-se em uma nova ideia de formação do espírito por meio da cultura e, para isso, era

preciso pensar em outro tipo de educação, a qual levasse na base a escola e a família “como instâncias essenciais ao processo de formação humana” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 38).

Froebel teve uma infância sofrida, órfão de mãe e distante do pai. Formou em si uma personalidade introspectiva, a qual o fez tornar-se um observador contumaz da natureza e isso o levou a interessar-se, mais tarde, pela botânica, pela agrimensura, pelos minerais e insetos, pela matemática e línguas. Com este perfil multifacetado e uma forte inclinação religiosa, devido à influência e aos cuidados de um tio materno que era pastor, só veio tomar conhecimento das coisas da educação quando estudava Arquitetura e teve contato com Gruner, diretor da escola-modelo de Frankfurt e discípulo de Pestalozzi. “Convidado a lecionar nessa escola, Froebel tomou conhecimento das idéias pestalozzianas e sua admiração transformou-se em entusiasmo” ((Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 39).

Durante o período em que pode conhecer mais de perto o método de Pestalozzi, em Yverdon, percebeu que era preciso uma melhor sistematização e mais fundamentação científica sobre os procedimentos de ensino. No entanto, duas coisas lhe chamaram à atenção no método de Pestalozzi e que ele incorporou na sua pedagogia: os passeios que colocavam as crianças em contato com a natureza e os jogos ao ar livre.

Assim, o filósofo percebeu a necessidade de ampliar “as propostas para a educação da *primeiríssima infância*” ((Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 40, grifos das autoras), as quais não tinham sido preocupação do mestre suíço, e com este ideal ele funda o *Kindergarten*, jardim-de-infância, na língua alemã, para a educação de crianças de 3 a 7 anos. Neste cenário pioneiro para a educação das crianças pequenas, percebemos que a proposta pedagógica de Froebel, coerente com sua filosofia, até hoje inovadora, delegou à criança a personalidade de um ser criativo e a ela propôs uma pedagogia fundamentada na auto-atividade, a partir da concepção de desenvolvimento humano regido por uma lei de conexões internas, que seria a unidade entre o homem, a natureza e Deus. Decorrente deste pensamento, ele detecta a presença de elementos contraditórios entre as forças da natureza e elabora a sua concepção de conhecer: “[...] encontrar por analogias e comparações a união entre os contrastes” (Froebel, 1896 *apud* Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 41). Com base nestes princípios, aparece a concepção dos dons e da ocupação, do simbolismo e dos jogos livres de Froebel.

Mesmo passado mais de um século e meio da morte de Froebel, a filosofia froebeliana aponta aspectos que hoje, no século XXI, entendemos como imprescindíveis para as escolas de educação infantil, e que estão no bojo das políticas públicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC para a área e para a formação de professores, tais como:

[...] o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem, a educação e o cuidado, as linguagens integradas na educação da criança pequena e a formação do educador, os quais merecem destaque em sua pedagogia e muito podem contribuir ao projeto de uma pedagogia da infância. (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 37).

Considerando estes aspectos, podemos delegar a Froebel o papel de ser o precursor de uma Pedagogia voltada à utilização dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos para que as crianças possam interiorizar aquilo que experienciam no mundo exterior.

A filosofia de Froebel para a compreensão da Infância e o papel do brincar impulsiona a implantação de Brinquedotecas em cursos de Educação Superior para professores, e vários desses espaços criativos despontam pelo Brasil, principalmente nos anos 2000, como um reflexo da valorização do brincar no meio científico. Isso refletiu inclusive nas avaliações realizadas pelo MEC sobre os cursos de Pedagogia das instituições federais de ensino. O equipamento denominado Brinquedoteca passou a ser valorizado e avaliado em vários itens, pontuando melhor os cursos que possuíam uma Brinquedoteca.

A concepção das Brinquedotecas como espaços lúdicos que propiciam o brincar infantil implantados em cursos de Pedagogia revela-se mais fortemente certamente como um reflexo o que motivou a criação de várias brinquedotecas em cursos de Pedagogia pelo país. o equipamento denominado Brinquedoteca.

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO CRIATIVO DA CULTURA DE PARES E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Uma Brinquedoteca deve ser compreendida como um espaço criado para favorecer o brincar, o jogo e as brincadeiras, no qual as crianças vão para brincar livremente e interagir com os adultos com todo o estímulo e para a manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas.

Pensar em um espaço criativo e no qual a cultura lúdica possa se expressar, nos leva a um conceito de Brinquedoteca que vem sendo considerada, desde o século passado, como um local propício para atender o universo infantil. Não apenas as crianças são atraídas, mas também os adultos que podem observar as crianças brincarem, as crianças expressarem seu mundo imaginário e, desse modo, elaborarem as questões da existência humana. Neste ambiente, “as interações entre os adultos e crianças são essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras e qualidade de produção infantil, respeitando assim a cultura da infância” (Kishimoto, 2012).

Também Cunha (1994), afirma que uma Brinquedoteca deve ser vista como um espaço criado para favorecer a brincadeira, no qual as crianças vão para brincar livremente, com todo o estímulo e manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas.

De acordo com Kishimoto (1998), existem vários tipos de Brinquedotecas em vários espaços institucionais e não institucionais. Assim existem Brinquedotecas em universidades públicas e privadas, ligadas a centros de formação de professores; existem Brinquedotecas em hospitais² que oferecem atendimento pediátrico; existem Brinquedotecas em escolas; em condomínios das grandes cidades, em escolas dominicais de igrejas, etc. Embora existam Brinquedotecas em escolas, elas não são recomendáveis em creches ou escolas de Educação Infantil, pois o brincar não pode ficar restrito a um ambiente apenas na escola. O brincar tem que estar em todos os momentos nas escolas de Educação Infantil, nas salas, para a formação da cultura lúdica.

Uma Brinquedoteca inserida em cursos de Pedagogia deve ser entendida como um espaço que vai proporcionar uma cultura lúdica, diferentemente de ser um espaço de acolhimento apenas ou um laboratório de aprendizagem. A Brinquedoteca é um lugar que favorece a brincadeira livre (Kishimoto, 2008). Este direito ao brincar e à brincadeira como ação livre da criança é garantido no espaço da Brinquedoteca (*op. cit.*, 2008).

A autora prossegue:

2 Por ser uma iniciativa recente em hospitais ainda é pouco conhecida. A Lei 11.104/2005, de autoria da Deputada Luiza Erundina, de 21 de março de 2005, tornou obrigatória a instalação de brinquedotecas em hospitais públicos e privados que possuem unidades pediátricas no Brasil. Considera-se brinquedoteca, nesta lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

A Brinquedoteca, como espaço de brincar livre, diferencia-se da escola infantil que tem a função educativa como sua finalidade. As instituições formais de Educação Infantil não compreenderam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, de seu brincar livre, para planejar ações pedagógicas. (Kishimoto, 2008, p. 220).

Um aspecto a ser considerado e pensado em um espaço como uma Brinquedoteca é de que os brinquedos e as brincadeiras servem para a construção de gênero, e estes podem estar “cristalizando” os papéis que se costuma atribuir a mulheres e homens, na nossa sociedade. Neste sentido, escreve Kishimoto (2008, p. 210): “Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos”. As pesquisas indicam que as brincadeiras de “meninos” e de “meninas” são primeiramente definidas pelos pais. Brougère (2004) argumenta que o primeiro responsável por essa definição dos papéis sexuais é o meio familiar; é este contexto que vai determinando com o quê a menina deve brincar e quais brinquedos são indicados para os meninos.

É necessário que se quebre estes tabus e a Brinquedoteca, entendida enquanto espaço de formação da cultura de pares, possa contribuir na desconstrução dos papéis que colocam homens e mulheres em posições antagônicas, nos vários setores da vida social.

Kishimoto considera que:

A contradição entre o brincar livre e o seu controle é o foco dos conflitos. A equidade de gênero exige algumas ponderações na área do brincar. Quando se adota a postura desenvolvimentista, apenas se observa e até se brinca. Para a teoria pós-estruturalista feminista de educação e gênero, não basta observar ou brincar, é preciso empenho do adulto para o **estímulo sistemático que leve a brincar com o outro, do sexo oposto, usando objetos não generificados**. Para além do jogo livre, trata-se de ação pedagógica intencional, com uma visão pós-estruturalista que procura expor a criança a novos desafios de gênero. (Kishimoto, 2008, p. 219-220).

Pesquisas recentes indicam que os desafios de gênero são possíveis e necessários; os professores das escolas de Educação Infantil e os brinquedistas que atuam com as infâncias devem provocar os encontros e as brincadeiras mistas entre as crianças, tendo em vista que as brincadeiras envolvendo meninos e

meninas trazem experiências lúdicas mais diversas. No entanto, esta não é uma relação muito tranquila e linear, na qual se consiga rapidamente a equidade nessas relações. Há inúmeros estereótipos de gênero nos brinquedos, por se tratar de construção histórica e social, porém as relações entre homens e mulheres têm sido mais discutidas nos últimos tempos e já se percebem algumas mudanças.

EXPERIÊNCIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PARA CRIANÇAS E ESTUDANTES

Em espaços como Brinquedotecas as crianças passam por várias experiências significativas, nas brincadeiras com seus pares e na interação com os adultos, experiências que são necessárias para que possam compreender o mundo e interagir com ele. Bondía (2011), apregoa acerca da experiência, que é preciso estar aberto a ela, para que ocorram as mudanças. E as crianças movidas por uma curiosidade natural da infância, buscam conhecer o mundo e entender seus fenômenos.

Com uma visão crítica Benjamim (1987), diz que na contemporaneidade as experiências vêm se empobrecendo, motivada talvez pelo excesso de informações, pelo imediatismo e pela aceleração que a modernidade impôs. A perda da possibilidade da experiência carrega consigo um viés perverso que é a perda da reflexão, da construção de um pensamento desafiador, que possa desvelar mais profundamente o mundo para compreender o seu entorno.

Se o mundo tem sido veloz e as experiências não consolidam mais tanto os saberes, a infância sofre deste mesmo mal. As crianças recebem os brinquedos prontos, “pasteurizados”, com poucas possibilidades de diversificação para que possam imaginar. Quando não são midiáticos, os brinquedos são de plástico, quebram-se e vão para o lixo, invariavelmente.

De uma maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio, que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe seus brinquedos, por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos

jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história” [...] (BENJAMIM, 1984, p. 14).

Para a criança a brincadeira só é brincadeira quando a criança pode escolher o que brincar e com quem brincar. “É participando da ação dos outros, direta ou imaginariamente, que a criança alcança experiências mais significativas e mais compensadoras” (DEWEY, 1954, p. 107). Neste sentido, a criança segue no seu mundo experiencial e vai se apropriando da linguagem e construindo suas narrativas a partir do que percebe do mundo adulto.

Refletir sobre a potência de uma Brinquedoteca para a formação e experiência dos estudantes, que se interessam pelas infâncias e encontram na Brinquedoteca um espaço de possibilidades, remete a necessidade de se conhecer mais sobre a Brinquedoteca e seu papel inclusivo para as crianças que ali chegam, e sobre os estudantes que têm a oportunidade de, neste ambiente, relacionarem a teoria com a prática.

A experiência de um espaço brincante para a formação inicial docente tem sido discutida em algumas universidades, a exemplo da PUCRS, onde em artigo recente de Mendes et al. (2019, p. 5), encontramos que “A importância de experiências com o cotidiano escolar na formação inicial de docentes, possibilita ao futuro professor transitar entre aspectos da teoria e da prática”.

METODOLOGIA

Na intenção de construir um Estado de Conhecimento acerca do objeto de estudo, buscou-se compreender este estudo à luz de alguns autores que teorizam sobre esta metodologia.

A metodologia Estado do Conhecimento, segundo Santos e Morosini (2021), pode ser compreendida como busca e análise da produção científica a partir de material proveniente de teses e dissertações, artigos e livros, os quais vão qualificar a análise do pesquisador em um determinado tempo e espaço. As autoras consultadas para este estudo propõem quatro etapas relacionando-as com alguns preceitos propostos na Análise de Conteúdo de Bardin, quais sejam estas etapas: bibliografia anotada; bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e propositiva (2021, p. 123).

Cada uma das etapas deve ser explorada com rigor e vão denunciar “qual o entendimento, ou melhor, qual a perspectiva epistemológica que está sendo

utilizada para determinar uma temática. Ou ainda, qual o viés adotado na pesquisa sobre determinado tema” (Kohls-Santos e Morosini, 2021, p. 128).

Iniciou-se, desse modo, a exploração do tema pela BDTD, Banco Digital de Teses e Dissertações, que é mantida desde 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT. Os descritores foram: Brinquedoteca universitária e Brinquedoteca AND universidade.

A partir de uma leitura, foi feito um estudo flutuante de alguns textos selecionados pelas autoras, a fim de se familiarizarem com os termos e com as bases de dados utilizadas pelos autores. Este estudo flutuante difere da leitura flutuante daquela proposta por Bardin (2016) a qual trabalha com o viés da psicanálise; no entanto, como na proposta de Bardin, o estudo flutuante do Estado do Conhecimento também oferece o contato com os documentos, teses e dissertações, e a seleção destes assim como a eleição das categorias de análise do estudo.

O estudo realizado foi orientado por algumas questões 1) Quais os descritores? 2) Na bibliografia anotada quantas foram selecionadas e apresentadas? 3) Na bibliografia sistematizada, o que foi mais importante como elemento de análise? 4) Na bibliografia categorizada, quais os autores que ajudaram?

Conforme as autoras supracitadas, a pesquisa científica se reveste de grande significado para o desenvolvimento da humanidade de maneira geral, tendo em vista que tudo passa pela construção do pensamento científico, muito embora a discussão sobre o método científico na concepção de Bachelard (*apud* Kohls-Santos e Morosini, 2021, p. 124-125) “será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico”. Neste sentido, podemos entender que no percurso da investigação, o pesquisador estará enveredando em um processo de reinvenção a partir de um conhecimento anterior de determinada área ou campo científico, no que a metodologia do Estado do Conhecimento traz grande contribuição, apresentando-se como uma alternativa possível a fim de ampliar diferentes pontos de vista a respeito do mesmo objeto e, com isso, ampliar o campo científico parafraseando Bourdieu (2014 *apud* Kohls-Santos e Morosini, 2021, p. 124-125). Para as autoras

O Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por determinada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de

uma nova pesquisa. Em síntese, o estado de conhecimento nos auxilia a compreendermos o campo (Bourdieu, 2004) de uma determinada área de conhecimento. (Kohls-Santos e Morosini, 2021, p.125).

O Estado do Conhecimento enquanto metodologia pode trazer contribuições para o campo da ciência, para além de uma revisão bibliográfica. Neste sentido, o Estado do Conhecimento enquanto um tipo de metodologia bibliográfica “[...] está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento”. (Kohls-Santos, 2021, p. 126).

Para este estudo foi realizado o Estado do Conhecimento (Morosini, Fernandez, 2014; Kohls-Santos e Morosini, 2021), primeiramente em todos os campos, depois considerando o recorte temporal do período compreendido entre 2015 e 2022, realizado em dois momentos distintos, em abril e maio de 2022 e maio e junho de 2023, no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia – BDTB-IBCT. Os descritores utilizados foram “Brinquedoteca universitária” e “Brinquedoteca AND universidade”. Esse tipo de pesquisa qualitativa possibilita um mapeamento das pesquisas *stricto sensu* em universidades brasileiras sobre determinada área para se compreender as lacunas investigativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o primeiro descritor foram encontrados 7 trabalhos (6 dissertações e 1 tese) e selecionadas 5 dissertações dos anos de 2016, 2018, 2019, 2020 e 2023. Com o segundo descritor, encontraram-se 40 trabalhos (9 dissertações e 11 teses) e foram selecionados apenas 3 (2 dissertações dos anos de 2018 e 1 tese de 2022). De todas as pesquisas realizadas, apenas **uma** tese correspondeu ao objeto de pesquisa que é a Brinquedoteca universitária, num período de tempo equivalente a 9 anos, o que parece bastante significativo. Há também um pequeno número de dissertações, apenas 8 pesquisas. A região que mais produziu foi a região sudeste, UFES, UFU e UFSCar, campus Sorocaba. No nordeste, a única pesquisa sobre brinquedoteca universitária saiu como dissertação da UFRP e a região sul não gerou nenhuma pesquisa *stricto sensu* no período pesquisado. Percebeu-se que, no intervalo de tempo pesquisado, as produções a partir de 2016 tiveram um crescente no ano de 2019 até o presente, principalmente nos anos da pandemia da Covid-19.

Estes resultados inexpressivos deixam evidenciar o quanto ainda são necessários mais estudos, pesquisas e discussões a respeito das Brinquedotecas; do

quanto precisam ser reconhecidas como campo formativo e de experiência para os estudantes das Pedagogias e outras licenciaturas que irão atuar com as infâncias na educação básica.

O fato de apresentarem um crescente durante os anos da pandemia da Covid-19, denuncia também o quanto o isolamento das crianças pequenas e a falta das brincadeiras e dos pares prejudicou as relações infantis. As Brinquedotecas no interior das instituições fecharam suas portas e as crianças ficaram com os pais, ou com parentes mais próximos para aqueles cujos pais não puderam parar de trabalhar e, muitas delas, ficaram aos cuidados dos irmãos mais velhos ou vizinhos.

Neste ponto, faremos uma pequena reflexão do que representou para as infâncias a pandemia causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, popularmente conhecido como COVID 19, que gerou a grande crise sanitária do século XXI, a qual obrigou as pessoas ao isolamento social e ao fechamento de todas as atividades presenciais das instituições escolares, desde as creches e escolas de Educação Infantil, Educação Básica até o Ensino Superior e, também das Brinquedotecas, na maioria dos países. Foram muitos meses em que as crianças ficaram em casa e os pais sem saber o que fazer, pois eles próprios viveram a vulnerabilidade quanto à saúde e insegurança e incerteza quanto ao futuro.

A crise decorrente da pandemia “provocou também uma crise na educação (Education Internacional, 2020) para a qual ninguém estava preparado” (Revista Portuguesa de Educação). Os professores precisaram, em tempo recorde, se adaptar a um novo modelo de ensino remoto, a utilizar novas metodologias e a avaliar também de forma remota as possibilidades dos aprendentes.

Os estudos e pesquisas denunciam que o impacto na Educação traz muitos elementos para a análise.

Ficar preso frente a uma tela de computador durante muito tempo, brincar na tela de um computador traz prejuízos muito sérios para o desenvolvimento da criança, assim como colocar a criança o dia todo diante de uma televisão, exposta a várias cenas, muitas vezes de violências, pois a criança pequena não sabe distinguir o que é imaginário e o que é violento. As telas estão matando o simbólico que as crianças experimentam, diferentemente de quando as crianças estão brincando com outras crianças, trocando informações, criando uma cultura de pares, recriando a cultura.

Na abordagem interpretativa da socialização na infância, defendida por Corsaro (2002), cuja teoria extrapola a teoria dos estágios de Piaget, o autor

considera a socialização das crianças como um processo produtivo-reprodutivo, pois estas vão reorganizar o conhecimento, à medida que adquirem novas mudanças cognitivas e maiores competências linguísticas no mundo social. O autor chama à atenção de que uma mudança substancial tem a ver com o movimento das crianças fora do seu contexto familiar, ou seja, no ambiente da escola, da escola infantil, através da interação com outras crianças, criando uma cultura de pares e recriando a cultura do mundo adulto. “As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2002, p.114).

Também os pediatras recomendam tirar as crianças de frente da tela da televisão, pois as crianças estão sendo muito prejudicadas. E o que ocorreu/tem ocorrido no período da pandemia foi uma superexposição das crianças com a TV, com os computadores e celulares. Os pais que já não brincavam com os filhos e os que não quiseram se envolver, continuaram no trabalho fora de casa ou no *home office*; com o fechamento das creches, escolas e brinquedotecas sem saberem como e com o quê brincar e para mantê-los ocupados delegaram à TV o papel de “brincante”. Um alto percentual de bebês está em contato com a TV desde muito cedo, numa falsa ideia de que assim ele se tranquilizará (Soifer, 1991, p. 11). A TV assume neste aspecto o papel de “babá eletrônica”. As consequências desse elemento tecnológico na formação da personalidade das crianças são perniciosas; desde uma passividade pois a criança fica inerte, absorvida pelo movimento hipnotizador da telinha até a exposição “farta de temas de violência -em toda a sua gama- onde não falta a exaltação à delinquência, ao êxito fácil, ao sexo e, inclusive, à pornografia” (Soifer, p. 10).

Muitos autores têm se perguntado e se dirigido às pesquisas para obter resultados quanto a essa temática.

Quão séria é a exposição a temas violentos na literatura ou na mídia e quanto eles influenciam a imaginação das crianças e seu comportamento manifesto? Parece haver pouca dúvida de que a participação direta em cenas de guerra ou atos de ferimentos à família terão efeitos duradouros sobre as crianças. Mesmo quando se testemunha eventos reais apenas por meio de relatos de notícias na tela da televisão, o impacto pode ser muito sério para as crianças, como crescentes pesquisas após a destruição dos edifícios do World Trade Center em Nova York, em 11 de setembro de 2001 demonstraram [...]. (SINGER & SINGER, 2007, p. 96).

Em um momento drástico como foi na pandemia, quando todos precisaram ficar em casa, o brincar tornou-se fundamental. As mudanças ocorreram rapidamente; as crianças e os adultos precisaram se refugiar, todos precisaram usar máscaras e o distanciamento tornou-se uma necessidade. Muitas crianças perderam seus entes queridos e precisaram lidar com o sentimento da perda, assim como seus pais que também precisaram aprender a conviver com a insegurança e com a morte. Falar de morte, de vírus, de medo, de cuidados e medidas de biossegurança adentrou o universo das crianças que, mesmo as pequenas, começaram a ouvir e elaborar essas questões, às vezes precocemente. Como explicar a uma criança pequena de 3, 4 ou 5 anos que ela não verá mais seu avô ou sua avó, um amigo ou até mesmo seus pais?

Brincar pode ser uma atividade importante para as crianças lidarem, processar e compreender essas mudanças. [...] como as escolas fecham ou os professores ficam em quarentena, há menos tempo para as crianças se envolverem em atividades lúdicas de alta qualidade. Essas atividades lúdicas *podem* fornecer um contexto de aprendizagem único para o desenvolvimento de diferentes domínios cognitivos. (VEEN et al, 2020, p. 2).

Para as crianças pequenas as atividades lúdicas são de suma importância, pois ajudam a desenvolver uma série de habilidades sociais, a decifrar e interagir com o mundo assim como a se apropriar da linguagem. Entretanto, muitos pais durante a pandemia precisaram aprender com os professores de seus filhos estes conceitos para oferecer às crianças um contexto de atividades lúdicas significativas. Nem todos tiveram o interesse ou o tempo para brincar com seus filhos, principalmente os pais de condição sócio-econômica desfavorecida que não puderam parar de trabalhar e suas crianças ficaram em contextos empobrecidos de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o tema das Brinquedotecas universitárias reveste-se de importância considerando este equipamento como um espaço de experiência discente no âmbito das universidades públicas e privadas no Brasil.

Ainda que as produções sejam em número reduzido tendo em vista o número de cursos de formação de professores nas universidades públicas e privadas existentes no país, é importante conhecer o que se vem discutindo sobre a potência das

Brinquedotecas, suas contribuições para a compreensão do brincar infantil e suas repercussões para o campo das infâncias. A Brinquedoteca se constitui também como um espaço inclusivo, tendo em vista que várias crianças, com e sem deficiência, podem estar juntas na formação com seus pares.

Vários cursos de bacharelado e licenciatura que venham a atuar com crianças e com adolescentes na educação básica podem se beneficiar de um espaço como uma Brinquedoteca universitária a exemplo das Pedagogias, da Psicologia, da Psicopedagogia etc.

Os investimentos para a manutenção bem como a instalação de novas Brinquedotecas têm sido uma necessidade, tendo em vista que para a formação inicial de futuros professores um espaço para atuar com a Educação Infantil representa um ganho para o curso, uma vez que na avaliação do MEC para os cursos de Pedagogia aqueles que possuem este equipamento podem ser melhores pontuados e, em decorrência disso, melhores avaliados.

Pensar em Educação Superior na contemporaneidade implica compreender as novas relações sociais, o que impõe um olhar especializado para os direitos humanos e para a educação inclusiva na formação de professores e esta formação contempla a existência de Brinquedotecas universitárias.

REFERÊNCIAS

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *In: Educação, Sociedade & Culturas*, 2002, n. 17, p.113-134.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v.17).

BENJAMIM, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. Revista **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2. p. 04-27, 2011.

DEWEY, J. Interesse e esforço. In: **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1954. p. 62-95.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedotecas. In: FRIEDMANN, Adriana (Org.). **et al. O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Ed. Scritta: Abring, 1998. p. 53-66.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko

Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MOROSINI, M. C. & FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Revista Educação Por Escrito**, 2014, 154-164. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 05 ago., 2023.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

PIMENTA, S. G. Docência na Universidade: desafios e perspectivas. In: **Seminário Formação Didático-Pedagógica na Pós-Graduação**. São Paulo: USP, 2017.

PIMENTA, S. G.; Anastasiou, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. In: **Perspectiva** Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 37, nº 3, p. 728-747,

2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, A. M. dos; VERÍSSIMO, A. C. B.; SILVA, R. S. da. A Brinquedoteca como possibilidade de *Engagement* na Educação Superior. *In: Anais* do X Congresso Ibero – americano de Docência Universitária: o envolvimento estudantil na Educação Superior, 2019, Brasil.

SOIFER, RAQUEL. **A criança e a TV**: uma visão psicanalítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.028

COMPREENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS COM O ROMANCE *CAPITÃES DA AREIA* DE JORGE AMADO

VALDEIR PEREIRA SILVA

Mestrando em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3783-4231>. Contato: valdeir.pereira.silva@aluno.uepb.edu.br.

PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Doutora em Educação pela UERJ, Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Centro de Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8559-3498>. Contato: paulacastro@servidor.uepb.edu.br.

RESUMO

O estudo aqui apresentado teve o objetivo de discutir as contribuições que o método etnográfico traz para a pesquisa em educação, mais especificamente, no que diz respeito à formação de professores e sua prática pedagógica. Nesse sentido, traz-se, numa perspectiva autoetnográfica, a obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado (2004), a fim de inspirar a exposição didática da temática aqui discutida, de modo a inovar o modo de discutir a pesquisa em sala de aula e revelar contribuições para além do óbvio. Para tanto, utiliza-se da Pesquisa Bibliográfica como aporte metodológico, ao passo em que são convidados outros trabalhos a dialogarem com este, cujos autores pesquisam e escrevem acerca da etnografia escolar, destacando-se André (1996; 2008), Oliveira (2013) e Borges e Castro (2019). Para tratar sobre a formação docente, dentre outras leituras, aqui são utilizados os trabalhos de Freire (1996; 2005) e Silva, Almeida e Gatti (2016). As discussões aqui empreendidas permitiram clarificar o quanto a etnografia escolar pode trazer [e traz] contribuições para a formação docente, a partir do momento em que as vozes dos sujeitos emergem e escrevem os resultados das pesquisas com o pesquisador. Enfim, nesse modo de fazer pesquisa reside um ponto estratégico que permite eliminar olhares enviesados pelos vícios do óbvio e da generalização prévia.

Palavras-chave: Formação Docente, Etnografia Escolar, Sala de Aula, Literatura.

PALAVRAS INICIAIS

O presente artigo tem suas tramas tecidas no contexto da disciplina de Tópicos em Educação: Etnografia, Linguagem e Formação de Leitores¹. Nele, existem não somente linhas escritas, histórias contadas, conceitos construídos, ciência incrementada; existe também o afeto que nos envolve. Por isso, convidamos o escritor Jorge Amado, com sua obra *Capitães da Areia* para inspirar as reflexões e a escrita do presente texto.

O afeto aqui empregado se justifica ao passo em que trataremos do meio educacional e das investigações pertinentes a ele, cujo contexto social é complexo e repleto de significados e significantes, que exercem influência direta no fazer pedagógico. As interações em *Capitães da Areia* são essenciais para a compreensão da complexa teia de relações e emoções que definem a vida dos personagens e, analogamente, é possível gerar um mote de compreensão da prática docente, a partir das observações, em sala de aula, dos saberes-fazeres docentes. Na obra também são evidenciadas a resiliência e a força que esses meninos desenvolvem para sobreviver em um ambiente tão adverso, tal como, por vezes, deparamo-nos em nosso cotidiano docente.

Portanto, é imprescindível uma formação de professores que contemple variadas leituras e olhares [com o auxílio da ação investigativa, inerente à docência], afirma Fazenda (2008), quando relaciona a pesquisa em educação às dificuldades interpretativas que podem surgir no caminhar professoral. É nesse sentido, pois, que a abordagem etnográfica está à disposição da pesquisa nesta área, a fim de que sejam empreendidas as melhores observações e construídos os melhores espaços para que as vozes dos sujeitos protagonizem também os seus achados e registros.

Por sua vez, ao relacionarmos [analogamente] a obra de Jorge Amado com o procedimento de pesquisa em questão, não pretendemos afirmar, em nenhum momento, que aquela se trata do resultado de uma pesquisa etnográfica – que fique claro. Tal alegoria se configura como recurso didático para compreensões e reflexões acerca dessa abordagem metodológica de um modo diferente, diante da descrição dos Capitães da Areia, enquanto uma multidão e suas composições [ou contradições]. Nesse ínterim, objetivamos discutir teoricamente acerca dessa

1 Disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. A disciplina foi ministrada pelos professores Paula Almeida de Castro, Fábio Marques de Souza e Marcelo Medeiros da Silva, em 2022.

abordagem de pesquisa, suas contribuições para a *práxis* pedagógica e, por consequência, para a formação de professores, por meio de uma Pesquisa Bibliográfica (SEVERINO, 2013), ao passo em que fazemos uso de estudos anteriores e outras obras disponíveis.

Nesse sentido, para embasar as ideias defendidas e difundidas nestes escritos, convidamos André (1996; 2008), Oliveira (2013), Borges e Castro (2019) – no que diz respeito ao embasamento acerca da pesquisa etnográfica em educação – e Freire (1996; 2005), Silva, Almeida e Gatti (2016) – em se tratando da formação docente –, além de outras obras, que auxiliam na composição desse estudo exploratório e explicativo, diante de sua natureza qualitativa. Parafraseando Clifford (2011), a escrita etnográfica está, do princípio ao fim, imersa na escrituração dos fatos e isso precisa ser encarado como um fato e não como uma hipótese.

Logo, na composição deste artigo, além desta parte introdutória, temos outras três, intituladas: 1) Na superfície da existência, somos assemelhados, que convida os leitores a uma reflexão acerca das impressões que emergem do pouco aprofundamento acerca das interações observadas; 2) Mergulhando nos significados ocultos das interações, que, em continuidade à primeira, busca instigar o mergulho nos significados das ações observadas; e 3) *Habitus* Professoral para além do familiar – palavras finais, que visa relacionar a pesquisa etnográfica ao cotidiano docente e suas implicações no conhecimento de fatores subjetivos que podem influenciar na prática e na formação de professores, por meio também dos olhos e das vozes dos próprios sujeitos.

NA SUPERFÍCIE DA EXISTÊNCIA, SOMOS ASSEMELHADOS

O fazer pedagógico cotidiano busca dar conta de transformar a intenção em ação efetiva, com vistas à melhor contribuição possível na formação integral dos estudantes. Por conseguinte, discutir contribuições, para que a prática docente e sua formação continuada sejam cada vez mais repletas de sentido, é deveras importante e imprescindível, gerando ganhos para [ou mantendo robusto] o processo educacional. Diante disso, convém adentrarmos no universo docente de modo mais aprofundado, para além dos vícios do olhar previamente padronizante diante de tal contexto fenomenológico.

Para tanto, é necessário que tenhamos atenção não somente ao que se revela na superfície dos cotidianos escolares ou de algumas observações empreendidas, em termos de formação continuada, mas aprofundarmos-nos, quanto mais seja possível, nas motivações existentes e na falta delas, no que influencia tal prática e em como isso se dá. É para essa finalidade que existe a pesquisa em educação: revelar o que o óbvio já não dá conta de fazê-lo. A partir disso, um arsenal de métodos e de procedimentos técnicos existe a fim de que façamos a melhor escolha possível para atingirmos os objetivos que propomos em cada pesquisa empreendida: metodologia é a escolha de abordagens procedimentais à disposição.

Em diálogo com tais pretensões, dispõe-se o conhecimento da prática docente em sala de aula, em seus significados, por vezes, menos evidentes, unido ao detalhamento dos contextos em que os Capitães da Areia são ou estão inseridos. Não se trata de conhecê-los através dos olhares dos outros, mas de si, a partir de todas as situações [observáveis] que os envolvem, ou nas que estão inseridos. Desse modo, buscamos provocar reflexões acerca das assimilações a que somos submetidos, mas em situações que guardam motivações diversas e que ajudam a explicar sentidos não revelados e até mudá-los de campo interpretativo.

Iniciamos, pois, citando um dos trechos primeiros da obra de Jorge Amado, que figura como uma reportagem do Jornal da Tarde [na página *Fatos Policiais*], a qual cuida de caracterizar os Capitães da Areia como “crianças ladronas”:

Já por várias vezes o nosso jornal, que *é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana*, tem trazido notícias sobre a atividade criminososa dos “Capitães da Areia”, nome pelo qual é conhecido *o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe*. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime *não têm moradia certa* ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada (AMADO, 2004, p. 3, grifos nossos).

Já aqui é possível destacar alguns vieses no que concerne ao discurso da reportagem: 1) o autoproclamamento de legitimidade conferida às intenções do órgão que emite a mensagem, sem, talvez, um espaço equidistante para o senso crítico entre o que se comunica e para quem se comunica; 2) a qualificação do grupo de meninos enunciada, baseada, certamente em convenções sociais exclusivistas, uma vez que o empresário “prejudicado” faz parte da elite daquele conjunto social; 3) um fato, dentre outros tantos, como é o da falta de moradia para crianças – como assim são reconhecidos aqueles meninos – que denunciam a marginalização social

existente naquele entorno, que, conhecida mais de perto, demandará, certamente olhares mais sensíveis e menos enviesados.

Os vieses comentados nos ajudam a perceber o quanto os olhares superficiais comprometem as análises pretendidas. É importante notar que o trecho acima reflete a visão da sociedade da época e não necessariamente a opinião do autor do livro, Jorge Amado. Ele, no decorrer de sua obra, procura humanizar os Capitães da Areia, mostrando as complexidades de suas vidas e as dificuldades que enfrentam. O trecho do jornal serve como um contraponto à perspectiva mais empática e compreensiva apresentada na narrativa. Nas salas de aula, por vezes, também ocorrem olhares estigmatizados, desumanizados, lançados sobre os atores que as compõem, que podem comprometer o conhecimento das realidades dos contextos complexos em que cada um desses espaços está inserido.

Outro trecho dessa mesma reportagem confirma o terceiro ponto da análise acima e, em certo nível, a incoerência de tratamentos determinados pelo prestígio social, e não por fatos, que podem direcionar a outras reflexões e, por conseguinte, a outras conclusões:

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a 100 *crianças das mais diversas idades*, indo desde os 8 aos 16 anos. Crianças que, *naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos*, se entregaram no verdor dos anos a uma *vida criminosa*.

[...]

No Corredor da Vitória, coração do *mais chique bairro da cidade*, se eleva a bela vivenda do Comendador José Ferreira, dos *mais abastados e acreditados negociantes desta praça*, com loja de fazendas na rua Portugal (AMADO, 2004, pp. 3-4, grifos nossos).

Diante do exposto, cabe-nos refletir acerca da insistência em associar crianças à condição de criminosos, além de conferir aos valores especificamente cristãos, com o “poder” de diligenciar a indumentária convencional de probidade de valores, como única posição possível a ser ocupada por quem deseja uma vida “correta”. Sabemos das tantas ocasiões de horror a que esse tipo de pensamento superficial já nos levou enquanto humanidade e, portanto, é necessário afastarmos o nosso olhar da superfície existencial a que ela nos direciona. Em paralelo a isso, uma definição generosa acerca do comendador que, certamente, trazia maiores

contribuições ao contexto social da época, pelo menos, na visão de quem editou a reportagem e gozava de maiores privilégios sociais.

Na revelação dos fatos, quem edita a reportagem poderia assumir posturas de pesquisador, ao passo em que concatena as informações de modo a revelar suas verdades, porém sem vieses excessivamente subjetivos. Diante disso, no âmbito da pesquisa, o método etnográfico, revela-nos André (2008), possui sua caracterização fundamental ancorada, em primeiro lugar, nos contatos diretos, de modo prolongado²– um fator que merece atenção –, estabelecidos entre pesquisador e situação, junto ao grupo direcionado como sujeito[s] da pesquisa. A autora, ainda, nos faz refletir que é urgente que deixemos claro o grau de envolvimento do[a] pesquisador[a] naquela situação pesquisada, cuja intensidade pode variar a depender das exigências que vão se impondo no decurso do trabalho (p. 38).

Complementar a isso, a autora ainda explicita que outro ponto a ser considerado enquanto requisito da pesquisa etnográfica é a necessidade de se obter dados descritivos em abundância. Nesse sentido, a obra de Jorge Amado nos ajudará didaticamente a refletirmos sobre tal descrição densa de que trata André (2008), ao passo em que se compromete a descrever locais [trapiche, ponto das pitangueiras, docas, o carrissel, dentre outros], pessoas [Pedro Bala, Professor, Dora, Volta-Seca, Gato e outros] ações, interações e fatos desses atores, para além das impressões iniciais da reportagem e das cartas à redação, complementando que essa estrutura permitirá o “quadro configurativo da realidade estudada” (p. 38).

A pesquisa etnográfica permite-nos, portanto, mergulhar nos “significados criados”, a fim de que percebamos que a “essência e a aparência das coisas não se sobrepõem, mas se encontram, em verdade, em contradição” (OLIVEIRA, 2013, p. 278). Complementar a isso, Borges e Castro (2019) são assertivos ao escreverem que a etnografia dá permissões de acesso, ao pesquisador, não somente ao lugar onde se pesquisa, mas também aos sujeitos pesquisados e suas explicações sobre as situações observadas no cotidiano.

Corroborando com tais discursos, Clifford (2011, p. 19) escreve sobre a autoridade etnográfica e revela-nos que “[...] se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar ‘outros’ abstratos e a-históricos”.

2 Oliveira (2013, p. 274) vai afirmar em seu trabalho “que não é simplesmente uma longa estadia em campo que nos garantirá uma etnografia de qualidade, pois há imponderáveis com os quais teremos que saber lidar”.

Portanto, vislumbrar as ações levando em conta o olhar de quem é observado, contribui com entendimentos que nos conduzem a realidades ocultas e responsivas, que não se evidenciaram a partir de uma observação unilateral, pois há significados que podem não ter surgido ou vistos com clareza. Logo, é necessário estarmos atentos às intersubjetividades presentes nas relações observadas de [com] *outrem*, como se discorre na próxima seção.

MERGULHANDO NOS SIGNIFICADOS OCULTOS DAS INTERAÇÕES

As interações entre nossas subjetividades podem causar conflitos inesperados, que influenciam no nosso modo de ver e encarar as realidades das quais participamos. Logo, é imprescindível perceber o quanto as nossas impressões e interpretações acerca do outro podem mudar, ao passo em que conhecemos detalhes dele e de sua maneira de se relacionar socialmente com as pessoas e com os temas do seu tempo e entorno. Tais percepções acontecem de forma dialógica – não é possível pensar de outra forma –, em especial, no que diz respeito à pesquisa em ambientes educacionais.

Desse modo, os entrelaçamentos nas relações em *Capitães da Areia* nos permitem, enquanto docentes, enriquecermos a nossa formação ao oferecer uma perspectiva profunda sobre as complexidades e desafios enfrentados por jovens em situações vulneráveis [mas, não somente estes]. Isso, ao nos inspirar à adoção de uma abordagem mais humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral de nossos alunos, entendendo [ou se aproximando tanto quanto for possível de] as relações – que também se estabelecem no romance –, as quais nos impelem a enxergar as nuances dialógicas: amizade e solidariedade; hierarquia e liderança; conflitos e rivalidades; relações com o mundo exterior e seus desafios; rituais e tradições; que fazem parte da vida de nossos estudantes e precisam ser levadas em consideração em meio ao processo de ensino e aprendizagem.

O Professor Fiori (1981), no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, é categórico ao afirmar que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo, afastam-se dele e com ele coincidem” (p. 11). Portanto, pesquisar nos espaços escolares requer atenção para tais intersubjetividades que lá coabitam e se [re]constroem. A partir disso, convém concordamos com

Oliveira (2013, p. 276), diante de seu pensamento acerca da pesquisa educacional, no envolvimento com o espaço institucional, que condensa “formação intelectual e profissional”, mas, além disso, “um espaço de sociabilidade e de construção de subjetividades”.

Ao nos encontrarmos, pois, com as cartas à redação em *Capitães da Areia*, deparamo-nos com uma coleção de pareceres divergentes enviados ao Jornal da Tarde, cujas palavras dão conta de estabelecer descrições [intencionalmente] parciais de contextos e pontos de vistas acerca de um grupo formado por crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social. Todavia, para alguns, essa vulnerabilidade a que estão – os Capitães da Areia – expostos, recebe a alcunha de delinquência. É-nos interessante o que trazem esses escritos, para podermos já refletir sobre o quanto o lugar de onde falamos interfere no que interpretamos.

Por vezes, os nossos julgamentos e conclusões advêm de análises unidirecionais, superficiais e ideológicas acerca dos fenômenos sociais que, embora, referenciadas em teorias diversas, não são capazes de traduzir todos os significados que estão por trás de certas [re]ações. Estaríamos aqui diante de uma visão de efeitos, mas sem compreendermos as causas que certamente se configuram com uma mostra de ineditismo tal que, aquilo que nos parece por demais familiar [ou delinquente], revelar-se-á como estranhamente surpreendente: a vulnerabilidade por trás da força para sobrevivência que ela demanda, por parte daquelas crianças.

Corroborando tal discurso, André (1996) faz uma reflexão acerca dos aspectos subjetivos do comportamento humano, indicando a necessidade de penetração no universo conceitual dos sujeitos a fim de se entender o sentido atribuído aos acontecimentos do cotidiano e suas interações sociais. Sair da superficialidade das observações empíricas, portanto, é mergulhar nos significados que são criados a partir da nossa existência e das nossas interações sociais, mas que, muitas vezes, só são conhecidas por nós mesmos. Nesse sentido, afirma Clifford (2011), a etnografia é como uma apresentação, cujo enredo se estrutura a partir de potentes histórias.

Diante disso, ao visitarmos as cartas à redação, duas delas chamam-nos atenção em um detalhe [tratado no parágrafo seguinte]: numa, a autoria é de uma mulher [mãe, costureira, pouco acostumada com a escrita] – também tratada como “mulherzinha do povo” pelo diretor do reformatório que “acolhia” algumas crianças – que dá a sua versão dos fatos, atribuindo significados com os quais ela mesma conviveu por estar mais perto [física e afetivamente] de um dos Capitães de Areia

como, provavelmente, poucos dos que escreveram as cartas jamais estariam; na outra, os escritos são do diretor do reformatório [homem, “um diretor que é amigo” – de acordo com um dos títulos da reportagem publicada] – o mesmo que citou a costureira como “mulherzinha do povo” – e dão conta de uma contra resposta às “acusações contra o estabelecimento que dirijo”, ressaltando que só age conforme a lei e com as demandas de seu trabalho (AMADO, 2004, p. 14).

O ponto de convergência entre as duas cartas, que figura como o detalhe mencionado no início do parágrafo anterior, é o fato de ambos, na tentativa de validar, referendar, justificar, em suma, de conferir valor de verdade às suas afirmações, pede [convida] que se vá conhecer de perto a situação do reformatório e tirem suas conclusões. A parcial [e não total] convergência se dá pelo fato de que ambos pedem, objetivamente, o mesmo: que se visite o reformatório – que um terceiro “imparcial” o faça – para poder ser averiguado o pleito, mas cada um com suas intenções. Logo, surge-nos um questionamento afirmativo acerca do “como” esse terceiro conseguirá imprimir imparcialidade diante de uma questão que já nasce interessada em fins que não partem da inquietação própria, pressupomos, de quem investiga.

Nesse sentido, valemo-nos dessa analogia – enquanto processo cognitivo³ – para associarmos a investigação encomendada pelos escreventes diante de outra investigação, a qual se origina no âmago de quem investiga, instada pela vontade de se conhecer em verdade[s] quem seriam os tais “vulneravelmente delinquentes sociais”, quais são suas aspirações, como se relacionam socialmente, bem como outras questões determinantes na definição do “eu”, que só seriam profundamente conhecidas por meio da tríade: olhar, ouvir e escrever (OLIVEIRA, 2013).

Jorge Amado presenteia-nos com um narrador [nosso pesquisador] românico e que não consegue dar de ombros a essa condição em seus registros. Contudo, toda a sua subjetividade respeita os limites da pesquisa, encarregando-se de descrever densamente o fenômeno, mantendo a sua forma poética de comunicar. Isso porque, como todo pesquisador, ele precisa atender aos seus anseios internos e não às encomendas externas somente. Para tanto, estabeleceu-se com *lócus* de sua pesquisa não o reformatório isoladamente, mas o mundo que acolhe o grupo social em questão. Convém, portanto, aqui citar o que Oliveira (2013) e Borges e

3 Indicamos o trabalho de Barbosa e Fortilli (2018), intitulado “A analogia nos processos de mudança de verbos cognitivos no português brasileiro”, para outros aprofundamentos.

Castro (2019) defendem, ao estabelecerem que o *lócus* não se configura no objeto da pesquisa de cunho etnográfico, uma vez que a ideia não é pesquisar o local [ou os locais], mas, nos locais, parafraseando Geertz⁴ (2008), afirmam eles.

Ao empreender suas energias em uma descrição densa⁵ – objeto da etnografia (GEERTZ, 2008) –, o pesquisador traduz aos leitores cada um dos a[ut]ores envolvidos na trama, através de seus conflitos, de suas emoções, de suas preferências, dos lugares [des]ocupados, dos afetos conquistados e daqueles não vividos ou usurpados. Logo, deparamo-nos com escritos que já não mais estarão em si “condenados” a nos alienar com seus direcionamentos ideológicos e suas opiniões parciais, carregadas de interesse particular. Estaremos, sim, diante da oportunidade de, pelo conhecimento de quem ou no que se revelam os próprios a[ut]ores, nós mesmos darmos conta de, criticamente, sermos capazes de interpretar o que autor interpretou da interpretação⁶ dos Capitães da Areia acerca de quem [não] são.

Estamos, pois, diante de um complexo de realidades, cujas subjetividades se entrelaçaram, confluindo-se entre si algumas vezes, dando-nos a oportunidade de nos encontrarmos como que diante de espelhos que nos revelam, por vezes, a nós mesmos no outro e, por isso, mudam a nossa visão interpretativa de um mesmo fato. No contexto de sala de aula isso é bastante significativo, uma vez que vemos a todo instante serem lançados olhares padronizantes, na origem, diante das práticas educativas e, por conseguinte, para a formação docente. Um trecho que ilustra bem essa ideia é o seguinte:

Apelidaram-no de *Professor* porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, *fazia a grande e misteriosa mágica* de os transportar para mundos diversos, *fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem* como só brilham as estrelas da noite da Bahia (AMADO, 2004, p. 24, grifos nossos).

4 Clifford James Geertz foi considerado, por três décadas, o antropólogo mais influente nos Estados Unidos. Seu trabalho no *Institute for Advanced Study de Princeton* se destacou pela análise da prática simbólica no fato antropológico (Shweder and Good, 2005. p. 1).

5 Termo utilizado por Clifford Geertz, em sua obra *A Interpretação das Culturas* (2008, p. 4), ao tomar emprestada uma noção de Gilbert Ryle, que se encarrega de fazer emergir os significados das piscadelas – exemplo clássico da teoria etnográfica. A descrição densa é, pois, o objeto da etnografia (GEERTZ, 2008, p. 5).

6 Inspirado em Amurabi Oliveira (2013, p. 278).

A partir desse fragmento da narrativa, vemos que o apelido de um dos Capitães da Areia, a partir de características específicas, revela-nos que, para aqueles “meninos”, aquela ou aquele que ocupa o lugar de um[a] professor[a] é alguém que faz mágica e que os transporta para lugares distintos, mesmo sem saírem de onde estão. O trecho destaca, pois, a importância do Professor como uma figura que traz um pouco de luz e encanto para a vida dos Capitães da Areia. Além de suas habilidades práticas, sua capacidade de criar um escape através das histórias e truques de mágica demonstra como a criatividade e a imaginação podem ser ferramentas poderosas, mesmo em circunstâncias adversas.

Segundo Freire (1996, p. 25), o que acontece entre professor e aluno na relação de ensino e aprendizagem é um “encontro democrático e afetivo”, em que ambos aprendem e cuja característica de aprendiz nunca será abandonada pelo docente. O Professor [personagem do romance], por exemplo, era encontrado “comendo os olhos de tanto ler aqueles livros de letra miúda” (AMADO, 2004, p. 24). Esse trecho destaca a dedicação e a paixão do personagem pela leitura, mesmo nas condições difíceis em que se encontra. Isso também pode ser interpretado como uma demonstração de resiliência e determinação em buscar conhecimento, mesmo em um ambiente desafiador. Não pretendemos, com tal afirmação, romantizar os desafios e desestruturações, por vezes, das condições professorais, mas tão somente gerar reflexões acerca da necessidade de não pararmos diante das adversidades que se impõem por vezes em nosso percurso docente.

Certo é que vivemos numa busca contínua pelo que irá dirimir as dúvidas que carregamos ou elucidar as impressões que acompanham nossa condição de existência: a pesquisa nos auxilia nisso. Na reflexão crítica sobre a prática docente, por sua vez, reside o que Freire (1996) delimita como momento fundamental diante da formação permanente de professores. Portanto, quando essas dúvidas são preenchidas dos significados das ações que enxergamos, confrontadas com as que não enxergávamos e vieram à luz, deparamo-nos com sentidos diferentes, cuja interpretação também se dá de modo diferente e que influencia diretamente no *habitus*⁷ professoral, com o qual dialogamos na seção que segue.

7 Em se tratando de *habitus*, partimos da ideia exprimida através do conceito estabelecido por Pierre Bourdieu (1983), em seu texto “Esboço de uma Teoria da Prática”.

HABITUS PROFESSORAL⁸ PARA ALÉM DO FAMILIAR: PALAVRAS FINAIS

Como já mencionamos neste artigo, não foi a nossa pretensão discutir o gênero literário ou mesmo a obra de Jorge Amado: apenas tomamos de empréstimo a sua estrutura numa tentativa de explorar de forma autoetnográfica a relevância do método etnográfico na mais coerente compreensão de diversos contextos, sobretudo, o escolar. Isso porque, parafraseando Candido (2006), entendemos a literatura como composições e atitudes que expressam certas relações entre as pessoas, tomadas em conjunto, que representam a socialização de seus impulsos íntimos.

Nesse íterim, essa apresentação teórico-conceitual (etnografia escolar) se torna mais instigante, ao passo em que a literatura mobiliza laços profundos que unem as pessoas em um lugar e um momento de troca (CANDIDO, 2006), conforme o enredo do romance com o qual trabalhamos. Ao nos deleitarmos com a obra de Jorge Amado, foi possível enxergar os Capitães da Areia para além das “crianças ladronas”, enxergando através de seus conflitos, de suas emoções, de suas periferias existenciais, daquilo que influenciava suas decisões e sua formação humana. Ao transferirmos tal analogia para o *habitus* professoral, por exemplo, vemos manifestar-se o efeito dos laços firmados entre a figura do professor e daqueles a quem influencia, a partir do trecho em que o Professor [Capitão da Areia] é tomado pelo luto, devido à morte de Dora:

Um dia Professor entrou no trapiche e *não acendeu sua vela, não abriu um livro de histórias, não conversou*. Para ele toda aquela vida tinha acabado desde que Dora fora levada pela febre. Quando ela viera, encherão trapiche com sua presença. Para Professor *tudo tinha uma nova significação*. O trapiche ficara como a moldura de um quadro: ora os cabelos loiros caindo sobre o Gato, que via sua mãe, ora os lábios que beijavam Zé Fuinha para ele dormir. Ou a boca que cantava cantigas de ninar. Também sorrisos de orgulho para a coragem de Volta Seca, como se fosse uma destemida mulata sertaneja. [...]. Agora Professor olhava o trapiche como para uma moldura sem quadro. *Inútil*. (AMADO, 2004, p. 217, grifos nossos).

8 Entendemos *Habitus* Professoral como sendo o “[...] modo de pensar a estruturação do objeto das investigações sobre o ensino na sala de aula” (SILVA, 2005, p. 152).

Estamos, pois, diante daquilo que nos impacta constantemente no *habitus* professoral: a vida do outro. Certo é que um recipiente vazio não cumpre sua função de fornecer água a quem tem sede. O trecho acima demonstra a profunda conexão emocional entre o Professor e Dora, e como a perda dela impactou profundamente sua perspectiva e experiência de vida. Ele também ilustra a maneira como a ausência de alguém significativo pode alterar radicalmente o modo como percebemos o mundo ao nosso redor. Em sala de aula, é necessário sermos sensíveis ao outro, entendendo que aquilo que carregam e que influenciam diretamente suas vidas pode não se assemelhar, nem de longe, aos nossos fardos e, portanto, excetuam-se às comparações superficiais.

Logo, o cotidiano docente também necessita de olhares que contemplem para além do raso, uma vez que tal ofício, diferente de muitos outros: cuida da influência para com a vida de muitos. Existe uma relação íntima entre o fazer professoral e sua utilidade social para o desenvolvimento humano e a formação docente precisa contemplar isso. Afinal, professor é um ser que enseja confiança:

Mas *tenha confiança no Professor*, nos quadros que ele faria, na marca do ódio que ele levava no coração, *na marca de amor à justiça e à liberdade que ele levava dentro de si*. Não se vive inutilmente uma infância entre os Capitães da Areia (AMADO, 2004, p. 218, grifos nossos).

O Professor [personagem do romance] era visto como alguém que carregava consigo não só o desejo de lutar por justiça e liberdade, como também o impulso de resistir às injustiças. A infância vivida entre os Capitães da Areia foi uma fase significativa na formação desses jovens, apesar dos desafios que enfrentam. Logo, um professor é alguém que deixa marcas a partir de sua prática, isso é inevitável e inegociável, para o bem ou para o menos bem: nunca para o mal. Tal como sua existência, a prática docente precisa ser vista e pesquisada sob a óptica do inesquecível, do amor e da justiça que o docente carrega dentro de si, tal como Pedro Bala reconhece:

– A gente nunca te esquece, mano... Tu lia história para gente, era o mais *batuta* da gente... O mais batuta...

[...]

Nunca um *passageiro de terceira* teve tanta gente na sua despedida. Volta Seca lhe dá um punhal de presente. Pedro Bala faz tudo para rir, para dizer coisas gozadas. Mas João Grande não escondia a tristeza que vai dentro dele (AMADO, 2004, p. 219, grifos nossos).

Caso nos deparemos, enquanto docentes e sujeitos sociais, com alguém classificado como batuta, certamente estaremos diante de alguém admirável. No contexto dos Capitães da Areia não era diferente: o enredo deixa isso muito claro. Certamente, desde a designação da alcunha inicial, quando passava a ser tratado por Professor, este demonstrou atitudes que conquistaram a confiança, a fidelidade e a competência necessárias para tal – assim acontece no ofício docente.

Nesse ponto, não nos atemos aos exclusivismos da escolarização, mas às características com as quais somos reconhecidos no *habitus* professoral. Certo é que aquele “Professor” menino não é comparável, em termos de formação institucional, com os que exercem a profissionalização do educar, mas o que o fez ser reconhecido como tal certamente é aplicável a nós [docentes]: sua capacidade de influenciar pensamentos e decisões. Isso, podemos constatar nas linhas dos escritos acerca dos Capitães, quando é afirmado que Pedro Bala – líder do grupo – “nada resolvia sem o consultar” (AMADO, 2004, p. 24).

Essa constatação é atemporal e, diante dessa capacidade de ser referência, somos impelidos ao aperfeiçoamento contínuo, descrevendo e analisando nossas interações no cotidiano da escola e da sala de aula. Antes [e junto] dessas evoluções, é claro, estão todas as outras questões que compõem a cultura de cada grupo a que estamos dispostos a influenciar, ensinando e ajudando a se desenvolverem integralmente. É importante entendermos cada sala de aula como um espaço propício para a formação de grupos sociais distintos, uma vez que as diferenças [em convergência] vão criando ineditismos que não aceitam certos níveis de padronização prévia, sobretudo no que diz respeito aos olhares lançados em sua direção, a partir das investigações pretendidas nas pesquisas.

Isso só conseguirá ser melhor compreendido quando forem descerradas algumas camadas do nosso olhar diante da prática pedagógica. É nesse sentido, que surge a defesa de que estejamos cada vez mais atentos à necessidade de observação da *práxis* docente a “olho nu”, não no sentido convencional da expressão, mas no sentido de despirmos o olhar de pré-julgamentos advindos do vício das padronizações prévias – um fator recorrente na visão acerca do campo educacional. Diante disso, apresentamos o diálogo entre o método etnográfico de pesquisa e a formação docente, de modo que sejam gerados entendimentos para além do familiar, do superficial, do “padrão”, sempre em diálogo com a teoria disponível, sobretudo, as de cunho antropológico (OLIVEIRA, 2016, p. 274).

É importante notar que o *habitus* professoral não é fixo e pode sofrer influências de fatores como a formação acadêmica, experiências de ensino, mudanças no contexto educacional e interações sociais. Nesse sentido, tal ideia pode variar conforme o contexto cultural e as políticas educacionais de uma determinada região ou país. Portanto, tal conceito deve ser entendido como dinâmico e em constante evolução. Nele estão contidas diversas características que ajudam a melhor compreendê-lo e praticá-lo: os valores educacionais pactuados, os estilos de ensino desenhados na prática do cotidiano, o relacionamento com os estudantes, as atitudes perante à autoridade institucional, a compreensão da função social do professor, a resiliência e adaptabilidade diante dos desafios que surgem, a autopercepção profissional e o aprendizado contínuo.

Nesse ínterim, podemos afirmar que pesquisar em sala de aula a prática do professor, utilizando-nos dessa abordagem, manifesta-se como uma grande oportunidade de que surjam explicações inéditas e contundentes, a partir das interpretações do próprio sujeito, que permitirão interpretações mais densas ao pesquisador e que dará mais munição para que os diversos leitores de tais escritos possam também gerar interpretações coesas. Borges e Castro (2019, p. 407), concordam com isso, ao afirmarem que “a etnografia, como processo de pesquisa, nos auxilia a conhecer as interações que acontecem no interior da escola e da sala de aula”. Tudo isso, em ciclo formativo contínuo e que sempre se voltará para si com outros questionamentos e provocações. Por sua vez, o ensinamento de Freire (1996, p. 39) não se tornou obsoleto ao afirmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esse é o movimento que pode conduzir o processo de [re]pensar a *práxis*.

Desse modo, a etnografia escolar, inclusive, ajuda a responder questões recorrentes dentro da formação continuada de professores, tais como os porquês de: professores reconhecerem a necessidade de formação, mas resistirem em participar delas, muitas vezes; não conseguirem se estabelecer diante de cenários modernos de educação; criar resistências para com avaliação e adequações de sua prática, dentre outros. Em suma, tal abordagem proporciona uma compreensão rica e contextualizada do ambiente educacional, ajudando na melhor compreensão da *práxis* docente e, por conseguinte, no enfrentamento dos desafios complexos e das diversidades que encontrarão nos cotidianos escolares. Corroboram com isso, Silva, Almeida e Gatti (2016) que destacam a relevância do acompanhamento em

processo do trabalho docente, ensejando reflexão e autorreflexão, para além do senso comum.

Enfim, é imprescindível nos aprofundarmos nesse conhecimento, para conseguirmos conferir validade e sustentabilidade aos processos formativos docentes, de modo que os tenhamos com resultados efetivos e econômicos. Econômicos não no sentido financeiro ou monetário, mas no sentido estratégico, de aproveitamento máximo dos esforços, vontades, criatividade e disponibilidade de recursos e tempo, na promoção dos mais significativos percursos formativos. Isso, valendo-nos de informações complexas e aprofundadas desde sua origem, de modo a não nos arriscamos nos mergulhos rasos de olhares superficiais e enviesados, mas adentrando no mais profundo das relações escolares, sobretudo, no que diz respeito à *práxis*.

É válido, por fim, convergir tal pensamento com outro de Silva, Almeida e Gatti (2016), quando dialogam sobre a não limitação do ensino ao *status* de eficiência [em que a preocupação é se metas ou objetivos foram atingidos, ou não], enfatizando a forma como é realizada e os significados que essa atividade carrega. Os debates acerca das compreensões dessa prática são por demais abrangentes e, portanto, essas palavras finais devem ser entendidas também como inspiração para trabalhos futuros acerca da formação docente, bem como das contribuições da etnografia escolar para sua evolução e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMADO, J., 1912-2001. **Capitães da Areia**. Romance – 114ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: **Papirus**, 1996.

_____. de. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BARBOSA, L. de A.; FORTILLI, S. de C. A Analogia nos Processos de Mudança de Verbos Cognitivos no Português Brasileiro. **Caderno Seminal Digital Especial**, nº 30 v. 30 (JAN-DEZ/2018) – e-ISSN 1806-9142. Disponível em: <https://bit.ly/3EyoTgm>. Acesso em: 27 nov. 2022

BORGES, L. P. C.; CASTRO, P. A. de. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 404-423, mai/ago. 2019.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. (1983). *In*: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Olho d'Água, 2033, p. 39-72.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2006.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. 4. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2011.

FAZENDA, I. C. A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

FIORI, E. M. **Aprender a Dizer a sua Palavra**. *In*: FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 10 e 11. Prefácio

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996, col. Leitura.

GEERTZ, C. 1926 -. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. 17(3), pp. 271-280, setembro/dezembro 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, p. 152-163. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 n. 29.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de; GATTI, B. A.. Referentes e Critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, n. 160, p. 286-311. Abr./Jun. 2016.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.029

CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

ELETRISSANDRA RODRIGUES REIS

Pedagoga. Especialista em Educação: Formação de Professores, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). sandra.icapui@yahoo.com.br

NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora do Departamento de Educação - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). fariasnorma@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. A pesquisa tem por objetivo mapear e discutir a produção acadêmica disponibilizada nos referidos portais nos últimos dez anos sobre as concepções e importância do estágio supervisionado para o processo de formação inicial em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que se enquadra na metodologia Estado do Conhecimento. No presente texto buscamos responder: Quais as discussões mais pertinentes sobre o tema estudado? Quais as perspectivas teórico-metodológicas utilizada pelos autores dos trabalhos analisados? Quais os objetivos e considerações apontadas sobre o objeto? A partir das leituras realizadas, agrupamos os textos semelhantes para facilitar a compreensão, através de temáticas. Observamos que o campo de pesquisa apresentado é muito discutido dada a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores e por constituir-se como um dos eixos que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação, sendo discutidos em várias pesquisas, sob diferentes enfoques. Mesmo assim, o tema não se esgota, pois ainda

constitui um desafio para a formação de professores. Há um delineamento nas pesquisas estudadas da necessidade de ampliação dos trabalhos que retratam o papel do professor supervisor e do professor colaborador da escola que recebe o estagiário. Tal constatação, desperta a percepção de que ainda há muito a se dizer a respeito de como esses professores se veem no seu papel de formador e quais são os sentidos e concepções que esses professores atribuem ao estágio supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Docência, Formação Inicial, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O estágio deve ser visto como um espaço de aprender e problematizar um conjunto de técnicas de ensino com outros professores, além de problematizar as relações em que estão envolvidas, considerando as condições estruturais, as políticas educacionais, a diversidade dos sujeitos em formação e das interações estabelecidas, além da construção do conhecimento.

Trata-se de contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares, sendo esse *lócus* um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiências entre os envolvidos no processo, não se limitando assim, a transferência linear da teoria para a prática.

O presente trabalho apresenta uma revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. A pesquisa tem por objetivo mapear e discutir a produção acadêmica disponibilizada nos referidos portais nos últimos dez anos sobre as concepções e importância do estágio supervisionado para o processo de formação inicial em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que se enquadra na metodologia Estado do Conhecimento.

No presente texto buscamos responder: Quais as discussões mais pertinentes sobre o tema estudado? Quais as perspectivas teórico-metodológicas utilizada pelos autores dos trabalhos analisados? Quais os objetivos e considerações apontadas sobre o objeto? A partir das leituras realizadas, agrupamos os textos semelhantes para facilitar a compreensão, através de temáticas.

O campo de pesquisa apresentado é muito discutido dada a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores, por constituir-se como um dos eixos que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação, sendo discutidos em várias pesquisas, sob diferentes enfoques. Mesmo assim, o tema não se esgota, pois ainda constitui um desafio para a formação de professores. As pesquisas estudadas apresentam a necessidade de ampliação dos trabalhos que retratam o papel do professor supervisor e do professor colaborador da escola que recebe o estagiário. Isso desperta a percepção de que ainda há muito a se dizer a respeito de como esses professores se veem no seu papel de formador

e quais são os sentidos e concepções que esses professores atribuem ao estágio supervisionado.

Portanto, a pesquisa tem por objetivo mapear e discutir a produção acadêmica disponibilizada em alguns portais nos últimos dez anos sobre as concepções e importância do estágio supervisionado para o processo de formação inicial em Pedagogia.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa está vinculada à abordagem qualitativa, adequando-se 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 (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Esta é uma pesquisa de caráter bibliográfico que se enquadra na metodologia Estado do Conhecimento, com o objetivo geral de mapear e discutir a produção acadêmica disponibilizada no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, e nas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, no espaço temporal de 2012 a 2022, sobre as concepções e importância do estágio supervisionado para o processo de formação inicial em Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a busca pelo Portal de Periódicos da CAPES usando como base as categorias “Estágio Supervisionado”, “Docência”, “Formação Inicial” e “Pedagogia”. A pesquisa utilizou inicialmente, as categorias elencadas como palavras-chave de forma individual ou em associação, utilizando a ferramenta de pesquisa por assunto, com filtragem de textos fixada em publicações revisadas por pares, escritos em português, área da Educação, dentro de um espaço temporal de 2012 a 2022.

Utilizando os filtros citados, ainda resultou um número significativo de trabalhos, que em uma apreciação superficial da leitura dos títulos e resumos, observamos que muitos não tinham muita relação com o que nos propúnhamos a estudar. Assim, utilizamos como critério de descarte a pertinência com a temática da pesquisa. Textos que em seus resumos não lidavam com a temática eram descartados.

Nessa busca, um fato nos chamou a atenção: o campo de pesquisa apresentada é muito discutido, dada a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores e por constituir-se como um dos eixos que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação. Os eixos pesquisados são encontrados em diversas pesquisas. Mesmo assim, o tema não se esgota, pois ainda constitui um desafio para a formação de professores.

Por esse motivo, elencamos mais duas categorias para vermos os trabalhos que iriam surgir. Foram elas: “Acolhimento” e “Professor colaborador”. Nessa busca, encontramos realmente poucas produções, o que nos abre outras possibilidades para a pesquisa: necessidade de ampliação dos trabalhos que retratam o papel do professor supervisor e do professor colaborador da escola que recebe o estagiário. Tal constatação, desperta em nós, a percepção de que ainda há muito a se dizer a respeito de como esses professores se veem no papel de formador e colaborador, quais são os sentidos e concepções que esses professores atribuem ao estágio supervisionado.

De imediato, percebe-se que a relação entre “Estágio Supervisionado”, “Docência”, “Formação Inicial” e “Pedagogia”, apresenta um campo vasto de pesquisas, analisado sob os mais variados aspectos. Quando associamos os termos com as categorias “Acolhimento” e “Professor colaborador”, os trabalhos são mais reduzidos. Surgem muitos sobre essa temática, na área da Saúde, e em outros campos que não são da Pedagogia, o que nos levou a descartar tais trabalhos. Num segundo momento da pesquisa no Portal de Periódicos CAPES, realizamos uma nova busca, acrescentando a categoria “Narrativas de Professores”.

Dando continuidade à busca, acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando inicialmente a categoria “Estágio Supervisionado”. Realizamos a busca, que resultou em oitocentos e cinquenta e um (851) trabalhos, que ao filtrar escritos em português, assunto: “estágio supervisionado”, e ainda para “Ciências Humanas - Educação”, retornou quinze trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos 07 dessas produções.

Posteriormente, retomamos a pesquisa no Banco Digital de Teses e Dissertações-BDTD, acrescentando a categoria “Narrativas de Professores” e “Professores Orientadores”.

Observamos neste banco de dados que o tema em questão também apresenta um campo vasto de pesquisas, relacionando produções dos mais variados aspectos, o que nos proporciona uma inquietação: encontrar, nesses múltiplos

trabalhos, um caminho que se alinhe com nossas curiosidades científicas, às ideias pretendidas no desenvolvimento do mestrado, bem como, o caráter inovador da pesquisa, despertando o interesse em aprofundar outros aspectos dessa questão.

Continuando esse processo de busca, pesquisamos o acervo digital de dissertações concluídas e defendidas no POSEDUC/UERN e encontramos três pesquisas com temas pertinentes ao nosso trabalho.

Após a seleção, seguiu-se a leitura dos textos, buscando conhecer os trabalhos que se aproximem do nosso tema de pesquisa. Para isso, optamos por agrupar os textos que apresentavam discussões semelhantes, estabelecendo critérios que facilitassem esse processo de agrupamento, pois para Bardin (1977) classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. Nesse caso, a partir das leituras realizadas foi possível identificar cinco (05) temáticas nos trabalhos selecionados: a) contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente; b) constituição da identidade docente a partir do estágio supervisionado; c) O estágio curricular supervisionado na visão de quem acolhe os estagiários; d) narrativas e estágio supervisionado; e) professores orientadores de estágio e seu papel formativo.

Em cada temática, procuramos evidenciar as características gerais dos textos que possibilitaram a articulação entre eles, os objetivos dos trabalhos, as perspectivas teórico-metodológicas utilizadas pelos autores e quais as considerações apresentadas. Ao final de cada temática buscamos, ainda, evidenciar a relevância dos trabalhos relacionados para a construção de nossa pesquisa que tem como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Com relação à temática que apresenta as contribuições do estágio curricular supervisionado para a formação inicial docente, relacionamos as publicações (artigos) de Cyrino e Souza Neto (2015) e Oliveira (2017); quanto às Dissertações e Teses temos os trabalhos de Fadini (2013) e Medeiros (2013).

Os trabalhos citados se dividem entre diversos temas e buscam, em sua maioria, evidenciar a relação teoria-prática no estágio supervisionado. Medeiros (2013)

objetiva refletir sobre a formação inicial proposta nos Cursos de Pedagogia, sobretudo a partir do Estágio Supervisionado, onde se explicita a relação teoria e prática, sendo de significativa importância na formação dos futuros professores. Os dados reforçaram a compreensão de que o estágio se constitui num elemento articulador do currículo e da relação teoria e prática, considerado como espaço de aprendizagem da profissão na parceria da Universidade com as Escolas de Educação Básica.

A partir dessa concepção, passa-se a compreender o estágio como oportunidade de aproximação da realidade profissional, instrumento da *práxis* e, portanto, passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação (PIMENTA e LIMA, 2012).

Oliveira (2017) apresenta uma análise sobre formações discursivas de professores e alunos do curso de Pedagogia da UERN, identificando os núcleos de sentido que permitem compreender a estabilização de sentidos sobre o estágio curricular supervisionado. Não colocando o estágio num espaço central, privilegiado, nem tampouco, desconhecendo sua relevância na formação, mas como um espaço entre diferentes contextos e diferentes saberes, onde os sujeitos distintos interagem, tendo por referência seus diferentes pertencimentos, e essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo, que pode ser a escola, a universidade, a comunidade. Há, ainda, inferências para o aperfeiçoamento dos processos de formação, incluindo as questões curriculares e da prática pedagógica desenvolvida nos Cursos.

Cyrino e Souza Neto (2015) afirmam que o Estágio pode ser formativo se considerarmos quatro pontos: concepção de estágio que cada participante possui; compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores; condições dos professores e das escolas para assumir um papel na formação de estagiários; tipos de relações estabelecidas no processo de estágio. Estes elementos possibilitaram pensar a prática como centro do processo, bem como a escola com compromissos formais e intencionais na formação do estagiário.

Compreender como os alunos estagiários de um curso de Licenciatura em Letras-Ingês apropriaram-se das experiências de Estágio Supervisionado na sua constituição profissional docente, é analisado no trabalho de Fadini (2013), indicando que o trabalho colaborativo é essencial para o bom desempenho dos alunos estagiários durante a regência e que as experiências construídas, durante o período do Estágio Supervisionado, possibilitaram a apropriação de conhecimentos e saberes constitutivos da identidade profissional docente.

Podemos perceber que existe uma vasta produção sobre o estágio curricular supervisionado e que, estas se concentram mais nos cursos de pedagogia, mas também aparecem em outras licenciaturas, indicando a importância desta disciplina para a formação inicial do professor.

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Em nossa busca, encontramos publicações que apontam a constituição da identidade docente a partir do estágio supervisionado. São esses textos que passaremos a estudar nessa seção, através dos artigos de Soares e Medeiros (2016); Fernandes e Medeiros (2016); Almeida e Moreira (2018). Quanto as Dissertações e Teses temos os trabalhos de Rampazzo (2013), Silva (2015) e Silva (2017).

Os trabalhos se dividem entre diversos temas e buscam evidenciar os processos de construção pedagógica e da identidade profissional dos estudantes estagiários, além de ser um espaço de aproximação das vivências sociais e políticas que envolvem o cotidiano da profissão (RAMPAZZO, 2013). Os dados da pesquisa evidenciam que o estágio possibilita ao licenciando formar-se sujeito de suas aprendizagens para saber enfrentar as diversas situações da docência e buscar as soluções/alternativas que melhor atendam às suas necessidades.

O trabalho dissertativo de Silva (2017), objetiva analisar, a partir do depoimento dos alunos estagiários, se o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio II) do curso de Pedagogia da UERN, tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes para a formação profissional docente. Conclui que o Estágio Supervisionado II é um dos espaços de mobilização de saberes, mas que essa mobilização acontece, basicamente, para que o aluno estagiário se adapte a uma rotina estabelecida na sala de aula e isso provoca fragilidades na formação do profissional docente.

A dissertação de Silva (2015) traz como objetivo compreender o processo identitário dos licenciandos de Pedagogia da UFRN e identificar os saberes construídos na prática de ensino desenvolvida durante o estágio supervisionado do referido curso. Os resultados indicam que, no que se referem à identidade profissional, os estudos teóricos no percurso da formação inicial, aliados às experiências vivenciadas principalmente no estágio, contribuíram para mudar o que os alunos sabiam

sobre a docência, ou seja, o que é necessário para ser professor. Em relação aos saberes construídos, é possível afirmar que os estagiários percebem a pluralidade de saberes necessários a uma profissão tão complexa, como a docente.

Ressaltamos a importância da formação inicial na profissionalização docente e nos diversos processos que se desenvolvem dentro dela, entre eles o estágio supervisionado, que segundo Pimenta (1995, p. 63), “[...] é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade”. Compartilhamos também com Pimenta e Lima (2012) a visão de que a construção da identidade docente se dá por meio também da observação dos professores e do desenvolvimento de habilidades técnicas, entretanto, restringir a atividade e a formação docente a esses aspectos não faz jus à complexidade de ser professor.

Soares e Medeiros (2016) e Fernandes e Medeiros (2016) objetivam analisar a formação inicial docente do professor para o exercício profissional no ensino superior por meio das narrativas (auto) biográficas das experiências formativas do Estágio de Docência da pós-graduação em educação da UERN, chegando à conclusão de que o ato de narrar e de rememorar o processo de aprendizagem, suscita as marcas deixadas pela formação inicial e permanente que faz parte do percurso trilhado. Para as autoras, a pesquisa oferece uma contribuição social, possibilitando a reflexão da prática como estratégia de formação e (auto) formação, afirmando, que qualquer professor, tanto da educação básica como do ensino superior, pode estar em constante reavaliação da sua própria prática, necessitando refletir antes, durante e após a ação.

Almeida e Moreira (2018) procuram identificar quais os saberes/conhecimentos mobilizados pelos professores de Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado de Mato Grosso. A pesquisa identificou que os saberes mais mobilizados pelos professores são os saberes da prática e experienciais, relacionados à docência e a escola, seguido dos saberes pedagógicos.

Os trabalhos citados apresentam perspectivas de formação da identidade docente, o que nos leva a compreender que o espaço-tempo de formação que se realiza dentro do estágio supervisionado tem sido considerado como foco de pesquisas, que evidenciam assim seu caráter de processo de formação.

Observamos que os trabalhos citados apresentam perspectivas de formação da identidade docente, tanto a nível de ensino básico, como a nível superior, o que nos leva a compreender que o espaço-tempo de formação que se realiza dentro do estágio supervisionado tem sido considerado como foco de pesquisas

que evidenciam assim seu caráter de processo de formação. Neste sentido, acreditamos que no estágio supervisionado são mobilizados saberes que estão presentes não apenas na formação inicial do professor, mas também em suas vivências como estudante e como profissional, e inclusive nos saberes que se constituem na própria realização do estágio.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA VISÃO DE QUEM ACOLHE OS ESTAGIÁRIOS

Realizamos a leitura das publicações sobre o estágio curricular supervisionado na visão de quem acolhe os estagiários, com o trabalho de Benites, Sarti e Souza Neto (2015), que discute, através da revisão da literatura, a figura do professor colaborador que recebe e acompanha a formação de estagiários na escola, chegando à conclusão que esse professor, recebe estagiários em sua classe sem necessariamente contar com orientações sobre como desempenhar essa função formativa.

O artigo citado anteriormente, de Cyrino e Souza Neto (2015) também aborda a concepção de estágio formativo reconhecendo o compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores e as condições dos professores e das escolas para assumir um papel na formação de estagiários, vistos como alguém que contribui com a escola, para formação continuada e em serviço de seus professores (CYRINO, 2012).

O trabalho de Araújo (2014) busca identificar o valor autoformativo conferido a essa experiência na formação docente. Os resultados da pesquisa revelam que as professoras que receberam as estagiárias, optaram por acolhê-las (e não apenas recebê-las), considerando suas necessidades formativas e incluindo-as entre suas atividades cotidianas, considerando que desempenham um papel formativo na dinâmica do estágio.

A pesquisa de Cyrino (2012) teve como um dos objetivos: identificar a concepção de estágio que cada segmento da instituição escolar (gestor, professor-coordenador, professor colaborador) se utiliza para receber estagiários. Nas considerações finais da autora, a escola assume um compromisso indireto e informal na formação docente, visto que abre suas portas, recebe os estagiários e percebe o movimento do estágio em seus espaços.

O mesmo foco também aparece nas demais licenciaturas com o trabalho de Silveira (2018), no qual os professores se percebem e se reconhecem como formadores desses alunos estagiários, e com diferentes posições acreditam na possibilidade da escola como campo de formação, se mostraram dispostos a partilhar com os futuros professores os diferentes saberes da/na prática.

Galindo (2012) focaliza a atenção no professor da escola básica que recebe estagiários em sua sala de aula. A pesquisa identificou cinco sentidos para o estágio supervisionado, atribuídos pelos professores parceiros, sendo que esses sentidos apontam para a necessidade de ações intencionais na direção de uma maior aproximação entre a universidade e a escola. O trabalho também destaca que uma maior atenção das instituições formadoras e o movimento das políticas educacionais e gerais, visando a organização de condições mais favoráveis para a articulação do trabalho em parceria das instituições envolvidas, pode efetivar a concretização dessas potencialidades.

O estudo de Correa Junior (2014) teve como objetivo compreender os elementos que constituem a identidade do professor-colaborador e os saberes mobilizados por ele no estágio supervisionado, realizado no contexto da Educação Física escolar. Os dados indicaram que os saberes dos professores-colaboradores provêm de várias fontes, sendo por eles ressignificados tanto na docência quanto na orientação de estágios.

Através da leitura de tais produções, reafirmamos a importância de se ouvir e considerar o papel desses sujeitos que colaboram com a formação do estagiário, além das instituições formadoras, ou seja, a escola que os recebem, os professores colaboradores, considerando o compromisso que estes têm na formação dos estagiários, vistos como alguém que contribui com a dinâmica escolar, com a formação continuada e em serviço de seus professores.

NARRATIVAS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Através da leitura dos trabalhos que abordam a questão das narrativas, da (Auto) biografia, estágio supervisionado e professores orientadores, encontramos os artigos de: Feldmann e Hage (2016); Aguiar, Medeiros e Dantas (2016); Gastal e Avanzi (2015). Quanto às Teses e Dissertações: Fernandes (2015); Schmidt (2014); Gaspar e Passeggi, (2013).

O artigo de Feldmann e Hage (2016) discute a importância das narrativas de história de vida nas pesquisas em educação, considerando a formação do professor neste contexto, baseando-se na necessidade de considerar a história de vida do professor como um viés metodológico nos estudos sobre seu processo formativo. Tais narrativas se apresentam como uma prática reflexiva das experiências, possibilitando ao professor, um repensar de sua ação pedagógica e um possível redimensionamento de sua prática educativa, configurando-se, como uma possibilidade de instrumento fértil de reflexão por parte do professor sobre o seu trabalho.

O trabalho apresentado por Aguiar, Medeiros e Dantas (2016) tem como objetivo refletir sobre o percurso de formação de alunas do PARFOR, atuais professoras em escolas no campo, para compreender esses processos de formação, de conhecimento, de aprendizagem em sua história de vida.

O artigo escrito por Gastal e Avanzi (2015) trata da produção de narrativas na formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. As narrativas estudadas indicam uma autorreflexão dos licenciandos sobre seu percurso de formação desde estudante de Educação Básica até sua vivência no estágio supervisionado, destacando o papel da subjetividade na formação do professor; o ato de narrar como facilitador de uma autocompreensão; e o papel das narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa e formação de professores.

Gaspar e Passeggi (2013) trazem em seu texto uma reflexão sobre as narrativas (auto) biográficas dos diários para compreender como acontece o acompanhamento da escrita do memorial no curso de formação de professores. As autoras consideram que, ao escrever o diário, as professoras-formadoras revelam seus saberes, experiências e identidade e que os discursos expressos são fruto do processo formativo e autoformativo. É possível constatar, que as narrativas autobiográficas são instrumentos potencializadores de aprendizagens e de compreensão da prática docente. Os resultados apontam para a importância do processo de reflexão na/sobre a prática docente possibilitado pela escrita autobiográfica nos diários.

A dissertação de Fernandes (2015) tem como objetivo, problematizar sobre as redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas, relatando os primeiros anos de docência no ensino superior na Faculdade de Educação (FE), especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado I. Parte da perspectiva da (Auto) biografia, como dispositivo reflexivo na formação docente. Como resultados o trabalho contribuiu para a

(auto) formação, permitindo reflexões e análises da prática pedagógica. Além disso, também proporcionou discussões sobre o curso de Pedagogia, na UERN e o estágio supervisionado na educação infantil.

Schmidt (2014) apresenta a análise das narrativas de estagiários do Curso de Ciências Biológicas da UFSM, refletindo, através delas e de memórias autobiográficas, como está se dando a formação inicial de professores no âmbito do Ensino Superior. Seu trabalho analisa as narrativas dos futuros professores através de três categorias: estágio curricular supervisionado, formação de professores no Curso de Ciências Biológicas da UFSM e o ser professor.

PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO E SEU PAPEL FORMATIVO

No que se relaciona a última temática elencada nesta seção, ou seja, trabalhos que discutem o papel formativo dos professores orientadores de estágio, encontramos as contribuições de Borges (2012); Soares (2015), Silva (2017), Pereira (2017) e Rocha (2018).

A tese de Borges (2012) objetiva mostrar, por meio de vozes de professores supervisores e de professores parceiros, de que forma o Estágio Curricular Supervisionado tem sido realizado na Licenciatura em Geografia na Região Sudeste do Brasil. A pesquisa apoia-se nos pressupostos da História Oral Temática, revelando que o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado só pode se efetivar, implícita ou explicitamente, por meio de relações formais ou informais de parcerias, pois envolve diferentes sujeitos e instituições na busca por uma melhor formação e atuação docente.

A pesquisa de Soares (2015), "Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor", tem como objetivo caracterizar a percepção do Professor Supervisor sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional. O resultado da pesquisa apresenta a fragilidade das relações colaborativas entre os sujeitos e instituições, o que pode dificultar o desenvolvimento da atividade curricular no espaço escolar. Também afirma que a atuação dos estagiários em sala de aula tem possibilitado o desenvolvimento da profissionalidade docente do futuro professor, que em contato com a realidade da escola, permite refletir sobre as ações vivenciadas no contexto

docente, mediadas pelo Professor Supervisor Escolar e apoio científico do Professor Supervisor Acadêmico.

A pesquisa de Silva (2017), traz como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem autobiográfica, apoiada em entrevistas narrativas que apresentam o percurso formativo e a atuação profissional das participantes desta pesquisa.

Pereira (2017) busca compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. A autora apresenta como temática de pesquisa a aprendizagem do ser professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciaturas. A pesquisa é de cunho qualitativo e visa conhecer os sentidos produzidos na trajetória formativa, pessoal e profissional do professor orientador; reconhecer os sentidos produzidos na dinâmica do trabalho pedagógico e identificar os movimentos da aprendizagem docente.

A tese de Rocha (2018) apresenta como objetivo compreender os saberes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC, correlacionando com a sua formação e prática docente no contexto de práxis. A pesquisa apresenta a compreensão dos saberes docentes de três orientadores de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC, e conclui que a procedência dos saberes se evidencia na sua formação e prática docente, no contexto de práxis, pela sua história de vida pessoal, pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional.

Essas pesquisas apresentam o estudo do Estágio Supervisionado e de suas perspectivas formativas, considerando os campos, nos quais estas investigações são desenvolvidas, os sujeitos investigados, bem como o objetivo de cada uma, se aproximando em alguns momentos da nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, se distanciando. Entre as questões comuns, evidencia-se a necessidade de se colocar como centro de estudo os supervisores do Estágio Supervisionado, considerando as contribuições dos saberes e práticas, advindos com o trabalho no referido componente curricular.

O trabalho dos professores supervisores do Estágio Supervisionado, da Universidade ou da Educação Básica, é um assunto que merece mais atenção e discussão, embora ocupe um lugar de destaque na realização dos estágios.

Percebemos que são poucos os trabalhos que abordam a temática, merecendo maiores reflexões, ou seja, como o trabalho desses professores é um elemento fundamental no desenvolvimento dos estágios, deve ser sempre objeto de discussão para o sucesso e efetivação do processo de formação inicial docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das produções científicas sobre as concepções e importância do estágio supervisionado para o processo de formação inicial em Pedagogia, observamos que o campo de pesquisa apresentado é muito discutido, dada a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores e por constituir-se como um dos eixos que articulam os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação, sendo discutidos em várias pesquisas, sob diferentes enfoques. Apesar destas produções se concentrarem mais nos cursos de pedagogia, também observamos trabalhos em outras licenciaturas, o que nos faz perceber importância dada a essa disciplina para o processo de formação do professor.

Mesmo assim, o tema não se esgota, pois ainda constitui um desafio para a formação de professores. Constatamos na pesquisa realizada, que há vários aspectos do processo de estágio supervisionado que são discutidos, tais como as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente; a constituição da identidade docente a partir do estágio supervisionado; o estágio como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática; o estágio curricular supervisionado na visão de quem acolhe os estagiários; os vários atores do estágio, como o estagiário, o professor universitário responsável pelo estágio e o professor da escola que recebe o estagiário; observamos que este último tem sido o menos ouvido em termos de trabalhos que discutem o estágio, suas possibilidades e problemas.

Há um delineamento nas pesquisas estudadas da necessidade de ampliação dos trabalhos que retratam o papel do professor supervisor e do professor colaborador da escola que recebe o estagiário. Tal constatação, desperta em nós, a percepção de que ainda há muito a se dizer a respeito de como esses professores se veem no seu papel de formador e colaborador, quais são os sentidos e concepções que esses professores atribuem ao estágio supervisionado.

Observou-se em relação aos resumos que, mesmo sintetizando o objeto de pesquisa, seus objetivos, metodologias e breves conclusões, por vezes deixam a

desejar quanto aos conteúdos de seus artigos, sendo necessária a leitura parcial ou total destes para selecioná-los.

Quanto aos tipos de pesquisas utilizados nas produções analisadas, ficou evidente a preferência pela pesquisa qualitativa, através de estudos de caso, com princípios etnográficos, análise documental e os trabalhos (auto)biográficos. Quanto aos instrumentos utilizados, sobressaíram-se as interpretações de narrativas, seguidas pelas entrevistas semiestruturadas, observações e questionários.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; DANTAS, Amélia Ferreira; MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Histórias de si**: narrativas da formação continuada de professores do/no curso de pedagogia/PARFOR. Revista cocar, Belém, v. 9, n. 18, p. 233 a 254, jun. 2015.

ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso de; MOREIRA, Evando Carlos. **Os saberes/ conhecimentos mobilizados pelos professores de estágio curricular nos cursos de licenciatura em Educação Física no Estado de Mato Grosso**. Revista Cocar, v. 12, n. 24, p. 144-170, 2018.

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. 202f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127993>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100100&script=sci_arttext Acesso em: 10 nov. 2019.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. 1994.

BORGES, V. J. **Modos de realizar Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP, 2012. Acesso em: 27 de julho de 2020.

CORRÊA JÚNIOR, José Firmino. **Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador na realização do estágio supervisionado em educação física**. 2014. 160 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154731>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012, 233 f. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)–Unesp, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90111>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 4, p. 401-413, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303343304008.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019

FADINI, Valéria Septímio Alves. **Narrativas de formação:(re) trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-Inglês**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/2384>. Acesso em: 01 dez. 2019.

FERNANDES, Alexsandra Nogueira O; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no ensino superior. **HOLOS**, v. 2, p. 326-336, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554865024.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FELDMANN, Marina Graziela; HAGE, Maria do Socorro Castro. **As narrativas de história de vida como possibilidade de transformação na formação de professores**. Revista Cocar, v. 9, n. 18, p. 61-82, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257, 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24042012-151944/pt-br.php>. Acesso em: 01 dez. 2019.

GASPAR, M.; PEREIRA, M. de F.; PASSEGGI, Co. **As narrativas autobiográficas e a formação de professores: Uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida**, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69650/2/87685.pdf> Acesso em: 01 dez. 2019.

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, n. 1, p. 149-158, 2015.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática**. 2013. 177 f. 2013. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3700/Denise+Rosa+Medeiros.pdf;jsessionid=CAC9458F2C3448AF34F437B5697CA65C?sequence=1> Acesso em: 01 dez. 2019.

OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. O estágio curricular na formação de professores: revisitando o debate. **HOLOS**, v. 3, p. 41-50, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554848005.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019

OLIVEIRA FERNANDES, Aleksandra Nogueira de; **Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto)biográficas**. UERN, 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/>

poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938aleksandra_nogueira_de_oliva_veira_fernandes.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem Docente do Professor Orientador no Estágio Curricular Supervisionado em Cursos de Licenciatura**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15059> . Acesso em: 27 de julho de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, Ago. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 10 nov. 2019.

RAMPAZZO, V. S. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si**. 2013. 119 f. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação. UFMT, Rondonópolis, 2013. Disponível em: http://ri.ufmt.br/bitstream/1/1195/1/DISS_2013_Vilma%20de%20Souza%20Rampazo.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

ROCHA, Luzianny Borges. **Os Saberes Docentes do Orientador de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34511>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

SILVA, Maria Cilene de Menezes. **Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20724>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SILVA, Kátia Silene da. **Professoras Orientadoras de Estágio Supervisionado em Curso de Pedagogia**: desenvolvimento profissional docente e sentidos atribuídos à função de orientação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTcxOQ== Piracicaba, 2017. Acesso em: 27 de julho de 2020.

SILVA, Kelly Cristina de Medeiros da. **O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente**: a compreensão dos alunos estagiários. - UERN, 2017. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2015/arquivos/4223kelly_cristina_de_medeiros_da_silva.pff Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVEIRA, Denise Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários**. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação. UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

SOARES, Maria Cleonice; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. Narrativa (auto) biográfica da experiência formativa na pós-graduação da UERN. **HOLOS**, v. 3, p. 186-197, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2973> Acesso em: 10 nov. 2019.

SOARES, Maria Cleonice. **Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor**. UERN, 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_cleonice_soares.pdf Acesso em: 10 nov. 2019.

SCHMIDT, M. **Narrativas de Estagiários e Memórias**: a formação de professores a partir do dito/escrito/lembrado. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7094/SCHMIDT%2c%20MAGDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 27 jul. 2020

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.030

CONHECIMENTOS DA NEUROEDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

GEOVANA CAMARGO VARGAS

Doutora pelo Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, geovana.vargas@ifpb.edu.br;

DOMINIQUE BATISTA ANDRADE

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, dominique.batista@academico.ifpb.edu.br;

KELIANA DANTAS SANTOS

Doutora pelo Curso de Química Analítica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, keliana.santos@ifpb.edu.br;

JESSIANE DE LIMA TAVARES

Mestranda pelo Curso de Química da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jessiane.lima@academico.ifpb.edu.br;

RESUMO

Os estudos da neurociência na área de Educação surgiram na necessidade dos professores darem suporte à aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo capacidades autodidatas e auxiliando-os a superarem dificuldades durante os estudos. Nessa direção, o presente estudo tem como finalidade apresentar o conceito de neuroeducação e também discutir sobre plasticidade neural, associando com a capacidade de aprendizagem, tipos de inteligência e aos estilos de aprendizagens sistema no Visual, Auditiva e Cinestésica (VAC). Acredita-se, assim, ser possível fomentar a discussão das diferentes formas de aprendizado e promover sugestões de estratégias pedagógicas simples que ampliem as opções dos professores dentro de sala de aula. Para a construção de tal intento, foi realizada uma revisão bibliográfica e visita de campo em duas escolas de ensino médio na cidade de João Pessoa, a fim de verificar a possibilidade de aplicação

de um planejamento pedagógico que tenha em vista o conhecimento dos diferentes tipos de inteligências (Inteligências Múltiplas) e estilos de aprendizagens no sistema no Visual, Auditiva e Cinestésica. Em posse de tais dados e como contribuição para futuros trabalhos, foi feita uma adaptação de um questionário, para uso apenas pedagógico e, portanto, não validado, para a identificação dos tipos de inteligência e estilos de aprendizagem. Tal produção teve o objetivo de mapear os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, além de investigar alguns aspectos do perfil do estudante e das dificuldades enfrentadas por ele durante os estudos. Por fim, constatou-se ser possível aplicar práticas simples que se baseiam nos conhecimentos adquiridos ao longo do estudo e, além disso, foi possível verificar a importância tanto da utilização dessas práticas para incentivar a autonomia e independência do aluno, formando um ser consciente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem; quanto do seu uso para diversificação das práticas do professor.

Palavras-chave: Tipos de inteligência; Inteligências múltiplas; Estilos de aprendizagem; Estratégias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

São inúmeras as questões enfrentadas na Educação brasileira, que partem desde aquelas de cunho metodológico, com foco em perspectivas tradicionais, que desmotivam o estudante e, em última instância, promovem dificuldades individuais no processo de aprendizagem; até aquelas de falta de infraestrutura e problemas socioculturais. (PIEADADE; PEDRAÇA; PIO, 2018). Essa situação é agravada nos casos em que o aluno não possui técnicas ou métodos de estudo adequado à sua forma de aprendizagem, [...] “pois a ação de apreender não é passiva” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 19).

Para um conceito ser aprendido é necessária uma relação entre o aprendiz e o objeto de estudo, sendo a definição, escolha e efetivação de estratégias parte da atuação do professor com o aluno (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Para aprender, precisamos estar despertos e atentos para absorver a experiência sensorial, perceptual e significativa (GUERRA, 2011).

Nesse sentido, os estudos da neurociência na área de Educação surgiram da necessidade dos professores darem suporte à aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo capacidades autodidatas e auxiliando-os a superarem dificuldades durante os estudos. O termo neuroeducação engloba aspectos da neurociência, psicologia e teorias educacionais (ARAÚJO; MENEZES; BEZERRA, 2019).

Nessa direção, o presente estudo tem como finalidade apresentar o conceito de neuroeducação e também discutir sobre plasticidade neural, associando com a capacidade de aprendizagem, tipos de inteligência e aos estilos de aprendizagens sistema no Visual, Auditiva e Cinestésica (VAC), e, conseqüentemente, propor possibilidades de atividades em sala de aula para os professores. Compreender quais são os estilos de aprendizagens (o visual, o auditivo e cinestésico), tipos de inteligências (inteligência lógico-matemática, linguística, musical, etc), além de como o emprego de estratégias em sala de aula e de técnicas que levam em conta que as características individuais de cada jovem podem potencializar o ensino-aprendizagem e enriquecer as experiências dos profissionais da educação, ancora esse conjunto de ações baseadas no estudo da Neuroeducação (ARAÚJO; MENEZES; BEZERRA, 2019). Portanto, o emprego dos estilos de aprendizagem e dos tipos de inteligências poderá auxiliar os professores em suas novas práticas pedagógicas e ajudar o discente a escolher os itinerários formativos mais adequados para eles.

NEUROEDUCAÇÃO E PLASTICIDADE CEREBRAL

A neuroeducação é uma área de estudo com um campo multidisciplinar e parte do princípio que a aprendizagem desencadeia mudanças bioquímicas no cérebro, o que gera uma mudança de comportamento, formando experiências e memórias individuais em cada pessoa. Essa lógica sugere que os estímulos, o método de ensino e os contextos educacionais afetam a forma como aprendemos (BRANDÃO; CALIATTO, 2020).

Portanto, reforçar um comportamento pode contribuir com a consolidação das mudanças no cérebro, como também, certas ações podem gerar desinteresse. O conhecimento desse mecanismo pode auxiliar no planejamento do conteúdo ensinado. Vale ressaltar que o entendimento acerca da aprendizagem deve atentar não só à mudança do comportamento, mas ao processo e ao efeito dele no sistema nervoso (SN), pois a relação entre eles pode maximizar a forma como aprendemos ou explicar as dificuldades encontradas por alguns indivíduos, podendo, por consequência, criar estratégias que minimizem essas dificuldades (OLIVEIRA; MENDES, 2021).

As pesquisas nessa área têm como finalidade utilizar vários campos do conhecimento para propiciar ampliação de competências, habilidades e experiências, diversificando e consolidando novas aprendizagens e proporcionando o desenvolvimento do intelecto.

As teorias da aprendizagem, como exemplo, sugerem explicações acerca do desenvolvimento cognitivo e por meio dos estudos da Neurociência foi possível confirmar que o cérebro sofre alteração quando inserido no meio social, o que corrobora com as ideias de Vygotsky; mas os estudos que visam a interlocução Neurociência e Educação representam ainda um grande desafio, pois abrangem muitos elementos como: os aspectos socioambientais, estrutura do sistema nervoso central e as características de cada indivíduo (OLIVEIRA; MENDES, 2021).

O que significa, em tese, que aprendizagem não pode ser realizada de forma única e infalível para todas as pessoas, e que a utilização de uma só estratégia de aprendizagem, mesmo tendo validade no contexto educacional, não funciona para todos os indivíduos da mesma forma. A aprendizagem não se resume ao armazenamento de dados, possuem processos complexos como processo de informações e elaboração de novas informações (CARVALHO, 2010).

Desse modo, o uso de práticas pedagógicas diversificadas faz-se necessário. Essas práticas podem contribuir para a ativação do que Guerra (2011) chama de “múltiplas redes neurais”, o que significa que por “recursos multissensoriais”, como, por exemplo, o emprego de música, vídeos, textos interativos, entre outros, pode propiciar desenvolvimento cognitivo do estudante. Isso é possível, pois os cinco sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição) são responsáveis por captar estímulos do meio, ativando as sinapses, reforçando conhecimentos já aprendidos ou utilizando para criar novos meios de utilizar essas informações, de forma consciente ou inconsciente (FIRMINO; BRAZ, 2020). Esse processo é explicado pela plasticidade neural.

O termo Plasticidade Neural se refere tanto a alterações celulares, como à reorganização das funções e estruturas cerebrais, é um processo essencial para a aprendizagem e pode ser influenciado por diversos fatores como idade, genética, atividades físicas, entre outros fatores. O constante uso de um conhecimento, então, fortalece a interação dos neurônios, tornando essa informação mais facilmente acessível quando necessária; o mesmo raciocínio pode ser usado quando não há uso constante de uma informação. Então a plasticidade pode ocorrer não somente para beneficiar a aquisição de um saber, mas para descartar informações que, aparentemente, não são úteis (ADÃO, 2013).

Dessa maneira, podemos dizer que o conjunto de estímulos sensoriais, experiências vividas e aplicação de ensinamentos gera um padrão de pensamento individual. Portanto, a maneira como cada um aprende e o ritmo devem ser levados em consideração durante o ensino-aprendizagem, isso não significa que se deve necessariamente propor uma nova metodologia, mas utilizar subsídios para lidar com as características pessoais de cada indivíduo (FIRMINO; BRAZ, 2020). Então, os alunos podem, a partir desses subsídios e de suas capacidades e habilidades mentais, desenvolver sua forma própria de estudo (FERNANDES, 2015).

Logo, podemos considerar que o aluno pode interagir de forma participativa das aulas, pois é capaz de estabelecer relações com aprendizagens e vivências anteriores. Certamente trabalhar a interdisciplinaridade e contextualização em sala de aula tende a aumentar a eficiência na consolidação dos assuntos estudados. Isso, muitas vezes, agrega valor ao conteúdo, tornando significativo para o aluno. Quando algo é significativo, prestamos mais atenção e, conseqüentemente, o sistema nervoso processa com mais facilidade.

Em suma, como Fernandes (2015) explica, a “aprendizagem é decorrência da neuroplasticidade”, e a compreensão desse e de outras manifestações cerebrais pode contribuir para o entendimento de funções cognitivas como memória e o raciocínio lógico, além de subsidiar novas metodologias de ensino, entendendo que os estudantes necessitam de estímulos variados e contínuos, em concordância com as suas experiências e conhecimentos pré-estabelecidos fora da sala de aula.

DIFICULDADES DE ESTUDO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento do cérebro depende das experiências e estímulos que recebemos ao longo da vida, portanto os interesses, aptidões e afinidades são construções individuais. O próprio ato de aprender do ser humano é algo multidimensional, pois requer fatores externos e internos.

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano em que [...] “o amadurecimento do cérebro é gradual e lento” (DAVIM, 2020), por consequência, para aprendermos, conforme Davim (2020), é necessário:

um processo externo de mediação cognitiva e motora, um processo interno dependente de direcionamentos e vivências sensoriais e perceptivas equilibradas e bem embasadas, das ligações e conjuntos neuronais fortalecidos e assimilados, sistemas atencionais e emocionais em circuitos organizados, memorização consolidada, pensamentos concreto e abstrato, maturidade cortical dentre outros processamentos de origem neurobiológica.

Portanto, é algo complexo que demanda tempo e recursos adequados, o que raramente ocorre nas escolas brasileiras, tornando necessário desenvolver mecanismos para o aluno criar uma conduta autodidata na composição dos conhecimentos que forem importantes para a formação deles, visto que eles poderão reconhecer os seus pontos fortes e fracos, e trabalharão de acordo com as suas próprias particularidades.

Um ponto que é enfatizado por Guerra (2011), é que a Neurociência e afins não são uma solução mágica para todos os entraves do ensino-aprendizagem, tampouco é uma nova pedagogia, mas pode sim fornecer informações valiosas para compreender alguns desses problemas e inspirar práticas mais embasadas e conscientes, dado que uma das funções da neurociência é demonstrar quais

estratégias são mais eficientes, envolvendo mecanismos pedagógicos mais adequados (FIRMINO; BRAZ, 2020).

No atual contexto educativo, não há tempo hábil para aplicar uma metodologia individualizada para cada aluno, por isso, é necessário diversificar e alternar estratégias de ensino para poder atender as demandas de todos alunos, em diferentes momentos. Além disso, é importante proporcionar condições para o estudante poder estudar conforme as suas necessidades, buscando criar bases para que eles se tornem conscientes da própria maneira de estudar e aprender (COSTA; NOBILE; CRESPI, 2021).

Por isso, é necessário que as atividades de ensino proporcionem várias experiências e possuam um nível de complexidade crescente (GUERRA, 2011). Assim, as estratégias e técnicas de aprendizagem não podem ser feitas de maneira leviana, pois só serão eficientes se forem baseadas em objetivos e conhecimento metodológico. Muitas vezes método de ensino utilizado pelo professor é incompatível com as preferências individuais de aprendizagem dos alunos, esse reconhecimento pode servir de orientação para um planejamento que vise à melhoria educacional (FERNANDES, 2015).

Segundo Pinho (2018), por exemplo, o mapa conceitual quando bem utilizado pode auxiliar na recuperação de informações importantes, criar conexões, exercitar a atenção e a memória de trabalho. Esse tipo de atividade demanda organização, habilidade para filtrar as informações mais relevantes e a capacidade de lidar com várias informações (PINHO, 2018).

Dessa forma, um aluno com grande dificuldade em interpretação de textos poderá se beneficiar do formato mais resumido e com as informações principais expostas mais diretamente. Assim sendo, a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem necessita de observação dos estilos de aprendizagem: o visual, o auditivo e cinestésico (ARAÚJO; MENEZES; BEZERRA; 2019), e avaliação dos alunos quanto ao nível de conhecimento (avaliação diagnóstica). Incentivar a absorção de uma informação pelo meio de captação (sentido) mais desenvolvido pode auxiliar na retenção dessa informação, sendo esse o princípio da teoria VAK traduzida para o português como sendo VAC – o visual, o auditivo e cinestésico (sensação corporal) (ARAÚJO; MENEZES; BEZERRA, 2019).

O educador pode, por exemplo, observar as maneiras pelas quais os seus educandos aprendem e utilizar isso para criar estratégias individuais ou coletivas de ensino. O ensino tradicional, por exemplo, é muito focado no uso da escrita, sem

a utilização de muitos recursos gráficos, o que torna a utilização do estilo de aprendizagem no sistema VAC um pouco difícil de ser pensada no dia-dia.

Às vezes um estilo pode predominar, o que não significa que devemos utilizar uma única via de acesso neural, pois, a aquisição das informações é feita pelo nosso cérebro de diversas formas, por efeito disso pode fortalecer as conexões neurais dessa informação, gerando um aprendizado. Além disso, se utilizarmos só um estilo o aluno “tende a ter mais dificuldade em seu processo de aprendizagem, podendo se tornar desinteressado ou desatento em sala de aula.” Essa situação fica ainda mais grave [...] “se o estilo de ensino utilizado pelo professor não contempla o mesmo estilo do aluno” (GALLERT; MARTINS-PACHECO, 2005, p. 305).

Conseqüentemente, o uso da teoria VAC pode consolidar mais facilmente as informações recebidas e auxiliar o estudante a organizar conscientemente materiais de estudo adequados para o seu estilo de aprendizagem, pois muitos jovens não sabem estudar de forma eficiente e adequada conforme as suas necessidades.

Por meio dos estilos de aprendizagem, o professor pode organizar a turma por grupos, de modo que cada grupo irá trabalhar com atividades adequadas à sua forma de aprendizagem predominante, ou combinando estilos, de forma que cada membro se encarregará de uma função, ajudando-os a compreender ou fixar os assuntos/temas estudados, pois [...] “os alunos devem ser orientados a algumas tarefas que tendem a potencializar seus estudos e contribuir para sua aprendizagem” (LIMA, QUEIROZ E SANT’ANA 2018, p. 09).

Algumas sugestões de estratégias pedagógicas baseadas nos estilos de aprendizagem:

- a. Visual: Os estudantes necessitam explorar materiais com imagens e ilustrações, desenhar esquemas, utilizar aplicativos ou jogos, ver vídeos com explicações. O professor pode usar materiais coloridos, destacar informações importantes, nos textos ou na lousa, com cores fortes.
- b. Auditivos: Os estudantes necessitam de discussões e debates, grupos de estudo, explicar com suas palavras o que entenderam. O professor pode propor para esses alunos situações-problemas, outra possibilidade é fazer desses alunos monitores da turma.
- c. Cinestésicos: Os estudantes necessitam manipular materiais, fazer experiências, aprender por meio de jogos ou dinâmicas, produzir conteúdo a exemplo de esquemas táteis, representar o que foi estudado de maneira

que possam interagir com ele. O professor pode fazer aulas de campo, solicitar que esses alunos façam experiências e maquetes, produzam conteúdos por meio de projetos pedagógicos.

A emprego dessas estratégias em aula, antes da aplicação de uma avaliação não muito tradicional, pode ser promissor no resultado, uma vez que os jovens se acomodam com a maneira que auferem conhecimento, recebendo as informações de forma não significativa (FERNANDES, 2015), e muitos estarão acostumados com o modelo de aula com cópia do quadro e prova escrita.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

O psicólogo Howard Gardner começou a elaborar a teoria das inteligências múltiplas (IM) em resposta à grande utilização do teste de Quociente Intelectual (QI), tendo o seu primeiro livro publicado na década de 80 (ALVES, 2002). Para Gardner (1995, p.21 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 11), a inteligência é a [...] “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.”. Sua proposta considera que existem vários aspectos na construção das capacidades humanas, e que não é possível possuir conhecimento de tudo e nem em todas as áreas.

Na teoria das múltiplas inteligências o ser humano possui todas as inteligências com maior ou menor predominância, e elas interagem entre si, por exemplo, quando se usa habilidades linguísticas para compor a letra de uma canção. Mas a independência descrita por Gardner diz que não é necessário ter uma inteligência predominante em uma área para outra inteligência ser desenvolvida mais fortemente. Usando o exemplo anterior, muitos músicos talentosos não são capazes de compor a letra de uma canção.

O fato é que essa teoria é amplamente aceita, trazendo uma visão menos tecnicista da ideia de inteligência e considerando o ser humano tendo capacidades e interesses diversos, podendo considerar a aprendizagem como sendo um processo único e individual.

Claramente o professor não terá oportunidade de trabalhar todos os tipos de múltiplas inteligências, nem individualmente com cada aluno, mas a sua metodologia poderá ser feita com o intuito de atingir a “maior parte de seus alunos” (RIBEIRO, 2019, p. 16), além de poder variar as estratégias e metodologias que

contemplem as inteligências múltiplas que, aparentemente, são predominantes nas salas de aula.

A inteligência de um aluno não se limita às notas das provas, mas por diversos outros fatores, sendo entendido pelo psicólogo Howard Gardner como o conjunto de capacidades que o indivíduo possui para resolver de forma adequada determinados problemas e desafios (SALES; ARAÚJO, 2018). Para ele existe uma diversidade de intelecto.

Assim sendo, os discentes desenvolvem suas inteligências por meio de suas afinidades e experiências, sendo perceptível nas suas funcionalidades, como os autores Sales e Araújo (2018, p. 690) exemplificam a seguir:

uma fala rítmica na apresentação de um trabalho ou na leitura de um artigo indica uma preponderância da inteligência musical, que deve ser estimulada para que o aluno consiga destacar-se no âmbito acadêmico e profissional. No mesmo sentido, o aluno que precisa valer-se de desenhos, figuras e que tem facilidade de lembrar conteúdos e solucionar problemas após a visualização esquematizada dos conteúdos apresentados indica uma forte prevalência da inteligência espacial; um aluno que se apresenta com gestos expressivos, que se movimenta durante as aulas ou em determinada apresentação, possibilita uma conclusão de tratar-se de um aluno com inteligência corporal-cinestésica acentuada em sua personalidade. Aquele que se sente bem ao formular perguntas no sentido de promover uma interação com o professor e com os demais colegas, demonstra uma supremacia em sua inteligência interpessoal, assim como aquele que durante suas apresentações faz diversas pausas no sentido de permitir a contribuição dos demais alunos e do professor demonstra uma forte tendência a ter em sua personalidade o destaque da inteligência intrapessoal.

Portanto a avaliação deve ser um processo contínuo e o docente não deve se prender a um só instrumento avaliativo, ou seja, classificatório, como os modelos tradicionais. Segundo Sales e Araújo (2018) as avaliações tradicionais não contemplam os diversos tipos de inteligência, sendo a prova escrita a mais empregada. Para esses autores, as avaliações deveriam ser diversificadas, tendo uma maior atenção para a construção das soluções e para as relações intrapessoais e interpessoais; por isso, deve-se reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos jovens, para isso é preciso flexibilizar os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar.

Dessa forma, o professor deve reconhecer que os estudantes podem resolver um problema de diferentes formas, além de utilizar várias metodologias e formas

de avaliação que contemplam várias inteligências e habilidades de todos os seus alunos (SALES; ARAÚJO, 2018).

METODOLOGIA

Esse trabalho foi feito de maneira empírica e descritiva, por meio de levantamento bibliográfico e relato de experiências – apresentação das definições da teoria das múltiplas inteligências (tipos de inteligências) e estilos de aprendizagem para duas turmas do ensino médio de colégios diferentes e um acompanhamento de uma semana das aulas da disciplina de Química dessas turmas, uma de forma remota e outra presencial.

E, por fim, foi feito um questionário que poderá ser utilizado em projetos futuros para delimitar melhor as inteligências e os estilos encontrados em sala de aula. A análise ocorreu de modo qualitativo mediante as informações coletadas nas observações da turma.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Foram observadas duas turmas do ensino médio, em duas escolas diferentes, durante uma semana cada, uma de forma remota e outra presencial. Em um primeiro momento, foi feita a familiarização com a metodologia pedagógica do professor e uma avaliação subjetiva da realidade dos alunos atendidos pelas instituições, para, assim, poder compreender melhor o contexto escolar analisado.

ESCOLA 1 – TURMA NÃO PRESENCIAL:

A escola possui uma estrutura pedagógica baseada em áreas técnicas nas quais os estudantes se dedicam mais em habilidades dominantes: curso de Instrumentos Musicais; Edificações; Controle Ambiental; Contabilidade; entre outros cursos.

Foi feita a observação da turma na disciplina de Química. Em um primeiro momento, foi feita a apresentação da proposta do projeto e apresentadas as definições da teoria das múltiplas inteligências (tipos de inteligências) e estilos de aprendizagem e, posteriormente, o acompanhamento das aulas online.

ESCOLA 2 – TURMA PRESENCIAL:

A escola possui uma estrutura pedagógica baseada tanto em cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, quanto em turmas puramente do ensino médio regular.

Foi feita a observação da turma na disciplina de Química do curso de regular. Em um primeiro momento, foi feita a apresentação da proposta do projeto e apresentadas as definições da teoria das múltiplas inteligências (tipos de inteligências) e estilos de aprendizagem e, posteriormente, o acompanhamento das aulas presenciais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ESCOLA 1 – TURMA NÃO PRESENCIAL:

A professora tentou estabelecer uma relação da disciplina com o curso técnico, propondo um trabalho por meio do qual os alunos deveriam falar da aplicação como matéria prima de um composto orgânico. Mesmo estando em uma situação emergencial, ainda havia brechas para trabalhar estratégias e atividades que valorizassem as múltiplas inteligências ou os estilos de aprendizagem.

Uma sugestão para adequar essa atividade ao modelo dos estilos de aprendizagem ou inteligências múltiplas seria propor diferentes meios de vinculação como *podcast*, uma canção, simulação de jornal (opção existente em alguns sites de edição de imagem), até mesmo a gravação de vídeo com alguma experiência simples a depender do composto orgânico escolhido, e, para ser mais específico para o curso deles, eles poderiam dar uns exemplos de aplicação da construção civil ou de materiais.

O *podcast*, por exemplo, valoriza as inteligências linguísticas e a inteligência interpessoal se houvesse uma entrevista, além de valorizar o estilo de aprendizagem auditivo, o que tornaria o assunto mais interessante e significativo. Por se tratar de um curso técnico com uma certa especificação, a valorização de inteligências relacionadas com o curso poderia gerar ótimos resultados. A exemplo da inteligência musical para o curso de Instrumentos Musicais, inteligência naturalista para Controle Ambiental, lógico-matemática para Contabilidade e espacial para Edificações, entre outros.

ESCOLA 2 – TURMA PRESENCIAL:

A professora escreve no quadro com lápis de diferentes cores, relacionando informações importantes com cores fortes, como na construção lógica dos nomes dos hidrocarbonetos, uma ação simples que contribui para a visualização da informação e entendimento do assunto, o que pode auxiliar os alunos que possuem o estilo de aprendizagem visual predominante. Ela também alterna exercícios no caderno com os de um mini site para Bio do Instagram feitos por ela. A utilização de diferentes meios de comunicação pode atrair a atenção de alunos linguísticos e visuais.

Ela mesma possui um alto grau de inteligência interpessoal, percebendo os alunos que possuem mais dificuldades que os outros, motivando-os nos estudos. Por fim, essa professora planeja incluir a criação de uma música sobre o assunto estudado na turma observada, pois alguns alunos demonstraram um forte interesse por música.

Em ambas as escolas, a determinação dos tipos de inteligência predominantes mais presentes na sala e do estilo de aprendizagem no sistema VAC mais utilizados pelos estudantes poderia auxiliar no planejamento de atividades futuras e na orientação individual dos discentes. Assim, o emprego de um questionário semiestruturado poderia ser uma ferramenta útil, simples e rápida para nortear o trabalho do professor, sendo possível a aplicação no início do ano letivo.

REFLEXÕES E PROJEÇÕES FUTURAS

No acompanhamento das aulas, foi possível observar a aplicabilidade da teoria das múltiplas inteligências (tipos de inteligências) e dos estilos de aprendizagem, e com base nas referências podemos apresentar a importância dessa abordagem. As discussões mostraram, também, como o cérebro humano é único e individual.

Essas duas teorias podem ser apoiadas nos estudos sobre a neuroeducação e serem usadas como ferramentas para a implantação de um novo ensino médio, além de serem facilmente trabalhadas em cursos técnicos, como mencionado anteriormente. Logo, o emprego das teorias estudadas neste trabalho favorece a aprendizagem dos alunos, e para auxiliar o planejamento das atividades de ensino, um questionário semiestruturado sobre o tema foi proposto (Apêndice A) adaptado a partir dos artigos “Validação de um instrumento de identificação do perfil

de usuário através de ícones representativos das Inteligências Múltiplas” escrito por Obregon (2009) e o artigo “Estudo de identificação dos tipos de alunos frequentadores da disciplina de química de um cursinho popular” elaborado por Silva *et al* (2020).

A adaptação dos questionários tem o objetivo de mapear os estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, além de investigar alguns aspectos do perfil do estudante e das dificuldades enfrentadas por ele durante os estudos. O teste possui 3 partes, a primeira para estabelecer um perfil do aluno e de suas dificuldades tendo 3 questões; a segunda parte dos estilos de aprendizagem - VAC tem um 5 perguntas de múltipla escolha, sendo as opções, conseqüentemente, referentes a estilos visual, auditivo e cinestésica.

Por fim, 7 blocos com 10 perguntas de “SIM” ou “NÃO” sobre as Inteligências Múltiplas. Como foi adaptado dos artigos anteriormente citados não possuem o mesmo número de perguntas nem a mesma estrutura.

A análise dos resultados pode ser feita por cálculo de porcentagem. Por exemplo: Se no teste de estilos de aprendizagem o estudante marcou 3 das 5 perguntas de múltipla escolha na opção “visual”, indicaria que ele, provavelmente, tem esse estilo predominante, sendo 60% visual.

No teste de Inteligências Múltiplas, contabilizando as respostas “SIM” em cada bloco podemos ter como resultado 50% de inteligência musical, 60% de inteligência espacial, e assim sucessivamente. O aluno pode ter um ou mais tipos de inteligências predominante, e uma certa pontuação nas demais inteligências. Em posse desses dados o professor pode ajudar os alunos a se conhecerem, a explorarem seus potenciais e desenvolverem a autonomia, tal como Lima, Queiroz e Sant’Ana (2018) expõem no seu trabalho.

Por isso, a partir dos resultados obtidos por meio da observação das aulas, foi possível constatar que, mesmo com baixos recursos, é possível trabalhar as ideias estudadas neste trabalho. A bibliografia aponta que devemos criar em sala de aula um ambiente estimulante a esses jovens, ajudando-os a desenvolverem todo o seu potencial, sempre respeitando suas particularidades.

Outro ponto que podemos destacar é a facilidade de implementar algumas dessas técnicas e estratégias discutidas ao longo do texto, são atividades e atitudes que muitas vezes não necessitam de muito esforço por parte do professor, mas que causam interesse por parte dos discentes.

As literaturas da área demonstram o porquê da aprendizagem ser única e individual para cada pessoa, também demonstra a seriedade desse tema e como ele pode ser usado em um contexto educacional. Podemos notar que as pesquisas relacionadas a neurociências estão se aproximando cada vez mais da Educação, enriquecendo mais o processo ensino-aprendizagem.

Os professores poderão se beneficiar do planejamento das atividades baseadas nas conjecturas apresentadas, diversificando sua prática docente.

A participação ativa do próprio educando é de vital importância para o planejamento das atividades desenvolvidas, pois os professores e equipe pedagógica tem como desígnio a minimização das dificuldades educacionais do alunado, ajudando assim no desenvolvimento desses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo um estudo dos principais conceitos acerca da Neuroeducação, percorrendo sobre e propondo atividades baseadas nas teorias ligadas a essa área, de modo que a observação em campo visava a avaliação da aplicabilidade dessas abordagens na realidade educacional.

Ao longo desse texto, conceituamos alguns aspectos sobre neuroeducação e discutimos a relação sobre plasticidade neural e aprendizagem, associando estes conceitos com as teorias dos tipos de inteligência e aos estilos de aprendizagens sistema no Visual, Auditiva e Cinestésica (VAC), propondo atividade educacionais baseadas nos estudos dessas teorias.

O estudo mostrou, com base na bibliografia, que podemos relacionar os estímulos sensoriais à ativação de sinapses que podem gerar mudanças no cérebro quando existe consolidação da aprendizagem. Essa mudança é chamada plasticidade neural, tratando-se de um processo de reorganização individual do sistema nervoso, e é responsável pelo pensamento único de cada ser humano. Os estímulos sensoriais podem ser utilizados a favor da aprendizagem por meio dos estilos de aprendizagem, e o pensamento único de cada ser humano pode ser explicado por meio das combinações das múltiplas inteligências.

O presente trabalho apresenta uma discussão inicial sobre as mais recentes pesquisas ligadas à neuroeducação, mostrando que esse campo possui um espectro de possibilidades de estudos e debates, não sendo possível contemplar todos os parâmetros estabelecidos nessa área.

Nesse sentido, como proposta de futuros trabalhos seria o acompanhamento mais duradouro e a utilização do questionário semiestruturado adaptado para o levantamento dos tipos de inteligência e aos estilos de aprendizagens sistema no VAC, de modo a analisar a contribuição a médio-longo prazo no processo de aprendizagem.

Em suma, constatamos que é possível a aplicabilidade de práticas simples que se baseiam nos conhecimentos adquiridos ao longo do estudo. Além disso, foi possível verificar a importância da utilização dessas práticas para incentivar a autonomia e independência do aluno, formando um ser consciente do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, e da diversificação das práticas do professor, sendo o questionário uma ferramenta útil para completar uma avaliação diagnóstica.

REFERÊNCIAS

ADÃO, A.N. A Ligação Entre Memória, Emoção e Aprendizagem. Xi Congresso Nacional De Educação – **EDUCERE - 2013 II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ CURITIBA, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/47986241-A-ligacao-entre-memoria-e-mocao-e-aprendizagem.html> > Acesso em: 15 Fev. 2022

ALVES, U.S. Inteligências múltiplas e inteligência emocional: conceitos e discussões. **Dialogia**, São Paulo, v.1, s/n., p.127-144, out. 2002. Disponível em:< <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/827/706>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. (orgs.). **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, 145 p. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensino.pdf>. acessos em 09 jun. 2022

ARAÚJO, F.G.S.; MENEZES, D.B.; BEZERRA, K.S. Neurociência E O Ensino Da Matemática: Um Estudo Sobre Os Estilos De Aprendizagem E As Inteligências Múltiplas. **Research, Society and Development** 8, no. 12 (2019). Disponível em:

< https://redib.org/Record/oai_articulo3001397-neuroci%C3%AAncia-e-o-ensino-da-matem%C3%A1tica-um-estudo-sobre-os-estilos-de-aprendizagem-e-intelig%C3%A1ncias-m%C3%BAltiplas> Acesso em: 05 Fev. 2022

BRANDÃO, A.S.; CALIATTO, S. G. Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. **Revista Exitus**, 9(3), 521-547. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300521&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 08 Fev. 2022

CARVALHO, F.A.H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde [online]**. 2010, v. 8, n. 3 [Acessado 7 Maio 2022], 537-550. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/jScBckB8Zws-GK3f9kZLgQmk/?lang=pt#ModalArticles>> Acesso em: 08 Fev. 2022

COSTA, C. S. ; NÓBILE, M.F. ; CRESPI, L. R. S. NEUROCIÊNCIAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: Reflexões sobre o conhecimento docente da Rede Pública Estadual do Ensino Fundamental em Escolas do Sul de Santa Catarina/SC. **Revista Exitus, [S. I.]**, v. 12, n. 1, p. e022038, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1724. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1724>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DAVIM, J. **Novos olhares sobre alfabetização: neurociência como ferramenta evolutiva para compreender o processo de ensinar e aprender**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68918>>. Acesso em: 08/02/2022

FERNANDES, F.E.M.C. et al. **A neurociência como mediação às intervenções pedagógicas privilegiando os anos iniciais da educação**. Anais IV CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10970>>. Acesso em: 20/07/2022

FIRMINO, L.S.; BRAZ, N.S. Neurociência: Uma Revisão Bibliográfica de como o Cérebro Aprende. **Rev. Mult. Psic.** V.14 N. 53, p. 999-1009. Dezembro/2020 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>> Acesso em: 30 Fev. 2022

GALLERT, C. S.; Martins-Pacheco, L. H. Sistema Hipermídia Baseado no Estilo de Aprendizagem V AK. In: VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05, 2005, Leiria. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05 – CD-Rom. Leiria – Portugal: Escola Superior de Educação de Leiria, p. 305-310. 2005. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SIIE/2005/PDFs/Comunica%E7%F5es/c305-Gallert.pdf> > Acesso em: 08 Fev. 2022

GUERRA, L.B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011. Disponível em: <https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf>. Acesso em 05 Fev. 2022.

LIMA, C. ; QUEIROZ, E. C.S.B.; SANT'ANNA, G.J. **A Relação Entre Concentração e Aprendizagem: O Uso de Tldc Para a Aprendizagem do Aprender. CIET:EnPED**, [S.l.], maio de 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em:<<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/474>>. Acesso em: 05 Fev. 2022.

OBREGON, R.F. A.; **VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DE USUÁRIO ATRAVÉS DE ÍCONES REPRESENTATIVOS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**. 2009. 93 fl. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Departamento de Engenharia do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, V.L.; MENDES, I.A. O Conceito de Aprendizagem na Interlocução Neurociência e Educação em Teses Doutorais. Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa **Revista Prática Docente**. v. 6, n. 1, e001, jan/abr 2021. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/348558660_O_CONCEITO_DE_APRENDIZAGEM_NA_INTERLOCUCAO_NEUROCIENCIA_E_EDUCACAO_EM_TESSES_DOUTORAI_S > Acesso em: 08 Fev. 2022

PIEIDADE, C.S.; PEDRAÇA; A.S.; PIO, M.S., 2018. **Aprendizagem comparativa utilizando o simulador (software) phet “reações reversíveis”, e a aula expositiva para o estudo do equilíbrio químico**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46376>>. Acesso em: 05 Fev. 2022 19:19

PINHO, L.S. Neurociência cognitiva na sala de aula: estratégias de ensino de Língua Espanhola. **Letras De Hoje**, 53(1), 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/28663>>. Acesso em: 05 Fev. 2022

RIBEIRO, J.P.M. Uso da teoria das inteligências múltiplas como ferramenta didática no ensino de física sob a ótica das três leis de Newton. **Revista CC&T/UECE** do Centro de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE, v. 1, n.3, p. 8-28, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/direct-bitstream/eeb77b44-5fd7-4042-b560-4e888b694076/2981774.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2022

SALES, L.M.M.; ARAÚJO, A.V. A Teoria Das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e o Ensino do Direito. **Revista Novos Estudos Jurídicos** - Eletrônica, Vol. 23 - n. 2 - maio-ago, Pág. 682 – 702, 2018 Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/13414>> Acesso em: 05 Fev. 2022.

SILVA, D.; ALMEIDA, G.; LYDIJUSSE, J.; ALENCAR, L.; SILVA, M. Estudo de identificação dos tipos de alunos frequentadores da disciplina de química de um cursinho popular. **Expressa Extensão**, 2020.

APÊNDICE A – TESTE DE ESTILO DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Perfil do estudante e Dificuldades enfrentadas durante os estudos

Gênero

()Feminino ()Masculino ()Outro:

Você sente dificuldade em se manter concentrado nas suas atividades acadêmicas?

()Sim

()Não

Você procrastina? ()Sim ()Não

Se você marcou “Sim” na questão anterior, na sua opinião, quais os motivos?

Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você durante os estudos? (Poder marcar mais de uma alternativa)

() Dificuldade na organização do material de estudo

() Dificuldade de concentração

() Dificuldade na Interpretação de texto

() Dificuldade para organizar o tempo de estudo

() Outro:

Quais métodos e técnicas de estudo você utiliza? _____

Estilos de aprendizagem - VAC

Leia as frases abaixo e, em seguida, selecione a que mais combina com você

Com qual dos seguintes métodos de aprendizado você se identifica mais?

() Aprendo melhor visualizando imagens, gráficos, diagramas e resumos.

() Aprendo melhor ouvindo professor em sala de aula ou vendo vídeo aulas e repassando conteúdo em voz alta.

() Aprendo melhor quando refaço os exercícios, escrevo um resumo, criei gestos que me ajudam a fixar o conteúdo aprendido.

Caso você precisasse fazer uma apresentação:

() Usaria um grande número de diagramas, fotografias, figuras, imagens, animações, vídeos ou slides.

() Animaria o público com uma discussão sobre o assunto do discurso.

() Demonstraria o assunto usando um modelo.

No seu tempo livre, você prefere:

- () Assistir TV ou ir ao cinema.
- () Escutar música ou conversar com os amigos.
- () Fazer algum esporte ou dança.

Se você precisar usar um equipamento novo:

- () Assistir uma demonstração da sua utilização.
- () Escuta uma outra pessoa explicar como usá-la.
- () Vai adiante e tenta sozinho.

Se você precisar de explicar para alguém a localização da sua casa:

- () Desenho mapa
- () Verifica que ponto de referência a pessoa conhece e explica a partir de lá
- () Usa objetos para representar lugares no caminho

Inteligências Múltiplas

Leia as frases abaixo e, em seguida, responda SIM ou NÃO.

Inteligência Musical.

	Sim	Não
Sei cantar de forma muito agradável.		
Consigo dizer quando uma nota musical está desafinada.		
Ouço freqüentemente música no rádio, em DV's ou CDs.		
Toco um instrumento musical.		
Minha vida seria mais pobre se não houvesse música nela.		
Às vezes me flagro caminhando pela rua com um jingle de comercial de TV ou outra melodia na mente.		
Tenho facilidade em acompanhar o ritmo de uma música com um instrumento de percussão simples.		

Conheço as melodias de muitas canções instrumentais diferentes. Costumo batucar e cantar pequenas melodias enquanto trabalho, estudo ou aprendo alguma coisa nova.		
Associa uma música a uma lembrança ou situação diárias		

Inteligência Espacial

	Sim	Não
Uso frequentemente uma câmera para gravar o que vejo ao meu redor.		
Tenho sonhos vívidos à noite.		
Em geral, sou capaz de encontrar meu caminho em lugares que não conheço.		
Na escola, sentia mais facilidade com geometria do que com álgebra.		
Prefiro leituras que sejam fartamente ilustradas.		
Gosto de resolver quebra-cabeças e outros jogos visuais.		
Gosto de desenhar ou rabiscar.		
Costumo ver imagens visuais claras quando fecho os olhos.		
Não sinto nenhuma dificuldade em imaginar como alguma coisa pareceria se fosse vista de um local diretamente acima, como se fosse vista por um pássaro.		
Sou sensível a cores.		

Inteligência Intrapessoal

	Sim	Não
Freqüentemente dedico tempo a ficar sozinho meditando, refletindo ou pensando em questões importantes da vida.		
Já freqüentei sessões de análise ou seminários de crescimento pessoal para aprender mais a meu próprio respeito.		
Tenho um hobby ou interesse especial que reservo para desfrutar sozinho.		
Tenho opiniões que me separam da multidão.		

Tenho alguns objetivos importantes para a minha vida nos quais penso com regularidade.		
Tenho uma visão realista de meus pontos fortes e fracos (obtido através da resposta de outras fontes).		
Preferiria passar um fim de semana sozinho num chalé no meio de uma floresta a curtir um SPA luxuoso e repleto de outras pessoas.		
Eu me considero uma pessoa muito perseverante e independente.		
Tenho um diário pessoal no qual registro os eventos de minha vida íntima. Sou profissional autônomo ou pelo menos já considerei seriamente iniciar o meu próprio negócio.		

Inteligência Interpessoal

	Sim	Não
No ambiente de trabalho ou em minha vizinhança, sou o tipo de pessoa que os outros procuram em busca de conselhos e orientação.		
Prefiro esportes de grupo como futebol, basquete e vôlei a esportes solitários como natação e corrida.		
Quando tenho um problema, sou mais propensa a buscar a ajuda de outra pessoa do que a tentar resolvê-lo sozinho.		
Tenho pelo menos três amigos íntimos.		
Prefiro passatempos sociais como jogar banco imobiliário ou buraco a recreações individuais como videogames e paciência.		
Gosto do desafio de ensinar a outra pessoa, ou a grupos de pessoas, o que eu sei fazer.		
Eu me considero um líder (ou outros já me consideraram assim).		
Sinto-me confortável no meio de uma multidão.		
Gosto de me envolver em atividades sociais relacionadas ao meu trabalho, à igreja ou à comunidade.		
Prefiro passar minhas tardes em reuniões sociais animadas a ficar sozinho em casa.		

Inteligência Corporal (Cinestésica)

	Sim	Não
Pratico pelo menos um esporte ou atividade física regularmente.		
Sinto dificuldade em ficar sentado durante longos períodos.		
Gosto de trabalhos manuais, como corte e costura, tricô, escultura e modelagem.		
Minhas melhores ideias costumam ocorrer durante uma longa caminhada ou corrida, ou quando estou envolvido em algum outro tipo de atividade física.		
Gosto de passar meu tempo livre em ambientes abertos.		
Uso com frequência gestos manuais ou outras formas de linguagens corporais quando converso com alguém.		
Sinto a necessidade de tocar coisas para aprender mais sobre elas. Gosto de andar em brinquedos radicais nos parques de diversões, como montanha-russa, e também de desfrutar outras experiências físicas semelhantes.		
Costumo descrever a mim mesmo como bem-coordenado.		
Prefiro praticar uma habilidade nova a simplesmente ler a respeito dela ou ver um vídeo que a descreva.		

Inteligência Linguística

	Sim	Não
No ambiente de trabalho ou em minha vizinhança, sou o tipo de pessoa que os outros procuram em busca de conselhos e orientação.		
Livros são muito importantes para mim.		
Eu posso escutar as palavras em minha cabeça antes de ler, falar ou escrevê-las.		
Eu aproveito mais ouvindo rádio ou fitas de áudio-livro do que vendo televisão ou filmes.		

Tenho aptidão para jogos de palavras como caça -palavras, anagrama ou senha. Gosto de me divertir, e aos outros também, com frases do tipo trava, poesias ou trocadilhos.		
De vez em quando as pessoas me pedem para explicar o significado das palavras que uso em minhas expressões orais e escritas.		
Na escola, eu tinha mais facilidade com gramática, estudos sociais e história do que com matemática e ciências.		
Quando dirijo por uma rodovia, presto mais atenção às palavras escritas nos outdoors do que na paisagem.		
Minha conversação inclui referências freqüentes a coisas que eu li ou ouvi.		

Inteligência Lógico-matemática

	Sim	Não
Tenho facilidade para fazer cálculos de cabeça.		
Matemática e/ou ciências estavam entre as minhas matérias favoritas na escola.		
Gosto de brincar com jogos ou resolver problemas que exijam pensamento lógico.		
Gosto de realizar pequenos experimentos do tipo "e se". Por exemplo: "E se eu duplicasse a quantidade de água que dou à minha roseira todas as semanas?". Minha mente procura por padrões, regularidades ou seqüências lógicas nas coisas.		
Sinto interesse pelos novos desenvolvimentos na ciência.		
Acredito que praticamente tudo na vida possui uma explicação lógica.		
Às vezes penso em conceitos nítidos, abstratos e desprovidos de palavras ou imagens.		
Gosto de encontrar problemas de lógica em coisas que as pessoas dizem e fazem no trabalho e em casa.		
Sinto-me confortável quando alguma coisa foi medida, categorizada, analisada ou quantificada de alguma forma.		

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.031

CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR DISCENTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS NA REGIÃO DA SERRA DO TEIXEIRA: UMA INICIATIVA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA INTERDISCIPLINAR

RAÍZA NAYARA DE MELO SILVA

Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal da Paraíba, *Campus Princesa Isabel* – PB, raiza.melo@ifpb.edu.br.

THIAGO CONRADO DE VASCONCELOS

Professor do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal da Paraíba, *Campus Princesa Isabel* - PB, thiago.vasconcelos@ifpb.edu.br.

RESUMO

Este trabalho descreve uma iniciativa de extensão universitária interdisciplinar na qual alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal da Paraíba, *Campus Princesa Isabel* construíram materiais didáticos de baixo custo e aplicaram em escolas públicas na região da Serra do Teixeira, no sertão paraibano. O objetivo foi fornecer uma experiência prática e interdisciplinar aos discentes, ao passo em que contribuiu para a melhoria do ensino de Biologia nas escolas públicas da região. Para tanto, nos baseamos em conceitos de extensão universitária, educação interdisciplinar e construção de materiais didáticos. Os materiais construídos pelos alunos incluem jogos educativos, maquetes, aulas em *Power Point* e experimentos simples que abordam as seguintes áreas da Biologia: Botânica, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental. Esses materiais foram aplicados pelos alunos em escolas públicas da região, promovendo uma troca de conhecimentos entre os alunos universitários e os estudantes do ensino básico. Os resultados indicam que a iniciativa foi bem recebida pelas escolas e pelos

alunos, contribuindo para o aprendizado de Biologia e para a valorização da extensão universitária. O projeto também foi uma oportunidade para os alunos universitários desenvolverem habilidades práticas, trabalhar em equipe e se envolver com a comunidade local, contribuindo para o ensino de Biologia e para a formação acadêmica dos alunos universitários.

Palavras-chave: Extensão universitária; materiais didáticos; ensino de biologia.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia é demarcado por constantes estudos e transformações sociais, haja vista as rápidas mudanças que os atores envolvidos, professores, alunos e comunidade escolar, têm enfrentado com o avanço da tecnologia. Pensar sobre o ensino de Biologia e as múltiplas práticas que o professor precisa desenvolver em seu dia a dia, requer, dentre outros fatores, pesquisa e estudo sobre qual a melhor forma de ensinar esta Ciência que precisa acompanhar e atender às demandas da sociedade.

Para o “fazer-acontecer” durante as práticas educativas, o docente preocupa-se com o conteúdo a ser abordado, o tempo necessário para a execução da aula, as estratégias e recursos que serão utilizados, as atividades avaliativas, e outras tantas variáveis que extraem do professor tempo e energia para alcançar “sucesso” com a sua aula. Mas, qual o tempo ideal para executar uma aula? Quais seriam os melhores recursos e estratégias para abordar determinado conteúdo?

Dentre os recursos abordados, encontra-se a possibilidade de utilizar materiais didáticos, os quais são “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (Bandeira, 2009, p.14).

Denise Bandeira, em seu livro intitulado “Materiais Didáticos”, disserta sobre os conceitos, classificações e a evolução dos materiais didáticos, abrangendo desde os materiais impressos até os mais recentes elaborados por meio das mídias digitais e das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Através de uma breve leitura, é possível inferir que a elaboração e construção de um material didático surgem da reflexão sobre o conteúdo a ser ensinado aos alunos, o público-alvo e os objetivos que o docente pretende alcançar ao explicar o assunto.

Dentre as diversas categorias de materiais didáticos presentes em nosso cotidiano, podemos mencionar algumas modalidades como a impressa, a partir de jornais, revistas, e cartolinas; a audiovisual, como o uso de antigos DVDs¹ e fitas de VHS² que eram amplamente utilizados em décadas anteriores, e de novas tecnolo-

1 A sigla DVD significa *Digital Versatile Disc*. Em tradução para o português significa Disco Digital Versátil.

2 A sigla VHS significa *Video Home System*. Em tradução para o português significa Sistema Doméstico de Vídeo.

gias, mais recentemente utilizadas com o uso de materiais relacionados às TDIC's, a saber, a *internet* e os audiolivros (Bandeira, 2009).

Nesse contexto, desenvolvemos um projeto de extensão no Instituto Federal da Paraíba -IFPB, **Campus** Princesa Isabel, que objetivou a construção de materiais didáticos por discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e sua aplicação nas escolas públicas parceiras do **Campus**. O foco foi a aplicação dos materiais didáticos em turmas do ensino fundamental das escolas municipais e/ou nas turmas do ensino médio das escolas estaduais ao redor da Serra do Teixeira. Após a aplicação, os licenciandos retornaram ao instituto e compartilharam suas experiências, discutindo coletivamente as potencialidades e fragilidades encontradas durante a execução do projeto.

Dado este cenário, é importante ressaltar o viés formativo deste projeto no tocante ao processo formativo docente, tendo em vista a oportunidade que os licenciandos têm em produzir materiais didáticos que contribuirão para o seu futuro docente, vivenciando desde a pesquisa e o estudo sobre o tema, perpassando pela elaboração e aplicação do material didático até o compartilhamento das dificuldades e aprendizados. Destarte, a seguir, serão apresentados os caminhos percorridos pelos licenciandos, destacando os materiais produzidos e experiências sob as suas lentes.

2. METODOLOGIA

2.1 NATUREZA DO ESTUDO

A natureza deste estudo é qualitativa e descritiva, a qual segundo Vergara (2006) "expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza" (p.47).

2.2 PÚBLICO-ALVO

Alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal da Paraíba – **Campus** Princesa Isabel, alunos e professores de escolas municipais e estaduais da Serra do Teixeira – Paraíba - PB.

Ao todo participaram deste projeto 18 licenciandos³, 02 docentes do IFPB e 04 parceiros sociais que são docentes das escolas municipais e estaduais da Serra do Teixeira.

2.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico para o desenvolvimento deste projeto de extensão envolveu estudos teórico e prático da criação e aplicação de materiais didáticos produzidos por licenciandos em Ciências Biológicas do IFPB *Campus* Princesa Isabel.

O projeto foi elaborado a partir da disciplina Projeto Interdisciplinar IV, componente curricular do 4º período do curso.

Para tanto, foram planejadas e executadas as seguintes etapas: 1. Discussão teórica; 2. Produção de materiais didáticos; 3. Conferência dos materiais didáticos com docentes da área; 4. Aplicação dos materiais didáticos e 5. Socialização das ações.

Ressalta-se que em qualquer momento das fases (Discussão, produção e conferência), as etapas poderiam se repetir até os discentes tornarem-se confiantes com o material didático produzido acerca do tema que iriam abordar.

Ademais, é importante destacar que durante o desenvolvimento do projeto, foram realizados registros fotográficos que subsidiaram este trabalho. Por envolver alunos menores de idade, os rostos foram desfocados a fim de preservar a identidade de cada um.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para início do projeto, durante a disciplina de Projeto Interdisciplinar IV, os estudantes foram provocados a refletir sobre as potencialidades e fragilidades percebidas por eles ainda enquanto estudantes do ensino fundamental e médio durante as disciplinas de Ciências e Biologia. Dentre os apontamentos trazidos, os licenciandos⁴ apontaram para a questão dos materiais didáticos, ressaltando a necessidade

3 Ao longo do texto utilizaremos os termos licenciandos e extensionistas nos referindo aos graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Já quando nos referirmos aos alunos das escolas, utilizaremos o termo alunos.

4 Algumas falas dos extensionistas serão utilizadas. Para tanto, estes foram numerados de 01 a 02 no primeiro grupo; 01 a 06 no segundo grupo e 01 a 04 nos terceiro e quarto grupos.

de atualização e melhoria destes que são utilizados pelos professores no ensino básico.

A partir do tema central (materiais didáticos para o ensino fundamental e médio), os licenciandos foram desafiados a buscar, por meio de pesquisa bibliográfica, nas plataformas *SciELO* e *Google Scholar*, artigos, livros, dissertações e teses relacionados ao tema. Esse levantamento bibliográfico permitiu trabalhar em sala de aula definições, reflexões e tipos de materiais didáticos, além de explorar artigos que discutissem a construção deles para serem utilizados em sala de aula.

Vale ressaltar que os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pertencem aos períodos iniciais do curso, portanto, ainda não haviam tido contato com alunos do ensino básico em sala de aula.

Após o levantamento bibliográfico, houve discussão sobre o que é um material didático, para que serve, como é possível produzir e aplicar diferentes modelos durante a prática pedagógica com os alunos do ensino básico. Posteriormente, dividiu-se a turma em grupos para que escolhessem o material didático a ser produzido, com base na pergunta norteadora “Para qual público será direcionado esse material didático?”. Os alunos escolheram os temas relacionados ao ensino de Biologia no ensino médio ou ao ensino de Ciências no ensino fundamental, utilizando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) como documento norteador.

Nesse momento, os licenciandos também realizaram o planejamento, selecionando as escolas públicas municipais ou estaduais para a aplicação do material didático, definindo a quantidade de horas-aula necessárias e a série ou turma do ensino fundamental ou médio. Esse planejamento foi crucial antes da produção do material didático para responder à pergunta norteadora.

Após a produção do material didático, conferimos se os conceitos que os licenciandos iriam trabalhar com os alunos estavam corretos. Para isso, ocorreu a apresentação dos materiais didáticos e a explicação do tema com docentes do curso, os quais discutiram sobre os conteúdos a serem aplicados e sugeriram modificações nos materiais didáticos.

Ainda no que tange às ações de extensão desenvolvidas pelos autores, foi possível verificar que os licenciandos conseguiram dar suporte aos professores das séries de nível médio no contexto do ensino de Biologia e aos professores que ministram a disciplina de Ciências nas séries do ensino fundamental da região.

No total do desenvolvimento do projeto de extensão ao longo do ano de 2023, foram realizadas 04 ações de extensão nos municípios de Princesa Isabel, Juru e Tavares.

No município de Princesa Isabel desenvolvemos duas ações de extensão: “Ensino de botânica em um espaço não formal: Utilizando a praça palacete do município de Princesa Isabel” em que os licenciandos utilizaram uma praça do município de Princesa Isabel para trabalhar conteúdos de botânica com os alunos do 9º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Carlos Alberto Feitosa; e “Metodologia ativa aliada ao ensino de Biologia no 2º ano do ensino médio: A construção de um terrário didático para o estudo do crescimento e desenvolvimento vegetal” que foi desenvolvida com os alunos do 2º ano da Escola Estadual do Ensino Médio Gama e Melo.

No município de Juru foi desenvolvida a ação de extensão “Metodologia ativa aliada ao ensino de fotossíntese” no qual os extensionistas fizeram um experimento sobre fotossíntese com os alunos do 6º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Adgina Pires Ramos. Os estudantes da escola levaram plantas que tinham próximas à sua residência e em conjunto com os licenciandos prepararam a experiência para ver as bolhas de oxigênio liberadas pelas plantas através do processo de fotossíntese.

Também foi realizada a ação de extensão intitulada “Gamificação aliada ao ensino de Biologia: Utilizando o *wordwall* para o ensino de botânica” na qual os extensionistas utilizaram a plataforma gratuita *wordwall* para criar os jogos educativos digitais que versavam sobre o tema plantas em condições adversas. Esses jogos digitais serviram como aliados no ensino de Ciências para a turma do 9º ano da escola cidadã integral Adriano Feitosa localizada no município de Tavares.

Por fim, após as ações de extensão nas escolas, os licenciandos retornaram à sala de aula do IFPB *Campus* Princesa Isabel para a socialização da ação entre os participantes do projeto de extensão. Nesse momento os extensionistas discutiram e refletiram sobre a prática pedagógica, as experiências nas salas de aula escolhidas, as fragilidades do material didático e o que poderia ser feito de diferente durante o projeto de extensão.

Além disso, instigou-se os extensionistas a produzirem materiais científicos, como artigos, resumos, trabalhos de conclusão de curso, resenhas, etc., para divulgar as ações de extensão das quais participaram. Esse momento foi essencial para

que os licenciandos compartilhassem suas experiências e trocassem conhecimentos com outros pesquisadores, professores e instituições.

A seguir, separamos as ações por tópicos a fim de didatizar a descrição.

1. ENSINO DE BOTÂNICA EM UM ESPAÇO NÃO FORMAL: UTILIZANDO A PRAÇA PALACETE NO MUNICÍPIO DE PRINCESA ISABEL.

Esta ação de extensão foi realizada em formato de oficina e teve como tema central a botânica em um espaço não formal utilizando com principal referência a dissertação de mestrado de Isabela Schelb (Schelb, 2019) que disserta sobre a utilização de oficinas botânicas como estratégia didático-pedagógica no desenvolvimento dos conceitos de Biologia Vegetal para o ensino médio.

Participaram desta ação 02 licenciandos utilizando 02 aulas⁵ de Ciências da turma do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Alberto Feitosa. Os licenciandos realizaram a oficina de botânica em uma praça do município de Princesa Isabel com 16 alunos desta turma.

Com o desenvolvimento desta oficina, os licenciandos puderam instigar os alunos a ter uma reflexão crítica através do uso do espaço público, da importância da praça e da arborização para a cidade, tendo em vista a localização da escola no sertão paraibano.

Para a realização da oficina foram utilizados os seguintes materiais: papel madeira, tesoura, barbante, espécimes de plantas diversas e duas peças de madeira.

Durante a oficina foi apresentado aos alunos o modo correto da coleta, prensa e secagem de partes das plantas que encontraram na praça a fim de produzir um mini-herbário das espécies disponíveis. Dessa forma foi possível preservar toda amostra coletada com qualidade estética e científica.

Com uma atividade como essa é possível observar que espaços não formais de educação podem ser valiosos durante o ensino de disciplinas científicas para os estudantes, pois, por se tratar de espaços fora da escola, inseridos na sociedade ou mesmo espaços naturais, o educador tem grandes possibilidades de realizar as relações entre os conhecimentos científicos e o espaço e o fazer ciência, possibilitando a colocação da teoria em prática, proporcionando uma melhor compreensão dos conteúdos (Siqueira; Watanabe, 2016).

5 Cada aula conta com 50 minutos de duração.

Após a ação de extensão os licenciandos consideraram a ação exitosa e afirmaram que: *“uma prática como essa ajuda a fazer com o que os alunos enxerguem as plantas ao seu redor, na rua de casa, atribuindo um novo significado”* (Extensionista 1). Outro ponto apontado foi a questão do tempo: *“o tempo passou muito rápido, numa próxima vez, é bom que tenhamos 04 horas-aula para ficarmos mais à vontade”* (Extensionista 2).

Desta forma, percebemos ponto e contraponto desse tipo de atividade. Como fator positivo, percebemos que há uma contribuição significativa para a minimização da cegueira botânica (Wandersee & Schussler, 2001). Noutro ponto, observamos a questão do tempo que foi reduzido para a execução da atividade. Assim, sugerimos que caso o leitor deseje replicar esse tipo de atividade, que a faça com mais tempo disponível.

Ademais, os licenciandos socializaram a atividade com outros extensionistas de outras ações de extensão e conseguiram produzir um resumo simples para publicação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do **Campus** Princesa Isabel realizada em 2023.

Figura 1: Alunos coletando os espécimes na oficina.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 2: Extensionista ensinando o processo de prensagem.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 3: Extensionista e estudantes prensando as amostras.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 4: Espécimes de plantas prensadas coletadas pelos estudantes.



Fonte: acervo pessoal (2023).

2. METODOLOGIA ATIVA ALIADA AO ENSINO DE BIOLOGIA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DE UM TERRÁRIO DIDÁTICO PARA O ESTUDO DO CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO VEGETAL.

Nessa ação de extensão os licenciandos utilizaram o espaço escolar para desenvolver o projeto, buscando produzir em conjunto com os estudantes da escola terrários com material de baixo custo. Ao todo foram 06 extensionistas que coletivamente optaram por utilizar uma metodologia ativa em vez de aula expositivo-dialogada, para ensinar o tema “Crescimento e desenvolvimento vegetal” nas aulas de Biologia do 2º ano do ensino médio com 19 alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Gama e Melo, localizada na cidade de Princesa Isabel. Essa escolha se deu pelo fato dos licenciandos entenderem que, por vezes, a metodologia ativa é necessária para abordar um assunto teórico. Além disso, atividades lúdicas estimulam as habilidades dos alunos e facilitam o processo de aprendizagem (Dohme, 2012 *apud* Silva & Vallim, 2015).

Segundo Botelho (2008), “o terrário é um dispositivo experimental que replica um ambiente natural. Sua composição não segue um padrão obrigatório, o que

significa que pode ser utilizado para estudar diversos aspectos pertinentes ao objetivo desejado” (p.5).

Dessa forma, com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, a busca por soluções alternativas no ensino de Ciências inspirou a criação de um terrário como uma forma motivadora de conduzir a aula.

Sendo assim, os terrários são apresentados como modelos de ecossistemas terrestres, servindo como pequenos laboratórios práticos nos quais se busca reproduzir as condições do ambiente natural. Eles são montados em recipientes de vidro, como potes ou caixas tipo aquário e são compostos por camadas de cascalhos, areia, terra preta, além de conterem pequenas plantas e animais (Rosa, 2009).

De posse dessas ideias, os terrários foram construídos utilizando garrafas PET, levadas pelos alunos, tesoura, pedras, areia, carvão ativado, terra, plantas (musgos e suculentas) e água, levados pelos licenciandos.

Durante a execução, os licenciandos trouxeram relatos dos alunos, como: **“a planta vai morrer?”** e **“quanto tempo dura o terrário?”**. Os licenciandos ao retornar para o IFPB informaram que essas dúvidas foram esclarecidas utilizando uma explicação sobre os ciclos biogeoquímicos que permitem a sobrevivência das plantas em um ambiente fechado. Ademais, mostraram exemplos de terrários que podem viver em média 40 anos. Um licenciando relatou que no início os alunos se apresentaram um pouco desmotivados, mas durante a construção do terrário, sentiram a motivação dos alunos que passaram a se interessar pela aula dada a dinamicidade de construção do terrário.

Figura 5 - Aluno cortando a garrafa PET.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 6 - Musgos e suculentas utilizadas para a construção do terrário.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Figura 7 - Terrários prontos.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Após a ação de extensão os licenciandos socializaram com os demais extensionistas de outras ações de extensão e conseguiram produzir e apresentar um *banner* e um resumo expandido para a publicação no IX Congresso Nacional de

Educação e um resumo simples para publicação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do *Campus* Princesa Isabel realizada em 2023.

3.METODOLOGIA ATIVA ALIADA AO ENSINO DE FOTOSÍNTESE.

A partir do levantamento bibliográfico, os extensionistas utilizaram as concepções de metodologia ativa para o desenvolvimento da ação de extensão.

Acerca dessa metodologia, Moreira (2000) afirma que a abordagem é fundamental para garantir a aprendizagem significativa dos alunos. De acordo com o autor, a metodologia ativa promove a construção de conceitos a partir da vivência do aluno, tornando o processo de ensino mais efetivo e prazeroso.

De acordo os licenciandos, o conceito de fotossíntese visto de forma tradicional é difícil para a compreensão dos estudantes do ensino fundamental, haja vista a necessária abstração que ainda na infância alguns estudantes podem não ter desenvolvido.

Com base no exposto, a atividade foi desenvolvida por 04 extensionistas com 34 alunos do 6º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Adgina Pires Ramos, localizada em Juru-PB, utilizando 2 horas-aula com duração de 50 minutos cada.

A prática teve como objetivo auxiliar os alunos a identificarem os elementos necessários para a realização da fotossíntese, reconhecendo o processo fotossintético, relacionando-o com os diferentes seres vivos.

Para a realização do experimento foram necessários os seguintes materiais: recipiente transparente e incolor com água, planta aquática e bicarbonato de sódio. O recipiente transparente permite a observação do processo de fotossíntese e a liberação de oxigênio pelas plantas. É importante que o recipiente seja incolor para evitar qualquer interferência na cor da luz que atinge as plantas. A planta precisa ser aquática, pois são capazes de realizar a fotossíntese submersa na água. E o bicarbonato de sódio é usado para fornecer dióxido de carbono adicional às plantas durante o experimento. O dióxido de carbono é um dos principais ingredientes necessários para a fotossíntese e adicionar bicarbonato de sódio à água aumenta a concentração desse gás.

O recipiente transparente e incolor tem que ser preenchido com água, em seguida a planta aquática é colocada no recipiente, assegurando que esteja submersa e bem fixada no fundo ou em algum suporte para evitar que flutue. É necessário aguardar um período de tempo, observando as mudanças na planta e

na água. A liberação de oxigênio pode ser notada pelas bolhas que se formam nas folhas da planta e sobem em direção à superfície da água. O bicarbonato de sódio reage com a água, formando gás carbônico.

Conforme relatos dos licenciandos, com essa abordagem foi oferecida *“uma experiência de aprendizagem mais rica, envolvente e significativa”* (Extensionista 4). Em linhas gerais, de acordo com os relatos dos extensionistas, os alunos puderam compreender a importância da fotossíntese para vida na terra, relacionar a fotossíntese com a produção de oxigênio e respiração celular e com a produção de alimentos e sua importância para a humanidade, além de compreender as etapas do ciclo de vida das plantas.

Figura 8: Sequência de preparação experimental com os estudantes.



Fonte: acervo próprio (2023).

Figura 9: Estudantes observando a liberação do oxigênio devido a fotossíntese.



Fonte: acervo próprio (2023).

Figura 10: Estudantes e extensionistas com as amostras ao final da aula.



Fonte: acervo próprio (2023).

4. GAMIFICAÇÃO ALIADA AO ENSINO DE BIOLOGIA: UTILIZANDO O WORDWALL PARA O ENSINO DE BOTÂNICA.

A quarta ação de extensão que os licenciandos realizaram foi a produção de dois materiais didáticos relacionado às TDIC's considerando a intensa frequência que os adolescentes se comunicam e interagem com o uso das mídias digitais.

O uso de novas ferramentas tecnológicas no meio educacional é essencial e uma forma interessante de incluí-las, para os licenciandos, seria a partir da construção de jogos didáticos com a participação ativa dos alunos ou apenas a utilização de jogos construídos para fins didáticos.

Esta ação de extensão foi produzida por um grupo de 04 licenciandos e teve a finalidade de produzir uma apresentação em *Power Point* sobre o tema e um jogo didático na plataforma *wordwall* para ser aplicado em uma turma de 12 alunos do 9º ano da Escola Cidadã Integral Adriano Feitosa localizada no município de Tavares-PB.

O tema central das perguntas e respostas no jogo didático criado pelos licenciandos versava sobre plantas em condições adversas, ou seja, estava ligado ao ensino de Ciências especificamente na área de ensino de botânica. Ao longo do desenvolvimento da ação de extensão, foi possível auxiliar o professor da escola no ensino de botânica com alunos.

Foram criadas perguntas com 5 alternativas sobre o tema e a turma foi dividida em 4 grupos com 3 alunos cada. Durante o desenvolvimento da atividade os licenciandos relataram:

“os alunos se empolgaram com o jogo e explanaram que poderia ser utilizado em outras disciplinas” (Extensionista 4).

“Criar e utilizar um material didático produzido por nós com as novas tecnologias de ensino utilizando a plataforma wordwall junto com o professor da escola, tornou a aula mais dinâmica” (Extensionista 3).

Longo (2012) coaduna das falas supracitadas e afirma que a criação de jogos didáticos com estudantes do ensino fundamental/médio ou apenas a utilização de jogos didáticos criados por outros pode ser uma importante ferramenta para maximizar a compreensão do conteúdo, pois incentivam a participação do aluno e o dinamismo em sala de aula, tornando os jogos uma ferramenta facilitadora do aprendizado e da compreensão, de forma lúdica, motivadora e divertida.

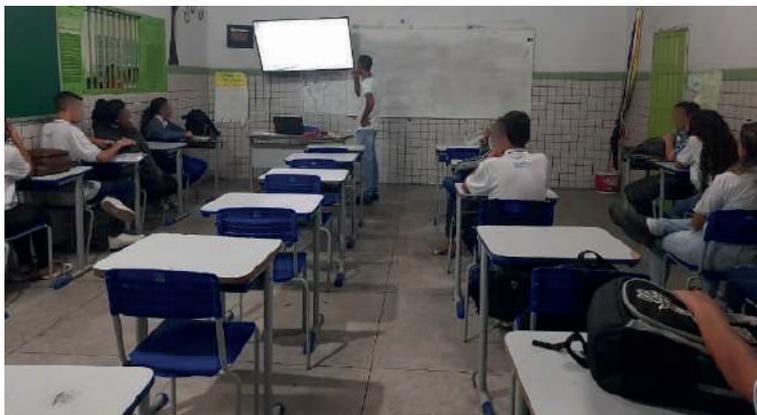
Os licenciandos também disseminaram para outros professores de Ciências da escola sobre o uso da plataforma e como era possível utilizá-las nas diferentes aulas de Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens.

Figura 11: Estudantes utilizando o *smartphone* para responder o jogo digital criado pelos extensionistas.



Fonte: acervo próprio (2023).

Figura 12: Extensionista ensinando aos alunos como utilizar a plataforma.



Fonte: acervo próprio (2023).

Figura 13: Modelos de perguntas criadas pelos extensionistas no aplicativo.



Fonte: acervo próprio (2023).

Por se tratar de uma ação de extensão que envolvia tecnologias e pela escola se localizar em um município do sertão paraibano, a realidade mostrou como é difícil ainda o acesso universal à *internet* e tecnologias disponíveis nas escolas do ensino fundamental e do ensino médio nessa região.

Um dos maiores problemas para desenvolver essa ação a necessidade de ser adiada por várias semanas, pois a escola estava sem conectividade com a *internet* devido a oscilação da rede na escola que se localiza na zona rural do município de Tavares-PB.

Outra situação-problema é que a escola não dispunha de laboratório de informática para que os estudantes tivessem acesso ao computador para acessar a plataforma e fazer as atividades com os licenciandos. Também é importante notar que por serem alunos de baixa renda nem todos tinham *smartphones* e daqueles que tinham poucos estavam com acesso à *internet*.

Apesar de todos os contrapontos, os licenciandos consideraram a ação como exitosa e ao retornar para o IFPB, disseminaram a experiência com os outros extensionistas que participaram do projeto de extensão, além de apresentarem o trabalho em comunicação oral para outros estudantes do IFPB na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do *Campus*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o projeto de produção e aplicação de materiais didáticos para o ensino de Biologia revelou-se uma iniciativa enriquecedora e impactante para os licenciandos em Ciências Biológicas. Iniciando com uma reflexão sobre suas próprias experiências enquanto estudantes do ensino fundamental e médio, os participantes identificaram a necessidade premente de aprimorar os recursos didáticos disponíveis nesse contexto.

A pesquisa bibliográfica, realizada nas plataformas, proporcionou uma base teórica sólida para a compreensão das definições, reflexões e tipos de materiais didáticos. A aplicação desses conhecimentos na prática pedagógica, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), culminou na produção de materiais direcionados ao ensino de Biologia no ensino médio e de Ciências no ensino fundamental.

A etapa subsequente do projeto envolveu não apenas a produção dos materiais, mas também a validação por meio da apresentação e discussão com docentes do curso. Esse processo assegurou a correção conceitual e a pertinência dos conteúdos desenvolvidos, promovendo um diálogo construtivo entre os licenciandos e os profissionais experientes.

As ações de extensão, realizadas em municípios diversos, demonstraram a aplicabilidade prática dos materiais didáticos elaborados. Ao envolver alunos do ensino fundamental e médio em atividades como o estudo de botânica em praças, experimentos sobre fotossíntese e a utilização de plataformas digitais para jogos

educativos, os licenciandos proporcionaram experiências enriquecedoras, estimulando o aprendizado de forma ativa e engajada.

A culminância do projeto ocorreu com a socialização das ações entre os participantes, fomentando uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, as experiências nas escolas participantes e as potenciais melhorias nos materiais didáticos. Além disso, a orientação para a produção de materiais científicos permitiu que os licenciandos compartilhassem suas descobertas e contribuições, ampliando o impacto do projeto para além das fronteiras da sala de aula.

Em síntese, o projeto não apenas atendeu à demanda identificada no início, mas também proporcionou uma formação prática valiosa aos licenciandos, conectando teoria e prática, e estabelecendo uma ponte significativa entre a academia e a comunidade escolar. Essa abordagem interdisciplinar e prática demonstra o potencial transformador da educação e da produção de materiais didáticos contextualizados e inovadores.

5. REFERÊNCIAS

BANDEIRA, D. Materiais didáticos. **Curitiba, PR: IESDE, 2009.**

BOTELHO, L. A. O terrário como instrumento organizador da aprendizagem em ciências da 8ª série (9º ano). **PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense. Produção Didático-Pedagógico**, p. 1683-6, 2008.

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: 23 novembro 2023.

LONGO, V. C. C. Vamos jogar? Jogos como recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia. **Textos FCC**, v. 35, p. 130-159, 2012.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica (*Critical Meaningful Learning*). **Teoria da Aprendizagem significativa**, v. 47, 2000.

NETTO, S. P. Mídia Educativa, Treinamento e Educação a Distância: Quase um manifesto. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, 2003.

ROSA, R. T. N. Terrário no ensino de ecossistemas terrestres e teoria ecológica. **Revista Brasileira de Educação Científica e Tecnológica**. v. 2, núm. 1, p. 87- 104, jan/abr. 2009.

SCHELB, I. G. **A utilização de oficinas botânicas como estratégia didático-pedagógica no desenvolvimento dos conceitos de biologia vegetal para o Ensino Médio**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, Instituto de Biologia. 2019. 148 f.: il.; 31 cm.

SILVA, J. B. S., VALLIM, M. A. Estudo, desenvolvimento e produção de materiais didáticos para o ensino de biologia. **Revista Aproximando**, UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), vol. 1, n. 1, p.1 - 5, Março, 2015.

SIQUEIRA, R. M.; WATANABE, Y. N. Laboratório de ensino de ciências em espaços não-formais de educação: possibilidades e o programa Estação Ciência. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), Florianópolis**, 2016.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa. **São Paulo: Atlas**, v. 34, p. 38, 2006. WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E.; BLINDNESS. *Preventing Plant. Originally written by Anna Kell & Jonathan Frey, Department of Art & Art History, Bucknell University for Lloydiana magazine, a publication of the Lloyd Library in Cincinnati*, OH: Volume 21, Issue 1 2019. **Science Bulletin**, v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.032](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.032)

CONSTRUINDO CAMINHOS ENTRE TRILHAS: AS SINUOSIDADES DO PESQUISAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA JOSÉ DOS SANTOSProfessora Adjunta Universidade Federal do Maranhão – UFMA. mj.santos@ufma.br**RACHEL SOUSA TAVARES**Professora Adjunta Universidade Federal do Maranhão – UFMA. rs.tavares@ufma.br

RESUMO

A pesquisa, um dos eixos do tripé de sustentação da universidade, no período compreendido entre início de 2020 e meados de 2022, em virtude dos fatos/práticas/ações e medidas oriundos da pandemia do COVID-19 no âmbito das Universidades Federais e rede de ensino básica municipal e estadual, teve suas ações/atividades completamente alteradas, exigindo reformulações de planos de trabalho e reordenação de cronograma no intuito de não paralisação total das atividades de pesquisa. Os debates/reflexões e aprendizados produzidos/provocados no esforço coletivo imbricados no cenário que se descortinava é que pauta o presente artigo, cujo objetivo se concentra em apresentar alguns dos desafios e possibilidades presentes no cotidiano de coordenadores/bolsistas e rede de colaboradores (escolas municipais de Ensino fundamental) quanto aos desdobramentos de Projetos de pesquisa, ligados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica (PIBIC) frente ao cenário pandêmico de interdições. Para tanto, pontuaremos junto a necessidade de continuidade da pesquisa mesmo diante das condições objetivas impostas, processos de reestruturação das ações em curso e suas implicações consideradas o plano inicial; adaptações/mudanças de sentidos e significados entre presencial e virtual, com a inserção de ferramentas tecnológicas não usuais no exercício da pesquisa e, alguns resultados decorrentes do exercício posto em prática. Entendemos o exercício de reflexão sobre a prática, como uma ação fulcral no ofício do pesquisador, sendo que a dinâmica imposta na/pela pandemia, constituiu modos de fazer próprios sem o devido ou o prévio planejamento, era a urgência de

um fazer imprimindo suas nuances e desestabilizando posturas, “certezas”, em que caminhar em trilhas sinuosas e ou construir outras trilhas se tornou imperativo. Assim, os “achados” ou construções dessa escrita não podem, nem pretendem ser tomados como respostas ou verdades prontas, mas como contributos para se pensar o período vivido e alguns dos seus desdobramentos no âmbito da pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica (PIBIC). Pesquisa. Universidade Federal. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Um mundo em crise. Uma situação inesperada, assoladora, com poder de devastação sem medidas. Um vírus e sua ação mortal, destruidora. O período compreendido entre 2020 e 2021, marcou um tempo distinto na vida da humanidade, ao sermos confrontados com a ameaça à vida instaurada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, doença infecciosa, intitulada como COVID-19. A atuação do vírus alterou o modo de viver em todos os países afetados pelo vírus. As medidas preventivas, instituíram expedientes de interdição ao contato físico, a presencialidade, levando milhões de pessoas no mundo a se isolarem em suas casas, restringindo ao máximo o contato com o outro. Sendo também recomendadas medidas de higiene, atendendo a protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS). Não nos detemos nos efeitos ou consequências da ação viral no mundo, nosso objetivo é pontuar alguns dos desafios e possibilidades presentes no cotidiano de coordenadores/bolsistas e rede de colaboradores (escolas municipais de Ensino fundamental) quanto aos desdobramentos de Projetos de pesquisa, ligados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica (PIBIC) frente ao cenário pandêmico de interdições.

A pesquisa, é um dos eixos norteadores que formam o tripé de sustentação da Universidade. É da natureza da universidade desenvolver um projeto articulado entre ensino, pesquisa e extensão, visando, na coexistência desses três eixos a formação qualificada dos discentes que a ela tem acesso. É um espaço de formação profissional, e como tal se fundamenta em princípios éticos e legais, assegurada sua existência na legislação nacional. Desta forma, “A Universidade é uma instituição educacional diferente da educação básica, por apresentar a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa e da extensão juntamente com o ensino.” (Assis; Bonifácio, 2011, p.40).

Ao ingressar na Universidade uma das atividades que passará a fazer parte da vida acadêmica dos ingressantes é a da iniciação à pesquisa, ao universo do pesquisador. O que se dá por meio da participação nos projetos de pesquisa dos docentes amparados ou não por agências de fomento. A pesquisa faz parte do métiêr docente. O presente artigo se concentra em práticas desenvolvidas no âmbito da pesquisa a partir de ações de bolsistas/ bolsistas voluntários/voluntários/coordenadores de projeto de pesquisa do PIBIC, destacando, o período pandêmico, porque nesse período especificamente, houve mobilizações no sentido de ressignificação da própria pesquisa, assumindo-se outras formas de fazer para além da pesquisa

in loco. A interdição da presencialidade, o formato remoto para a realização das atividades, imprimiu outras formas de caminhar, outras rotas a serem traçadas para que o ato de pesquisar não se estagnasse no período.

Demo (2021) chama a atenção para o fato de que a pesquisa não pode continuar sendo encarada como “coisa” de especialistas, de gente especial, como atividade especial, ao contrário, deve ser internalizada como atitude cotidiana, “[...] uma maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo dia, toda hora.” (p.16). O PIBIC é um programa voltado para a iniciação dos discentes da graduação no mundo da pesquisa. Ao assumirem bolsas ou se voluntariarem nesse programa, os discentes, começam a dar os primeiros passos na pesquisa, por meio da execução de um plano de trabalho que se encontra agregado a um projeto de pesquisa específico. É um tempo de exercitar o olhar, a curiosidade, de se experimentar nas nuances do ofício do pesquisador, passando a conhecer sobre métodos e técnicas, bem como sendo instigado a colocar em prática o aprendido.

No período da pandemia, tempo atípico, mesmo de forma distinta, as ações da pesquisa não foram paralisadas. Mas, sua exequibilidade passou a exigir a reestruturação das ações em curso; adaptações/mudanças de sentidos e significados se tornaram necessárias. Presencial, virtual e remoto, passaram a preencher nosso universo e, precisavam ser apropriadas tanto conceitualmente quanto na materialidade das ações, considerando a excepcionalidade do momento vivido. Nesse período, a inserção de ferramentas tecnológicas não usuais no exercício da pesquisa, passaram a ser fundamentais, indispensáveis, sem as quais, não seria possível trabalhar. A dinâmica imposta na/pela pandemia, constituiu modos de fazer próprios sem o devido ou o prévio planejamento, impondo urgências de um fazer, imprimindo suas nuances e desestabilizando posturas, “certezas”, em que caminhar em trilhas sinuosas e ou construir outras trilhas se tornou imperativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Março de 2020 um semestre que praticamente não começou. As marcas desse tempo são histórica, ainda reverberarão por um longo tempo, consideradas suas dimensões, a amplitude e alcance. Foram duas ou tres semanas de aulas presenciais e, já tínhamos a sequência de decretos e normativas, na tentativa de preservar a vida, mas, acredita-se também, de buscas por respostas, de tentativas de entender o redemoinho que sacudiu o mundo, revirou a vida das pessoas,

modificou comportamentos e, literalmente, isolou milhões no espaço doméstico. Salas de aula em distintas instituições, estavam vazias, escritórios e outros espaços, todos fechados, silenciosos. Somente o estritamente essencial poderia permanecer funcionando, obdecendo os protocolos sanitários. Foi um longo período de cerca de dois anos.

A crise sanitária anunciada era de proporções mundiais. O mundo foi assolado por um vírus. Um vírus letal, altamente contagioso, sem controle. A ação do corona vírus-COVID 19, levou a óbito milhares de pessoas pelo mundo, principalmente em países desenvolvidos. Não houve distinção entre países ricos e pobres, financeiramente desenvolvidos ou emergentes e em desenvolvimento. As potências mundiais foram abaladas. Era preciso encontrar formas/estratégias que preservassem o máximo, a vida.

O dito já indica que o campo educacional não seria/foi poupado. As escolas, universidades, institutos, são espaços de encontros, neles as relações são face a face, e, os encontros geram aglomerações. Era preciso fechar/suspender as aulas e outras atividades práticas, adotando outro formato de aula, um ensino em que o contato se transportasse para telas de computadores, note books, celulares. Aulas remotas, esse foi o expediente adotado até que a situação estivesse sob controle e, se pudesse retomar as atividades presenciais. Santos e Mercado (2023) reiteram a necessidade de se viabilizar o ensino remoto, modalidade instituída peremptoriamente a partir do dia 18 de março de 2020 com o aprofundamento da crise sanitária no país, e a suspensão das aulas presenciais, por conta do isolamento social. Tal exigência sustenta o cumprimento do ano letivo, mesmo por meio de um modelo reconfigurado, em que, as tecnologias ocupam a centralidade. (Santos & Mercado, 2023).

A pesquisa se inseria nesse cenário. Desenvolver os projetos já submetidos e em curso, era o desafio imposto aos coordenadores e bolsistas/ bolsistas voluntários e voluntários. O que foi feito utilizando-se do potencial das tecnologias, suas ferramentas e linguagens. As tecnologias de informação e comunicação, as tecnologias digitais, objeto de estudo do (s) projeto (s) em desenvolvimento, já que a pesquisa se voltava para a investigação de usos de tecnologias em salas de aula da educação básica, tornaram-se a solução massiva para o momento e suas implicações.

Concordamos com Santos e Mercado (2023) quando afirmam que a pandemia acentuou o que já era problemático no campo educacional. A adversidade da

“chamada crise pedagógica global, ligada ao aspecto metodológico.” Dificuldades foram expostas quando da implantação do ensino remoto emergencial (ERE) ou, nas palavras de Santos e Mercado (2023) ensino online emergencial (EOE). As mudanças na prática pedagógica exigiam principalmente apropriação metodológica, não meramente saber utilizar esse ou aquele recurso tecnológico.

Assim, não era simplesmente a adoção de um/outra método de ensino, mas, a apropriação metodológica para uso das tecnologias demandava expedientes, que, embora históricos no campo educacional, ainda se veem como espaços de debate, sem uma ingerência mais firme em sua operacionalização. As fragilidades existentes são/foram desveladas ante o cenário e as respostas necessárias e, ao mesmo tempo, se acentuaram. Falta competência digital para o enfrentamento das distintas realidades, a formação de professores não prepara para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. As desigualdades sociais são abismais e, no cenário de pandemia e ensino remoto, pôde-se constatar: ausência de equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas, falta de uma conexão com uma qualidade mínima que permitisse o básico, dentre outras situações semelhantes e mais graves.

Entretanto, não podemos deixar de refletir com Moreira e Schlemmer (2020) sobre as visões em torno do papel das tecnologias, quanto ao uso de computadores e da internet, como possíveis salvadores dos problemas educacionais.

As visões mais populares das TD tendem a exagerar tanto na promessa como no risco, porque na realidade os computadores e a internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas. A ênfase não está na tecnologia, sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação. (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 6).

Reportar para as tecnologias digitais a responsabilidade sobre a melhoria na qualidade da educação, chega a ser uma visão ingênua, que exclui as dimensões do currículo, das práticas pedagógicas e instruções didáticas e em que essas estão ancoradas. Há um fosso muito mais profundo, que não pode ser analisado apenas pelo vies do uso ou não de tecnologias digitais nas escolas, nas salas de aula. No entanto, nossa discussão não se debruça sobre tal debate, mas, aborda o potencial

e a indispensabilidade das tecnologias no ensino remoto emergencial, salvaguardando as devidas proporções imbricadas no processo.

A Universidade tem como principal função privilegiar a transmissão do saber já consagrado, construir novos saberes e, ainda desenvolver nos discentes, o espírito investigativo, por meio da atividade da pesquisa. Desta forma, “[...] os cursos de graduação em nível superior devem contribuir na formação de seus alunos para o exercício da profissão em um determinado campo de atuação. Esta formação deve propiciar ao aluno, em sua prática profissional, uma visão crítica do meio em que está atuando.” (Assis & Bonifácio, 2011, p. 36).

No exercício de sua função, a Universidade, se organiza num tripé que lhe dá sustentação. Esse tripé articula o ensino, a pesquisa e a extensão. A pesquisa, enquanto um dos tripés que dão sustentação ao trabalho na universidade, se constitui em elemento fundamental para a formação dos graduandos na licenciatura. Assim, no período da pandemia, com a suspensão as atividades presenciais, a pesquisa também precisou se reestruturar e modificar seus expedientes para que a atividade não precisasse ser suspensa. Em Demo (2005) encontramos que a pesquisa precisa ser encarada como processo social. É tarefa intrinsecamente ligada as ações da Universidade. Não existe Universidade sem pesquisa. Pela pesquisa se produz “conhecimento do outro para si e de si para o outro.” Pesquisar é um ato do curioso, que tem vontade de conhecer, de mudar, de recomeçar, de transformar.

A pesquisa, assim como as outras dimensões do tripé universitário – ensino e extensão, colabora conjuntamente, para que a Universidade, enquanto formadora de profissionais, ofereça “[...] a possibilidade de o aluno adquirir o conhecimento para uma formação mais ampla, não apenas na sala de aula, por meio do ensino, como também participando de projetos extensionistas e de iniciação científica.” (Assis & Bonifácio, 2011, p. 41). Mesmo sendo esse vértice de tão singular importância no tripé acadêmico, não é simples fazer pesquisa na graduação. Os desafios são muitos e demandam comprometimento com o objeto a ser pesquisado/estudado. Estudos, dão conta das fragilidades dos cursos de formação de professores no atendimento do eixo pesquisa, sendo a escassez dessa prática nas licenciaturas um dos fatores descaracterizadores da função social-política da licenciatura. (Ana & Bonifácio, 2011).

A nossa busca, ao implementar o uso das tecnologias disponíveis e viabilizadas, para que a atividade de pesquisa não fosse paralisada, vai ao encontro da fala de Ana e Bonifácio. Entendemos que, por sua importância e singularidade, a

pesquisa não poderia ser interrompida, nas circunstâncias existentes. Seria por demais contraditório, se trabalhar um projeto, cujo objeto são as tecnologias, e, se declinar das atividades, quando essas só poderiam ser realizadas pela mediação tecnológica.

METODOLOGIA

A proposta metodológica pensada para a execução do trabalho de pesquisa aqui empreendida, traçou um caminho a ser trilhado pelos meandros da pesquisa de abordagem qualitativa. O foco das interlocuções centrou-se no cotidiano e sua dinâmica, partindo do pressuposto que o cotidiano não está dado, mas é construído nas relações estabelecidas nos espaços escolares. Ao que Gonçalves (2010, p.34) chama a atenção para se observar, “os detalhes, os silêncios, as narrativas e a atenta observação em registro no Diário de Campo dia após dia”, uma vez que esses, “São as pistas, os indícios, os vestígios, o dito e o não-dito que fazem a diferença”. (GONÇALVES, 2010, p. 34).

O cotidiano escolar, permeado pelas relações construídas na mediação das tecnologias é cada vez mais um lugar a ser interrogado, investigado. Nesse interim, Bauman (2010), nos ajuda a pensar tais relações, uma vez que, na visão do autor, as relações construídas na sociedade contemporânea mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), são dinâmicas, fluidas e, por vezes, líquidas.

O graduando, em sua imersão no campo da pesquisa, passa a vivenciar diferentes momentos que o habilitarão ao fazer do pesquisador. Para tanto, alguns momentos foram estabelecidos visando a construção de instrumentos de pesquisa, a apropriação por parte dos discentes do referencial teórico e conhecimento de métodos que podem orientar o pesquisar. Uma vez que trilhar esse caminho constitui no esforço para a formação como profissional dos graduandos, oportunizando desde o início da graduação, um contato mais direto com a escola, sua realidade e suas demandas.

O caminho a ser percorrido foi estruturado em dois eixos, os quais, se desdobraram no intuito de atingir os objetivos propostos na pesquisa. O primeiro eixo compreendeu momentos de apropriação teórica. A revisão de literatura, por meio da busca de bibliografias e pesquisas na área, foi fundamental para que os discentes pudessem compreender o fenômeno da revolução tecnológica, as mudanças e a velocidade com que essas vem ocorrendo, impulsionadas pelas tecnologias de

informação e comunicação. Foram conduzidas, periodicamente, sessões de leitura e aprofundamento teórico, assim, como a organização para a coleta de dados, como parte do segundo eixo.

Essa parte compreendia a realização de entrevistas gravadas – construção de roteiro temático, pois as práticas dos sujeitos na abordagem da Entrevista Compreensiva são reveladas nas falas, sendo, portanto, necessário ouvir estudantes e professores sobre a relação de uso e as interações feitas nesses usos, bem como as implicações nos processos didático-pedagógicos e de aprendizagem estudantil. A escuta atenta das falas dos sujeitos permite a análise compreensiva dos sentidos produzidos a partir dos usos e das práticas instituídas no cotidiano escolar.

É importante destacar que, o planejado nem sempre pode ser executado. O período de pandemia desestruturou inicialmente o planejamento, mas em sessões de estudo, pôde ser gestado outro planejamento, com base em outro caminho, tornando possível no período, considerando as condições postas e suas limitações para o exercício de algumas práticas, que exigissem prioritariamente contatos pessoais, o que não era permitido. Esse se tornou um desafio, que após reflexões e debates, se consignou pela realização virtual de um Grupo Focal. A opção por essa metodologia se deu porque o grupo focal permite que o pesquisador ouça vários sujeitos ao mesmo tempo, podendo observar as interações características do processo em grupo. Essa metodologia possibilita obter várias informações, sentimentos, experiências e representações de pequenos grupos sobre um dado tema, no caso específico, as tecnologias, a escola e os usos.

A opção pelo grupo focal orientou o caminho pelo qual os dados seriam coletados/construídos, mas, devido ao isolamento social não poderia ser feito de forma presencial. Foi então, que se consignou realizar o grupo focal de forma virtual via Google meet, num formato de Webinário¹. Os desafios nos levam a produzir, a criar. A ideia de um webinário no formato de roda de conversa foi a estratégia que construiu os dados na pesquisa. Lançar questões e ouvir o grupo expressar-se sobre a mesma, foi um momento de riqueza pedagógica significativa. Permitiu, que, se não todos, uma parte dos bolsistas e voluntários se voltasse para observação e apreensão do que nem sempre é dito oralmente.

1 De acordo com Batista (2020, p. 4) Webinar é “[...] Originado da abreviação do inglês web-based seminar é uma ferramenta para compartilhamento de informações e conhecimentos de forma online, através de uma transmissão ao vivo.

Largamente usado no período pandêmico, o Webinar, se constituiu em instrumento apropriado para a realização do grupo focal que teve como objetivo estabelecer um diálogo sobre como, em tempos de pandemia, as escolas de Ensino Fundamental em Bacabal, vinham orientando suas práticas. Quais tinham sido os principais desafios e qual o lugar das tecnologias no momento de suspensão de aulas presenciais e adoção do modelo remoto de ensino. Intitulado, *Webinário: Tecnologias de Informação e Comunicação e escolas municipais de Bacabal: diálogos em construção*, o Webinar foi planejado e realizado sob a orientação da coordenadora do projeto com a participação efetiva dos discentes bolsistas e bolsistas voluntários (PIBIC). Realizado em duas sessões, dois dias seguidos, reuniu gestores, coordenadores pedagógicos e professores, numa roda de conversas com os membros do grupo de pesquisa.

Reestruturar esse momento da pesquisa, pensar sobre formas de empreender um novo caminho a um percurso já iniciado e interrompido abruptamente, ajudou o grupo no entendimento de que na pesquisa nada está pronto, se constrói no exercício do fazer. É como trabalho artesanal, que por vezes precisa ser recomeçado uma, duas ou mais vezes, pois se percebeu um fio solto no meio do processo.

Metodologicamente nos anos de 2020 a meados de 2022, passamos a fazer as reuniões no formato online, utilizando ferramentas do pacote Google, ou G-Suite for Education². Na/pela plataforma Google Meet, quinzenalmente, o grupo se reunia para estudar/debater/planejar formas de desdobramentos dos planos de trabalho em curso. Outras plataformas e ferramentas digitais também se somaram, a exemplo do Google Classroom, o Google forms e o uso mais intenso de aplicativos de conversa – redes sociais na internet.

Oportunizados a (re) planejar o plano de estudos, os discentes/bolsistas puderem demonstrar um exercício de autonomia frente ao saber construído e em construção. Diante das dificuldades impostas pelo momento e, desafiados a mudanças, puderam exercer a habilidade de interpretar o momento de forma coletiva, compreendendo formas de resolver o problema. O planejamento e execução do

2 A G Suite for Education foi criada com o objetivo de alavancar a educação em sala de aula, melhorando o aprendizado e a comunicação entre os alunos e professores, proporcionando ao professor aumentar as habilidades de pensamento crítico, colaboração e criatividade dos alunos, tendo como base os objetivos definidos em seu planejamento de ensino. Todo o pacote de ferramentas é disponibilizado na nuvem, sendo a plataforma do G Suite criada para facilitar a interação entre professor e aluno. (Reges et. al., 2020, p. 4).

Webinário foi propício a mudança de olhar no fazer do iniciante na pesquisa, uma vez que, ultrapassaram alguns limites na urgência do momento.

Ouvir os sujeitos diretamente envolvidos nos processos de mudanças implicados no contexto já explicitado foi fundamental para a compreensão da realidade vivida pelas escolas municipais, assim, pudemos, no diálogo aberto explorar, e, exercitar a escuta atenta das experiências postas em prática pela equipe gestora, professores e demais agente educacionais. Podendo, a partir dessa ação nos debruçarmos sobre os dados e produzir resultados após sua análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desafios impostos no cenário pandêmico, podem ser considerados também, como oportunidades de construção de novas/outras práticas, no exercício do fazer docente. Relatamos nesse ponto, reflexões oriundas do *Webinário: Tecnologias de Informação e Comunicação e escolas municipais de Bacabal: diálogos em construção*. A proposta desenvolvida em forma de roda conversa virtualmente, se constituiu em um canal para que os dados fossem construídos e, serão pontuadas reflexões fruto das análises realizadas.

A presencialidade, o face a face, faz parte da prática pedagógica de professores dos diferentes níveis de ensino historicamente. Sabemos que a Educação à Distância (EaD) possui um longo histórico no Brasil. É um modelo de educação já consolidado, passou pela transmissão via rádio, por materiais recebidos via correios e, atualmente tem uma estrutura em plataformas digitais, utilizando as linguagens informacionais em suas mais diversas possibilidades, objetivando atingir um público que, por diversos motivos, acessa essa modalidade, podendo exercer uma autonomia na condução dos seus estudos. No entanto, a aula ou o ensino remoto, se configura como outra forma de aula online. E, pela urgência de sua implementação, pegou, se não todos, praticamente uma imensa maioria de docentes, gestores e comunidade acadêmica, completamente desprevenidos, ou ainda despreparados, sem contar, que a situação vivida alterou outras dimensões da vida humana, como o afetivo, o emocional, o cultural e o social.

Desta forma ouvir/problematizar sobre as vivências escolares, no sentido de manutenção do ano letivo, vem ao encontro das indagações que motivaram o presente trabalho. Uma das questões centrais, orbitou em torno do planejamento. Como ou o que a escola buscou para cumprir o decreto de manutenção das aulas,

no formato remoto? Assim, ouvimos dos gestores sobre o planejamento frente as medidas de cumprimento do período letivo, como forma de manutenção do contato com os discentes. Havia um apelo por se evitar um aumento no número de evasão ocasionado pelo fechamento das escolas.

DECRETO N° 626 Prorroga até o dia 26 de abril de 2020, o período de suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede municipal de educação e prorroga até 12 de abril de 2020, as medidas específicas destinadas à prevenção do contágio e ao combate à propagação da transmissão da COVID-19, infecção humana causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), e altera o Decreto n° 617, de 17 de março de 2020, altera o Decreto n° 618, de 21 de março de 2020, e dá outras providências. (Bacabal, 2020, p.1).

Os decretos se multiplicaram, buscando formas de atenuar e, principalmente de viver, no período da pandemia. Não só em Bacabal, mas em todo país, o ensino remoto se tornou a forma de se manter as escolas funcionando, sendo que, as aulas/reuniões/encontros pedagógicos, foram tele transportadas para as casas de alunos, professores, gestores e demais funcionários das escolas.

Extraímos no processo de análise a categoria “aula na tela”, consignada como outra (s) forma (s) de ensinar. A aula passou a ser ministrada via Google Meet (o mais usado), e, exigiu que professores e alunos passassem a se familiarizar com as linguagens próprias dessa plataforma. Foram expostas, nas conversas, a existência de algumas formações para o uso das ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas para a materialidade virtual das aulas e demais práticas necessárias para a condução do processo pedagógico e cumprimento do calendário letivo 2020-2021. Entendemos que a estratégia, por ser necessária, implicou em horas de estudo para apropriação, mesmo mínima, de recursos que seriam utilizados a partir de então. Se instaurou um exercício de aprender fazendo, não dava para paralisar o processo, enquanto se formava os docentes e gestores para o uso de tecnologias digitais. Foi um exercício de desenvolver a habilidade em lidar com as TDIC, sendo esse o maior desafio no período pandêmico, ligada à compreensão e aplicação do recurso digital. (Santos e Mercado, 2023).

Podemos, considerando as alterações feitas no modo de fazer na escola, refletir sobre as velozes transformações tecnológicas da atualidade e a imposição de novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. Kenski (2010) chama a atenção para se estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao

novo, a pandemia revelou como essa é, de fato, uma questão fundamental. A aprendizagem permanente pode ser um dos caminhos que permita olhar o novo sem tanta estranheza, visto que algumas habilidades já possam ter sido trabalhadas. É importante destacar, que, em relação às tecnologias na educação, no discurso, já tem décadas, porém, não se consegue avançar muito no sentido das práticas em sala de aula. O que pode justificar certo alvoroço provocado pela imposição do ensino remoto na pandemia. Em alguns casos, uma ausência completa de domínio da linguagem tecnológica.

Não se pode deixar de trazer à tona a formação de professores no país e a frágil presença de componentes curriculares que trabalhem com as tecnologias em sala de aula. Os cursos não vêm habilitando para o uso de tecnologias, embora esse seja um debate de décadas.

No Brasil, as políticas implementadas a partir desse período põem em curso um conjunto de reformas no sentido de atender as prerrogativas demandadas pela nova ordem econômica global. Destacamos, dentre outras, o Programa Sociedade da Informação, a promulgação da lei Nº 9394/96, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis de ensino, tudo isto em virtude da centralidade do papel da educação. (Santos, 2012, p. 87).

Como visto, os anos 1990 foram palco de reformas estruturantes da educação nacional visando dentre outros, a inclusão digital ou informacional. A chamada revolução tecnológica fez emergir a sociedade da informação³, gestada no que alguns autores apontam como o advento de uma “nova era”, constituída no fluxo e velocidade da informação, implicando profundas mudanças na organização social e econômica em níveis globais (Santos, 2012). Mesmo o quadro de reformas do período citado, as políticas voltadas para a informatização das redes no ensino médio dos 2000, foram suficientes para dar pulso aos cursos de formação de professores na inserção de práticas com as tecnologias, de forma a habilitar os docentes para o uso em suas aulas. Fato esse, que acende o debate sobre a formação para usos de tecnologias digitais, ressaltadas todas as proporções em torno do debate sobre tecnologias e sala de aula, ou sobre o fazer docente e as tecnologias digitais, superando a visão ingênua, ou a panaceia que orbita em torno desse debate.

3 Sobre Brasil e a sociedade da informação: a emergência de uma nova sociedade? Ver Santos (2012).

As ferramentas tecnológicas, plataformas digitais, redes sociais na internet, assumiram a centralidade da vida, das interações, da garantia do encontro aluno e professor. A aula, sua dinâmica e processos foram alterados. Professores e alunos separados por uma tela, agora, buscavam o diálogo necessário para a materialidade do processo ensino e aprendizagem. “[...] muitos recursos digitais e aplicativos podem ser utilizados na educação, dentre eles o WhatsApp, que por apresentar características como a interação comunicativa, o envio de mensagens instantâneas e a possibilidade de compartilhar textos multimodais, pode constituir-se como eficiente ferramenta didática [...]”. (Junior et al, 2021, p. 33744).

O aplicativo WhatsApp é uma multiplataforma de mensagens instantâneas, pode ser baixado em smartphones Iphones, Android e outros servidores compatíveis. Uma das principais características do WhatsApp é a rapidez. O chat possibilita conversas, podendo o usuário, acessar instantaneamente ou deixar para abrir em outros momentos mais oportunos, o conteúdo das conversas. Possui uma linguagem acessível a praticamente todo público, podendo a comunicação ser escrita ou por meio de áudios, o que facilita a comunicação entre pessoas com dificuldade na leitura e na escrita. Esse aplicativo também possui capacidade para receber e fazer downloads de documentos. Considerando, pois a funcionalidade do WhatsApp, as escolas municipais assumiram o aplicativo como canal de comunicação com alunos e pais no período pandêmico.

Dentre as funcionalidades, o WhatsApp possibilita o envio de diferentes mídias, como: imagem, áudios e vídeos. Ainda, a possibilidade de criação de grupos com mais de 250 membros, transmitir diálogos, realizar chamadas, anexar documentos, mapas, posição do usuário, status, entre outras. O aplicativo tem como principal vantagem a sincronização com a lista de contato. Uma ação que facilita manter os contatos sem precisar de memorização por parte do usuário. Não iremos debater as implicações que a ausência de esforços do usuário por provocar no desenvolvimento humano ao longo dos anos. Mas, não se pode deixar de apreciar essa funcionalidade, considerando as demandas da realidade atual. (Martins e Gouveia, 2018).

As inúmeras possibilidades justificaram a escolha do WhatsApp como ferramenta pedagógica por gestores e educadores da rede de ensino municipal em Bacabal-MA. Foi reafirmado o potencial da multiplataforma que, de certo modo, aproximou os docentes da família dos alunos. O expediente de uso do WhatsApp possibilitou compartilhamento nos grupos formados por turmas. O envio e recebimento

de atividades. Sem, no entanto, deixar de registrar as dificuldades encontradas no período que vão desde o equipamento do aluno, com pouca capacidade de memória, ou internet de dados, que dificultava a ação de baixar os documentos enviados. A escola, para suprir essas carências, passou a disponibilizar material digitalizado, para que pais e alunos retirassem na própria escola. Toda a ação focando no esforço de manter as aulas funcionando. De não perder o contato com os alunos num período tão difícil com o vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trilhas percorridas até aqui mostraram que é possível, mesmo em período de excessão, como foi a pandemia, se construir rotas, encontrar caminhos a serem seguidos. As tecnologias foram fundamentais para a continuidade, para o estabelecimento de outras formas de ensino. Emergencial, pensado para um determinado tempo, assim foi o ensino remoto e todas as demais atividades realizadas a partir das telas de computadores, notebooks, celulares. Fomos instados a viver por meio das telas, para se comunicar, interagir, para estudar e, para ensinar.

O ensino remoto é uma experiência ainda passível de análises, seus reflexos reverberarão por um tempo nos processos de aprendizagem no período pandêmico. Mas, importa dizer sobre formas gestadas, construídas para que a aula pudesse seguir sendo operacionalizada. Entendemos, conforme os resultados trabalhados, sobre a capacidade de se planejar em tempos de crise, de encontrar no diálogo, na busca, caminhos possíveis de serem percorridos.

Há muito ainda a ser explorado, debatido. O legado da pandemia para as escolas e suas prática ainda precisa ser investigado. As tecnologias essenciais para o ensino em tempos de pandemia, tem sido aliada das práticas pedagógicas no período atual? O uso intensivo de ferramentas tecnológicas, dispositivos, aplicativos, plataforma virtuais, foi somente no período abordado ou essas vem sendo utilizadas efetivamente nas escolas, nas atividades docentes? O debate se encontra em aberto, existem resistências históricas nessa relação, assim como dificuldades de se aderir ao uso das tencologias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de. BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Dourados: UFMS, 2011. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/INTEGRA%C3%87%C3%83O,%20ENSINO%20PESQUISA%20E%20EXTENS%C3%83O/BIBLIOGRAFIA/ASSIS,%20Renata%20Machado%20de.%20BONIF%C3%81CIO,%20Nai%C3%A7a%20Ara%C3%BAjo.%20A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20na%20universidade%20... pdf>. Acesso 16 nov. 2023.

BATISTA, L. Guia para produção de Webinar. Disponível em: http://repositorio.fnde.gov.br/jspui/bitstream/prefix/180/1/guia_producao_webinar_2020.pdf. Acesso em 16 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BACABAL – MA. DECRETO N°626 DE 04 DE ABRIL DE 2020. Disponível em: <https://www.bacabal.ma.gov.br/uploads/PDF/2020/05/decreto-n-626-prorr.pdf>. Acesso em 09 dez. 2023.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa [livro eletrônico]. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea). EPUB. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oT1IEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=educar+pela+pesquisa+&ots=RAB8v4rxYV&sig=5PaGpIQkBMDsV-Qxd8k9W5yWn1c#v=onepage&q=educar%20pela%20pesquisa&f=false>. Acesso em 16 nov. 2023.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. Uma cartografia simbólica sobre a violência escolar nas escolas da rede municipal de educação em são luís (MA). Projeto de Pesquisa/UFMA, 2007. (Digitalizada. Versão impressa).

Junior, J. B. B., Baima, G. M., Costa, L. M. L., & Coimbra, V. L. (2021). O Uso Do Whatsapp Como Ferramenta Didática: possibilidades e desafios em aulas de Língua Portuguesa / The Use Of Whatsapp As A Teaching Tool: possibilities and challenges

in Portuguese language classes. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 33740–33751. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-026>. Acesso em 09 dez. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: 8ª Ed. Papirus, (2010).

ROSA MARTINS, E.; MANUEL BORGES GOUVEIA, L. O Uso do WhatsApp como Ferramenta de Apoio a Aprendizagem no Ensino Médio. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 51–60, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.89233. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89233>. Acesso em: 9 dez. 2023.

MOREIRA, José Antônio & SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.

REGES, Luiz Carlos Moura, PEREIRA, Thiago de Oliveira, LIMA, Wladimir de, MORAIS, Ceres Germanna Braga. (Orgs.). *Ferramentas Google de apoio educacional*. / – Mossoró – RN: EDUERN, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/ensino-remoto-materiais/arquivos/6045ferramentas_google_de_apoio_educacional.pdf. Acesso em 19 nov. 2023.

SANTOS, Weider, MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Ensino on-line emergencial num contexto de crise provocada pela covid-19: vivências de professores da educação básica em Alagoas. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 104, e5514, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dbhPj9cG9VhvXHcmtFwB7PC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.033

CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: LEMBRANÇAS E PRÁTICAS

ANAISA ALVES DE MOURA

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa – PT. Titulação reconhecida pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Autora principal. anaisa@uninta.edu.br

MÁRCIA CRISTIANE FERREIRA MENDES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Coautora - marcia.cristiane@uninta.edu.br;

EVANEIDE DOURADO MARTINS

Pedagoga; Especialista em Educação à Distância; Gestão Escolar, Planejamento e Avaliação e Docência no Ensino Superior. Coautora. neidedourado66@gmail.com.

RESUMO

Ao contextualizar as histórias de vida dos professores, estamos interessados como objetivo principal, analisar e compreender os fatores que influenciaram suas crenças, valores e perspectivas em relação ao ensino e à aprendizagem e isso inclui suas experiências pessoais, educação formal e informal e suas interações com colegas, alunos e comunidade em geral. Por conseguinte, nos remete a uma problemática: como as histórias de vida e as práticas dos professores são moldadas pelos contextos socioculturais em que eles vivem e trabalham? A ideia é que, ao compreendermos as experiências de vida dos professores e as práticas que eles utilizam em sala de aula, podemos obter uma visão mais abrangente do papel que eles desempenham na sociedade e das complexidades envolvidas em seu trabalho. Neste artigo, utilizaremos como metodologia a pesquisa autobiográfica do tipo histórias de vida, no qual será narrada a história de vida-formação da própria autora até sua formação atual, onde serão analisados os aportes teóricos de Josso (2022), Nóvoa (2002), Pineau e Le Grand (2012), Ferrarotti (2014), Delory-Momberger (2014), Dominicé (2014), entre outros. Conforme esse referencial, a reflexão sobre a trajetória pessoal é um movimento investigativo e

formador da identidade, a qual não é fixa, pois o sujeito pode reconfigurá-la em virtude de novas experiências e interpretações. Portanto, contextualizar as histórias de vida de professores e suas práticas educacionais é uma abordagem importante para entendermos as complexidades envolvidas no trabalho de ensino em diferentes contextos socioculturais.

Palavras-chave: Histórias de vida, Pesquisa (auto)biográfica, Formação de professores. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As histórias de vida de professores oferecem uma perspectiva fascinante sobre a riqueza e complexidade das trajetórias acadêmicas. Por isso a temática intitulada “Contextualizando a História de Vida na Formação do Professor: Lembranças e Práticas”. Por conseguinte, nos remete a uma problemática: como as histórias de vida e as práticas dos professores são moldadas pelos contextos socioculturais em que eles vivem e trabalham? Cada professor carrega consigo uma narrativa única, marcada por desafios superados, escolhas determinantes e momentos transformadores. Ao explorar essas histórias, desvendamos não apenas a jornada educacional, mas também os valores, as paixões e os obstáculos que moldaram suas carreiras e contribuíram para a formação de profissionais dedicados ao ensino e à pesquisa.

Nessa perspectiva, decidi escrever sobre minha história de vida-formação até o momento atual que tem como objetivo analisar e compreender os fatores que influenciaram as crenças, valores e perspectivas em relação ao ensino e à aprendizagem e isso inclui experiências pessoais, educação formal e informal e interações com colegas, alunos e comunidade em geral.

Assim como cada aluno tem uma história singular, os professores também trilham caminhos distintos em direção ao conhecimento e à excelência acadêmica. Este contexto diversificado de experiências enriquece não apenas as salas de aula, mas também o ambiente acadêmico como um todo. Ao mergulharmos nas trajetórias de professores, compreendemos a complexidade e a beleza subjacentes ao desenvolvimento profissional e pessoal no mundo acadêmico.

A partir das experiências de vida, das escolhas cruciais e dos momentos de autodescoberta, emerge uma narrativa coletiva que ecoa a importância da resiliência, da paixão pelo aprendizado e da busca incessante por conhecimento. Neste cenário, as influências de autores como Josso (2022), Nóvoa (2002), Pineau e Le Grand (2012), Ferrarotti (2014), Delory-Momberger (2014), Dominicé (2014), entre outros, cada um representando uma perspectiva única sobre a construção de narrativas de vida, adicionam uma dimensão reflexiva às trajetórias de professores.

As narrativas de vida de professores transcendem os limites da sala de aula, transformando-se em verdadeiras epopeias modernas de dedicação e superação. Cada educador, ao trilhar sua trajetória acadêmica, enfrenta encruzilhadas que

moldam não apenas sua carreira, mas também sua visão de mundo, valores e a própria essência como indivíduo.

Ao examinarmos de perto essas narrativas, nos deparamos com os desafios superados por educadores que, muitas vezes, começaram suas jornadas em meio a circunstâncias desafiadoras. A escolha de retomar os estudos, a dedicação ao aprimoramento constante e a paixão por suas disciplinas emergem como fios condutores comuns nessas histórias. A disciplina que despertou uma paixão, o professor que serviu de inspiração, ou mesmo os períodos de dúvida que precederam momentos de certeza – todos esses elementos contribuem para a construção de uma narrativa pessoal e profissional única. Este trecho se encaixa com perfeição em minha história de vida-formação que você conhecerá mais adiante.

A academia é um espaço de aprendizado constante, e os professores, ao compartilharem suas histórias, não apenas transmitem conhecimento, mas também modelam resiliência, curiosidade e uma busca incessante por excelência. Cada capítulo de suas vidas reflete não apenas o enriquecimento intelectual, mas também a força da determinação individual e a capacidade de inspirar e moldar gerações futuras.

Ao explorarmos essas histórias, convidamos não apenas à reflexão sobre o percurso acadêmico, mas também a uma celebração das complexidades que tornam cada professor único. As histórias de vida de professores são um testemunho vibrante do poder transformador da educação e da capacidade humana de transcender limites, desafiando as expectativas e deixando uma marca duradoura no tecido educacional.

Portanto, o motivo da escrita de minha história de vida-formação para este artigo reside na crença de que ao explorarmos e compartilharmos as histórias de vida de professores, contribuímos para a construção de uma comunidade acadêmica mais conectada, resiliente e inspiradora. As narrativas individuais tornam-se peças essenciais do mosaico educacional, ressaltando a importância da diversidade de experiências como um catalisador para o enriquecimento mútuo e a busca coletiva pelo conhecimento.

À medida que nos aprofundamos nessas histórias de vida, convidamos você a explorar os diversos capítulos, são eles: as histórias de vida-formação na perspectiva de Josso, Nóvoa, Delory-Momberger e Dominicé; a essência de uma história de vida com seus desafios e superações; o que eu trouxe e trago na minha bagagem para fazer esta viagem que me torna professora?; o eu e a construção do agir no

meu espaço de atuação e o eu e a construção do agir dentro do espaço de atuação face a pandemia, que compõem o enredo de uma história fantástica sobre a história de vida-formação de uma professora que enfrentou muitos desafios e superações, onde reconhece que, por trás de cada aula, há uma história única de dedicação, aprendizado e um compromisso inabalável com o desenvolvimento acadêmico e humano.

Ao incorporar as perspectivas de autores como Josso, Nóvoa, Pineau e Le Grand, Ferrarotti, Delory-Momberger e Dominicé, entre outros, o artigo busca enriquecer a reflexão sobre as narrativas pessoais. Esses elementos, baseados em ideias universais sobre histórias de vida, servem como uma ferramenta para instigar a reflexão crítica sobre as escolhas, valores e influências que moldam os professores e, por conseguinte, a educação como um todo.

REFERENCIAL TEÓRICO

AS HISTÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE JOSSO, NÓVOA, DELORY-MOMBERGER E DOMINICÉ

A abordagem de Christine Josso (2022) em relação às histórias de vida-formação proporciona uma lente única e esclarecedora para compreendermos não apenas o percurso acadêmico, mas também as complexidades da construção identitária e da formação humana ao longo do tempo. Em sua visão, as histórias de vida são mais do que uma mera narrativa cronológica de eventos; são narrativas plurais, fragmentadas e polifônicas que revelam a riqueza das experiências individuais.

Propõe que a vida é, em essência, uma formação contínua, um processo dinâmico de construção de significados, valores e identidade. Sua perspectiva destaca que as histórias de vida não são estáticas, mas sim uma trama em constante desenvolvimento, onde as escolhas, influências e transformações desempenham papéis cruciais.

A abordagem de Christine Josso (2022) destaca a pluralidade das histórias de vida, reconhecendo que cada pessoa é moldada por múltiplos contextos, relações e experiências. Seu conceito de "identidade em fragmentos" enfatiza a ideia de que somos seres multifacetados, cujas histórias se entrelaçam de maneiras complexas e muitas vezes não lineares.

Na perspectiva de Christine Josso (2022) sobre histórias de vida-formação nos convida a transcender as narrativas lineares e a apreciar a riqueza das histórias pessoais. Ao explorarmos as múltiplas dimensões que compõem a formação de um indivíduo, abrimos espaço para uma compreensão mais profunda da complexidade e singularidade de cada jornada. Afinal, nas palavras de Josso, cada história de vida-formação é um “mosaico de sentidos” que continua a se desdobrar.

Na visão de António Nóvoa (2002) as histórias de vida e a formação são intrinsecamente entrelaçadas, representando um continuum no qual a experiência pessoal é central para o desenvolvimento humano. Sob a ótica de Nóvoa, a formação não se restringe aos espaços formais de ensino, mas abrange toda a trajetória de vida, marcada por aprendizados diversos, interações sociais e reflexões contínuas.

Destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida, enfatizando que o processo educativo não se encerra com a conclusão de um curso formal. Ao contrário, ele se desenrola de maneira constante e multifacetada, incorporando as experiências cotidianas, as relações interpessoais e os momentos de autodescoberta ao longo do tempo.

As histórias de vida-formação são fontes ricas de compreensão da complexidade do desenvolvimento humano. Cada capítulo da vida de um indivíduo é um espaço de aprendizado, no qual as interações com o mundo ao redor moldam identidades, valores e perspectivas. A educação, assim entendida, transcende os limites das salas de aula e permeia os espaços mais íntimos da existência.

Nóvoa (2002) também ressalta a dimensão social da formação, enfatizando que as histórias de vida estão interconectadas em uma rede complexa de relações. Cada pessoa é parte de uma teia social, onde as histórias individuais se entrelaçam e influenciam umas às outras. Essa interconexão ressalta a importância de uma abordagem holística da formação, na qual o desenvolvimento pessoal está intrinsecamente ligado ao contexto social.

Em síntese, na perspectiva de António Nóvoa (2002), as histórias de vida-formação não são apenas narrativas individuais, mas também um reflexo do tecido social que compõe a experiência humana. Essas histórias, permeadas pela aprendizagem contínua, são fundamentais para entendermos não apenas a jornada educativa de um indivíduo, mas também os caminhos que conectam as pessoas em uma tapeçaria única de formação ao longo da vida.

A abordagem de Delory-Momberger e Dominicé (2014) em relação às histórias de vida-formação destaca-se pela ênfase na dimensão subjetiva da experiência

educacional, explorando as tramas intrincadas que tecem a identidade e a aprendizagem ao longo da vida. Ambos os autores convergem em reconhecer que a formação é um processo inerentemente pessoal, enraizado nas narrativas individuais que se entrelaçam com os contextos sociais e culturais.

Delory-Momberger (2014), ao tratar das histórias de vida, destaca a importância de uma abordagem autobiográfica que vai além do mero relato cronológico de eventos. Ela propõe uma reflexão profunda sobre os significados subjacentes às experiências vividas, considerando não apenas o que aconteceu, mas também como esses eventos foram interpretados e internalizados pelo indivíduo. Assim, as histórias de vida tornam-se um terreno fértil para explorar a construção de significados e identidades ao longo do percurso formativo.

Já a perspectiva de Dominicé (2014), enfatiza a noção de aprendizado como uma jornada não linear, onde as experiências informais desempenham um papel crucial. Ele propõe uma educação centrada na pessoa, que reconhece a singularidade de cada indivíduo e a importância das influências contextuais na formação. Nessa visão, as histórias de vida são entendidas como expressões da busca constante por sentido, onde a aprendizagem é um processo intrinsecamente ligado à busca de significado e à construção de uma identidade coerente.

Ambos os autores convergem ao reconhecerem que as histórias de vida-formação são uma janela para a compreensão da complexidade da experiência educacional. A abordagem de Delory-Momberger destaca a subjetividade inerente às narrativas pessoais, enquanto a perspectiva de Dominicé enfatiza a importância de uma educação centrada na pessoa que vai além dos limites institucionais.

A interseção dessas perspectivas sugere que as histórias de vida-formação são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. Cada narrativa reflete não apenas a experiência única de um indivíduo, mas também as interações dinâmicas com o ambiente e as influências sociais. As histórias de vida, nessa perspectiva, tornam-se uma ponte entre o singular e o compartilhado, entre o pessoal e o coletivo, proporcionando uma compreensão mais profunda das complexidades do processo formativo humano. Elas não são apenas um registro de eventos, mas um meio de reflexão que ilumina o caminho da aprendizagem ao longo da vida.

A ESSÊNCIA DE UMA HISTÓRIA DE VIDA COM SEUS DESAFIOS E SUPERAÇÕES

**Figura 01 - Momento em que fui defender minha Dissertação de Mestrado em Lisboa-PT
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT**



Fonte própria da autora.

Esta foto é uma representação minha neste atual momento. Mais à frente você entenderá o motivo que falo dessa forma a respeito dessa foto. Então, vamos lá. Falar sobre mim, não é fácil, me emociono bastante, pois tive momentos muito difíceis, muito desafiadores em minha vida, mas também de muitas superações. Esta foto foi tirada no segundo dia que eu estava em Lisboa – Portugal (para a defesa da minha dissertação), nunca imaginei que um dia fosse conhecer outro país, mas conheci. Como? Vamos lá. Foi um momento marcante em minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Acadêmica por quê? Sempre estudei em escola pública, pois meus pais nunca tiveram condições financeiras favoráveis para me colocar em escolas privadas.

Quando conclui meu ensino médio aos dezoito anos, não ingressei de imediato em um curso de nível superior, pois logo me casei e precisava trabalhar também. Passei dezesseis anos sem estudar, somente trabalhando, cuidando da casa e dos filhos. Vendia confecções. Foi então, que percebi que o mundo não girava em torno somente desse contexto, assim, resolvi dar um salto, prestei vestibular para o curso

de Enfermagem, pela UVA, não fui aprovada, fiz o segundo para Educação Física, fiquei nos classificáveis, quinto lugar, foi chamado até o quarto, porém, não foi desta vez. E por último prestei vestibular para o curso de Pedagogia também pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, obtive sétimo lugar, comecei a estudar em 2002.1, aos 34 anos de idade. A filosofia de Ferrarotti (2014) ressoa em minhas escolhas, reconhecendo que as decisões individuais, como o retorno aos estudos, são essenciais na tessitura da narrativa pessoal.

Mas, nesta época, ainda não tinha a certeza do que eu queria realmente. Fui tentando gostar do curso, me familiarizar, no primeiro e segundo período, cheguei a pensar em desistir, mas somente no terceiro período, passei a gostar um pouco, pois me deparei com uma disciplina que me chamou muita atenção, Psicologia da Infância e da Adolescência, sem contar que a professora (Andréa Abreu Astigarraga) também era e é uma pessoa altamente capacitada, competente e muito humana.

Amava suas aulas, pois falava muito em relação ao ser humano em todas as fases da vida e isso foi me chamando atenção. Foi a partir desta disciplina que passei a gostar de meu curso e vi que era nele que eu tinha que continuar investindo. Esta disciplina me fez refletir, pensar e repensar muitas coisas em minha vida, tanto no meu lado pessoal quanto profissional.

Em sintonia com Delory-Momberger (2014), a Psicologia da Infância e da Adolescência não foi apenas uma disciplina, mas sim um catalisador de reflexões profundas que moldaram minha visão de mundo.

Durante o curso eu sempre mencionava que não queria fazer somente a graduação, pois neste encontrei muitas pessoas, colegas de sala e professores, que me ajudaram na permanência do curso e a cada dia que passava eu ia adquirindo mais conhecimento e então ficava mais forte a vontade de fazer especializações, mestrado e doutorado. Abraçando as ideias de Dominicé (2014), entendi que a busca pelo conhecimento não é uma linha reta, mas uma jornada contínua, onde a graduação é apenas o prólogo de um livro repleto de aprendizado

Nesta época o que eu ganhava financeiramente só dava para eu pagar alguma especialização, mas mestrado, como fazer? Se eu tinha que trabalhar, caso fosse público, como iria conciliar? Pois, como eu não era concursada não tinha como ser liberada para fazer em períodos normais, de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, nesta época eu trabalhava em uma escola municipal como professora de turmas de Educação de Jovens e Adultos e assim eu permaneci lá por três anos. A minha remuneração nesta época era muito pequena, então resolvi fazer somente

especializações. Mas disse para mim mesma, vou juntar dinheiro que dê para eu pagar meu mestrado e não ter que sair do trabalho, pois se eu fizer em universidades privadas, vou ter a oportunidade de fazer nos meses de férias escolares. Foi então que passei três anos juntando para iniciar meu mestrado, até esta data consegui fazer três especializações.

Em março de 2012 fiz uma seleção para o INTA, hoje, Centro Universitário UNINTA, fui aprovada, e estou lá até hoje. Ainda nesta mesma data iniciei meu mestrado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa – Portugal, na época tive oportunidade de fazer no Brasil e somente a defesa tive que ir a Lisboa. Foi uma oportunidade para muitos professores e colaboradores do UNINTA, ofertado pelo Dr Oscar Rodrigues Spindola Junior, o Reitor do Centro Universitário (parceria com a Universidade Portuguesa). Tivemos 50% de professores portugueses e 50% de professores brasileiros, era a exigência que a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias fez para que o Mestrado acontecesse no Brasil, mas especificamente no Centro Universitário – UNINTA, somente a defesa da dissertação em Lisboa e assim aconteceu.

Nesta época eu pagava seiscentos reais mensalmente, totalizando o curso em três anos. As aulas aconteciam a cada três meses numa semana intensiva e nos meses de janeiro e julho. Conclui. Fui fazer a defesa da minha dissertação, passei doze dias em Lisboa. No terceiro dia aconteceu o momento que eu tanto esperava, me tornei Mestre em Ciências da Educação e os demais dias tive a experiência enriquecedora de explorar um pouco de Lisboa – PT. Conheci lugares fantásticos de Portugal, pois o que vinha juntando em dinheiro durante esses três anos anteriormente mencionados, me mantive tranquilamente nesses dias, juntamente com passagens, estadia e o pagamento dos documentos emitidos pela Universidade. Porém, ao seguir a perspectiva de Josso (2022), compreendo que cada escolha é um capítulo em minha narrativa, e os desafios são os elementos que proporcionam desenvolvimento e crescimento.

Figura 02 e 03 - Fotos da Defesa de minha Dissertação de Mestrado – Lisboa – PT

Fonte dos arquivos da autora

Portanto, foram momentos difíceis durante todo o meu percurso acadêmico, passei por inúmeros desafios, superei todos. Hoje, faço meu doutoramento pela mesma universidade em que conclui meu mestrado e com certeza com a garra, vontade, capacidade e minha competência, vou muito mais além, pois percebo que saio muito fortalecida em todos os contextos quando passo por tantos desafios quanto estes mencionados nesta narrativa. O que eu sempre mencionava, aconteceu, minha formação, desde a graduação até o momento atual, hoje Mestre e daqui algum tempo, Doutora em Educação. O SENHOR me acompanhou em todas as etapas de minha vida. Muito obrigada, DEUS por andar ao meu lado durante tantos momentos difíceis que vivi, mas hoje, todos superados.

Por isso, essa foto me representa bastante em todos os sentidos, pessoal, acadêmico e profissional. Todas as vezes que olho para ela, faço uma retrospectiva da minha vida, vejo muito esforço, muitos desafios e superações. Inspiro-me na visão de Pineau e Le Grand (2012), onde cada imagem capturada em nossa história é um testemunho visual de superações e conquistas, construindo a trama única de nossas vidas.

Ainda fazendo parte desse contexto, tem o meu trabalho atual, pois desde 2012 sou colaboradora do Centro Universitário UNINTA, venho crescendo muito, dia após dia e ganhando financeiramente bem melhor do que quando comecei meu mestrado. Dei um grande salto para um futuro melhor. Estou atualmente enfrentando mais um desafio que é a conclusão do meu projeto de Doutorado, mas como não tenho medo de desafios, vou chegar lá também, em breve, daqui algum tempo, Doutora em Educação.

O QUE EU TROUXE E TRAGO NA MINHA BAGAGEM PARA FAZER ESTA VIAGEM QUE ME TORNA PROFESSORA?

Bem, na minha escrita anterior, já mencionei boa parte do que escreveria aqui, mas vou aqui fazer um complemento.

Então, vamos lá. Toda minha trajetória de vida foi marcada por muitos desafios, e como este, não seria diferente, filha de pessoas humildes financeiramente, sempre foi tudo muito difícil. Estudei todo o meu percurso acadêmico em escolas públicas e até mesmo minha graduação foi pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Em consonância com as ideias de Dominicé (2014), a busca pelo conhecimento vai além da graduação, alimentando o desejo contínuo de aprendizado ao longo da vida.

Por conseguinte, para chegar até aqui, vou contar um pouco de minha história. Desde pequena sempre gostei de ter meu dinheiro, então comecei muito cedo (sete anos) a vender produtos que eu mesma construía por exemplo, o crochê, na época, minhas irmãs faziam chapéu de palha e eu como não gostava de fazer, acabei aprendendo fazer crochê e logo que eu concluía cada peça saía de casa em casa para vender e as pessoas como já conheciam nossa vida, algumas ajudavam, comprando. Foi assim por um longo tempo. Fui crescendo e comecei a dar aulas em casa para duas meninas (como repetidora), mas como eu era ainda criança (11 anos) eu ganhava somente frutas, era o meu pagamento que a mãe delas me dava e algumas vezes, uns trocados (pouco dinheiro em moedas). Nesta época fui vendo que ser professor era bom, mas não era ainda o que eu queria, até então, não sabia ainda o que seguiria futuramente.

Com o passar dos dias, meses e até anos, fui percebendo que precisava me decidir em uma formação, mas eu sempre dizia, se um dia eu me tornar professora, jamais vou ser como as minhas professoras malvadas (principalmente) a minha primeira professora, que me fez sofrer demais. Realmente não sou, me coloco sempre no lugar do meu aluno, para poder resolver algo junto dele.

Então, vamos lá, meu pai nunca foi muito de incentivar, instrução educacional pouquíssima, mas minha mãe, mesmo muito pobre e com pouca instrução educacional, sempre me incentivava para poder continuar a ser uma pessoa íntegra e assim, até hoje.

Cresci. Terminei meu ensino médio e era hora de fazer uma graduação, mas não fiz. Casei-me aos dezoito anos e por dezesseis anos, foi somente cuidar de

casa, filhos e trabalhar, vendia confecção. Por que tudo isso? Na época que conclui meu ensino médio, não era fácil ingressar em uma universidade, mas enfim, os anos se passaram e somente em 2002.1 iniciei minha graduação. (Esta parte narro na escrita anterior). Corroboro com a perspectiva de Nóvoa (2002) onde destaca a importância da educação ao longo da vida, mostrando que o aprendizado não tem limite temporal, mesmo após uma pausa significativa.

Então, vamos lá. Seguindo minha história... me formei. Pedagoga com muito orgulho. Mas antes de me formar fui estagiária por dois anos na Secretaria de Esportes, trabalhava com a parte burocrática. Trabalhei também por quatro anos com Educação de Jovens e Adultos. Em seguida fiz seleção para a Secretaria de Esportes como coordenadora pedagógica de cinquenta estagiários do curso de Pedagogia da UVA, pois tínhamos um projeto diferenciado dentro das escolas da rede municipal, programa Segundo Tempo, amei esta época, muito aprendizado. Passei seis anos e na mesma época três anos no Instituto Exitus, cursos técnicos de Enfermagem. Não consegui conciliar, era trabalho demais, fiquei somente no Segundo Tempo que era horário comercial e a noite eu estava em casa, o que antes era no Instituto Exitus, este pedi para sair, pois o trabalho me consumia. Eu gostava demais dos dois, mas não estava tendo qualidade de vida.

Paralelo a esse tempo, fiz uma seleção para o SESI e o INTA, hoje, Centro Universitário Inta-UNINTA, passei nos dois, mas assumi no Inta desde 2012 até hoje. Já faz doze anos que estou como colaboradora da instituição. Durante esse tempo já passei por muitos setores. Fui tutora Web, coordenação de tutoria, produtora de material didático para o EAD e assim cheguei até a docência. Hoje sou professora somente do ensino a distância – EAD do Centro Universitário UNINTA, pois tive a proposta feita pela professora Josiane Mendes, atualmente, Gestora Pedagógica dos cursos em EAD do Centro Universitário Inta-UNINTA, para assumir a Gestão de Pesquisa que é uma das minhas paixões na educação. A pedido dela, me tornei exclusiva do EAD e paralelo, assumi a Gestão de Pesquisa. Mas antes eu ensinava tanto na modalidade presencial nos cursos da área da saúde com duas disciplinas, são elas: Leitura, Interpretação e Produção Textual e Metodologia da Pesquisa, quanto no EAD como professora do Estágio Supervisionado III e IV do Curso de Pedagogia, orientadora do Estágio Supervisionado Institucional e Clínico do curso de Psicopedagogia e Gestora de Pesquisa dos cursos do UNINTA EAD. E a história continua...

O EU E A CONSTRUÇÃO DO AGIR NO MEU ESPAÇO DE ATUAÇÃO

Bem, falar do meu espaço de trabalho é ter prazer, felicidade, pois é um lugar que me sinto bem, acolhida, querida e um local de muitas pessoas capacitadas, amigas e prestativas.

De segunda a sexta feira de oito da manhã ao meio-dia e das quatorze às dezoito horas são os momentos que habito no meu espaço de trabalho, espaço este que não vejo o tempo passar, pois o que faço, para mim é prazeroso. Há doze anos trabalho nesta instituição, já passei por vários setores, tipo, fui tutora Web nos cursos técnicos de Enfermagem e Informática (INTEC) do grupo UNINTA, em seguida passei pela experiência de trabalhar com produção de material didático, em seguida outra experiência marcante, analista crítica de material didático, pois o último processo depois da diagramação era o meu e não poderia deixar passar mais nenhum errinho.

Logo após, fui trabalhar com projetos e pesquisas, tudo na mesma empresa, em seguida comecei a lecionar nos cursos da área da saúde com as disciplinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual e Metodologia da Pesquisa, pois são comuns a todos os cursos, paralelo ao trabalho com projetos e pesquisas. Foram muitos desafios até chegar onde estou atualmente, professora do Estágio Supervisionado III e IV do Curso de Pedagogia, orientadora do Estágio Supervisionado Institucional e Clínico do curso de Psicopedagogia e Gestora de Pesquisa dos cursos do UNINTA EAD. Nas palavras de Josso (2022), as trajetórias de vida são como tramas complexas, entrelaçando desafios e superações que moldam nossa jornada pessoal e profissional.

Hoje, observo que cresci bastante, em todo o meu percurso profissional e pessoal. Passei por inúmeros desafios, mas superei todos, inclusive desde março de 2020, estou passando por desafios intensos, por exemplo, percurso do processo educacional durante a pandemia. Tivemos que nos reinventar e comigo não foi diferente, olho para o computador, notebook, tablet ou até mesmo o celular e vejo que não posso mais viver sem eles, pois pertencem ao meu contexto de trabalho, principalmente, preparar aulas para o ensino remoto, aulas síncronas, aprender a navegar nas inúmeras plataformas para poder trabalhar com perfeição durante as apresentações de trabalhos com os alunos, com os demais professores e coordenadores e até mesmo nas reuniões, videoconferências, enfim, desafios enormes. Também,

proveitei bastante os eventos online, aliás, ainda estou aproveitando. Portanto, este é somente um pequeno resumo do meu espaço de trabalho desde março de 2012 até o momento atual.

O EU E A CONSTRUÇÃO DO AGIR DENTRO DO ESPAÇO DE ATUAÇÃO FACE A PANDEMIA

Enfrentar a pandemia em meio ao processo educacional no início (março e abril de 2020) foi muito difícil, todos os professores da instituição que trabalho ficavam se perguntando como seriam as aulas a partir daquele momento, pois até ali não tínhamos a certeza de nada em relação ao processo educacional. Mas enfim, após 18 de março de 2020 tivemos (nós professores) uma formação inicial que duraram duas semanas, com pessoas que já trabalhavam com inúmeras plataformas. Aprendemos durante este período de formação, como manusear ferramentas essenciais para o ensino remoto, até então, eu não sabia o que era ensino remoto, híbrido, aulas síncronas e assíncronas já era mais familiarizada no meu contexto de trabalho, mas foi um aprendizado enorme durante essas duas semanas. Paralelo a formação fizemos um curso também para saber lidar com o Covid-19.

Figura 04 – Certificado do Curso de Biossegurança para os colaboradores do UNINTA



Fonte: Retirado da Plataforma do AVA do UNINTA

Saindo dessa formação fomos colocar em prática o que tínhamos aprendido, começamos usando a plataforma Zoom, só depois o Meet. O Zoom era limitado (dava muito trabalho) o tempo de acesso era limitado a 50 minutos e muitas vezes

ao final da aula já tinha três gravações e como consequência gerava mais trabalho para nós professores no momento de colocar para o AVA. Só então passamos a usar o Meet, pois este fazíamos somente uma gravação a cada aula. Mas, enfim, são os desafios que o ensino remoto nos trouxe. Hoje, já manuseio o Zoom com mais tranquilidade. Inspirado por Nóvoa (2002), ele comenta que a jornada educacional não conhece limites temporais, demonstrando que o aprendizado é uma constante evolução ao longo da vida.

Portanto, trabalhar com o ensino remoto me trouxe muita aprendizagem, conhecimento, enfrentei desafios que jamais imaginei de enfrentar, por exemplo, eu já sabia como trabalhar com o EAD, mas porque já encontrava tudo pronto, ou seja, era somente acompanhar os alunos em seus Ambientes Virtuais e fazer as correções de suas atividades. No ensino remoto, totalmente diferente, aprendi fazer as gravações, gerar links, fazer apresentações, enfim, até transformar as atividades presenciais para o ensino remoto, deu certo, coisa que não imaginava que fosse possível.

Os trabalhos ficaram ainda mais ricos em suas apresentações. As aulas gravadas para o AVA, foram desafiadoras, colocar após a gravação no AVA de cada turma, onde em 2020.1 eu tinha 19 turmas, 2020.2, 17 turmas e agora em 2021.1, 18 turmas, pense em um trabalhão, a cada vez que concluir a aula pegar a gravação, gerar o link e colocar no ambiente virtual de cada turma! Trabalho triplicado, mas se não fosse a pandemia, o ensino em suas várias interfaces não tinha dado esse salto. Um novo normal.

Figura 05 - Momento de apresentações feita pelos alunos em uma aula remota



Fonte própria da autora

Continuando... Hoje, me vejo mais fortalecida, mais capacitada e com maior facilidade de entendimento no que diz respeito as ferramentas tecnológicas que utilizamos no ensino remoto e ao mesmo tempo, em geral, tudo que diz respeito a educação.

Me sinto fortalecida não somente em relação a educação em geral, ou seja, no profissional, mas também, no lado pessoal, pois durante a pandemia tive momentos muito difíceis, de perdas, mas também de ganhos. Perdi pessoas queridas, amigos, pessoas próximas, mas ao mesmo tempo tive ganhos porque adquirir conhecimento e aplicar para a vida pessoal também foi prazeroso.

Aprendi muito com minha filha mais nova, hoje com 23 anos (Psicóloga), na época, acadêmica de Psicologia do último semestre (se formava em agosto), momentos difíceis que ela passou em relação a um CA na tireoide, logo no início da pandemia foi descoberto, quando tudo estava fechando, ou seja, tudo muito restrito, para viajar, ir a consultórios, cirurgias, enfim, foram momentos tristes, difíceis, mas absorvi muitos aprendizados deste momento da história de vida dela, hoje, após três anos, ela está muito bem, não parou de estudar (se formou), pois a pandemia, neste ponto, muito nos ajudou, como as aulas era remotas, não deu pra ela perder nenhum momento, até então ela não podia ir presencialmente por conta do tratamento.

Se formou em agosto de 2021, fez a cirurgia, está muito bem e foi muito bem acompanhada durante todo esse período por pessoas chamadas anjos que aparecem em nossas vidas, enfermeiros, médicos, entre outros. Ela tinha acompanhamento a cada três meses, depois passou a ser a cada seis meses, gastamos muito, mesmo ela tendo plano de saúde, mas estamos aqui, firmes e fortes junto dela. Aprendizado enorme, este que tivemos. Uma reflexão que fizemos para a nossa vida, pois em plena pandemia tudo aconteceu, tive que aprender sobre ensino remoto, conciliar trabalho, estudo e o acompanhamento dela, porém, meu projeto de doutorado ficou em segundo plano, tive que parar, só retomei no final do ano de 2021. Ainda não conclui, provavelmente vou para a minha prova pública de qualificação em janeiro de 2024. E assim, a história continua...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trilhar os caminhos das histórias de vida-formação na perspectiva de autores como Christine Josso, António Nóvoa, Delory-Momberger, Dominicé, entre outros, somos conduzidos a uma jornada intricada e rica, onde a experiência

humana se entrelaça com os territórios da educação. Através dessa exploração, emergem considerações que transcendem as páginas de livros e se imiscuem na tessitura da vida acadêmica e pessoal.

Cada história de vida-formação revela-se como um testemunho único, uma expressão intrínseca da singularidade de cada ser humano. As experiências pessoais, os desafios superados e os momentos de autodescoberta moldam não apenas a trajetória acadêmica, mas a própria identidade de quem percorre esse caminho.

A visão compartilhada por António Nóvoa e Christine Josso ressalta a aprendizagem como um processo contínuo e multifacetado. A educação transcende as fronteiras da sala de aula, estendendo-se por toda a vida, incorporando não apenas os conhecimentos formais, mas também as lições extraídas das experiências cotidianas e das interações sociais.

A abordagem de Delory-Momberger destaca a importância da subjetividade nas narrativas, instigando-nos a olhar além dos eventos cronológicos para explorar os significados subjacentes. As histórias de vida-formação não são meras cronologias, mas reflexões profundas sobre o sentido e a interpretação dos acontecimentos.

A perspectiva de Dominicé ressalta a busca constante por sentido e identidade na jornada formativa. A aprendizagem é concebida como uma exploração ativa, onde o indivíduo busca significado, conectando-se com suas paixões e desenvolvendo uma compreensão coerente de si mesmo.

A interseção dessas perspectivas destaca a necessidade de integrar a singularidade das narrativas pessoais com a compreensão mais ampla das influências sociais. A educação é, portanto, um espaço onde as histórias individuais se entrelaçam, formando uma tapeçaria única que contribui para a riqueza e diversidade da experiência acadêmica.

Em síntese, ao mergulharmos nas histórias de vida-formação, desvelamos um panorama multifacetado que vai além das estruturas acadêmicas convencionais. Cada narrativa é um eco da busca humana por conhecimento, significado e identidade, ecoando na sala de aula, nos corredores das instituições e na vastidão da aprendizagem ao longo da vida. Que essa exploração continue a inspirar a reflexão sobre o propósito e o significado da educação na construção de sociedades mais ricas em experiências e compreensão.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Trad.

Maria Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014, p. 131-153.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2014, p. 1717-34.

JOSSO, M. C. Os relatos de história de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mana Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: invenção de si. Porto alegre: EDIPUCRS, 2022, p. 21-40.

NÓVOA, A. Prefácio. In: Josso, C. **Histórias de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002. p.7-12.

PINEAU, G. **Temps et contretemps**. Montreal: Éditions Saint-Martin, 2012.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.034](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.034)

CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LITERATURA RECENTE

LUCIANA DO AMARAL TEIXEIRA

Professora na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro; doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde - Fundação Oswaldo Cruz; luciana.doa.teixeira@outlook.com.

GRAZIELLE RODRIGUES PEREIRA

Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARIA DE FÁTIMA ALVES DE OLIVEIRA

Docente permanente no Programa em Ensino em Biociências e Saúde - Fundação Oswaldo Cruz; Doutora em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz; bio_alves@yahoo.com.br.

RESUMO

A cultura digital engloba práticas, crenças e valores compartilhados que emergem do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela integra as competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Sua inclusão na BNCC reflete a importância das TDIC na sociedade atual e a necessidade de preparar os alunos para lidar com elas de maneira crítica e responsável. Ao ser incluída formalmente no contexto escolar, a cultura digital impacta significativamente a prática do professor, exigindo a adoção de uma abordagem pedagógica mais alinhada com as tendências educacionais contemporâneas. Também implica em mudança na forma como os professores se relacionam com essas tecnologias, demandando formação contínua e atualização constante de suas práticas pedagógicas. À vista disso, este trabalho discute os resultados de uma revisão sistemática de literatura cujo objetivo foi investigar de que maneira os trabalhos publicados entre 2018 e 2022 discutem a promoção da cultura digital e sua relação com a formação continuada de professores da Educação Básica e de que forma contribuem para a prática docente alinhada à BNCC. A base de dados utilizada para consulta foi a SciELO, e os artigos foram selecionados com base nos critérios de inclusão e exclusão definidos pelas pesquisadoras, e na leitura de título, resumo e

palavras-chave. Criaram-se, então, categorias para os textos selecionados com base em suas similaridades para que as informações pudessem ser sintetizadas e viabilizassem a compreensão do *corpus*. Os resultados mostraram que, embora tenham importância significativa para a prática docente alinhada à BNCC, a discussão sobre cultura digital e formação continuada de professores para sua promoção são temas ainda incipientes na literatura recente. Essa revisão pode, portanto, sinalizar lacunas para que sejam traçados novos caminhos de pesquisa e aprimoramento da formação docente no contexto da cultura digital.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Revisão Sistemática de Literatura, Formação continuada, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

Cultura computacional, cultura virtual, cibercultura, cultura da internet, novas mídias, cultura da convergência e cultura digital são todos termos relativamente recentes que agora são amplamente utilizados tanto na literatura acadêmica quanto na cultura popular. Esses conceitos emergiram como parte integrante de uma nova era digital, onde a tecnologia da informação e a interconexão global têm desempenhado papéis centrais na transformação de nossa sociedade. Eles refletem as mudanças nas formas como nos comunicamos, trabalhamos, nos divertimos e até mesmo como percebemos no mundo digitalizado. À medida que a tecnologia avança, esses termos e conceitos também evoluem, abrangendo uma gama cada vez maior de fenômenos e práticas. Cada um deles carrega consigo nuances e perspectivas particulares, demonstrando a complexidade e a multifacetada natureza do ambiente digital em que estamos imersos.

Pesquisadores de diversas disciplinas, como Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Comunicação, Psicologia e Antropologia, têm se dedicado a examinar o impacto dessas novas tecnologias digitais, formas de mídia e interação nos vários aspectos sociais do espaço virtual (Castells, 2008; Jenkins, 2001, 2008; Kellner, 2001, 2021). Eles avaliam como essas transformações influenciam a esfera do mundo real, redefinindo nossa compreensão de identidade, comunicação, economia, política e cultura. O surgimento da cultura digital, que se renova a cada dia, marcou uma era de mudança significativa, na qual a interseção entre a tecnologia e a sociedade moldou a maneira como vivemos, interagimos e compreendemos o mundo.

Kellner (2001; 2021) aborda a cultura digital de maneira crítica e cultural, examinando como as novas tecnologias de comunicação, como a internet e as mídias sociais, moldam a sociedade contemporânea. Ele analisa a interseção entre mídia, tecnologia e capitalismo, destacando preocupações sobre a comercialização da cultura e o impacto das grandes empresas de tecnologia. O autor também valoriza a cultura participativa, enfatizando como as pessoas podem se tornar produtoras de conteúdo e cidadãos ativos por meio das redes digitais. Para ele, a cultura digital influencia a construção de identidades, a representação de grupos sociais e a disseminação da cultura popular, enquanto também causa impactos em aspectos como privacidade, vigilância e polarização política.

A transformação digital, baseada em soluções de tecnologia da informação, comunicações e interfaces multimídia, é comumente percebida como a transição

para uma fase dominada por informação e conhecimento, conferindo à tecnologia uma posição proeminente. Tal transformação desafia a sociedade a revisitar suas premissas, a integrar de maneira inovadora a crescente presença digital e os canais de comunicação, e a remodelar ambientes laborais, entidades sociais, paradigmas educativos e bases democráticas, visando responder de maneira positiva e adaptativa às contínuas transformações tecnológicas e sociais (Kellner, 2021).

Jenkins (2001; 2008), por sua vez, destaca a cultura da convergência, na qual as fronteiras entre diferentes formas de mídia se dissolvem, permitindo que as pessoas participem ativamente na criação e no compartilhamento de conteúdo. Ele enfatiza a participação do consumidor nesta nova sociedade e o impacto da formação de comunidades *online*. Além disso, discute a alfabetização midiática introduzindo o conceito de narrativas transmídia, e destacando a importância de interpretar e criar conteúdo digital. Em contraste com a cultura da convergência, o autor também discute a cultura da divergência, na qual os consumidores podem escolher entre uma ampla variedade de opções de conteúdo e personalizar sua experiência de mídia de acordo com suas preferências individuais, tornando-se uma parte integral de sua visão da cultura digital contemporânea.

Castells (2008) afirma que vivemos em uma sociedade na qual as redes se tornaram a estrutura dominante. Elas não são apenas tecnológicas, mas sociais, políticas e econômicas, caracterizadas por sua adaptabilidade, flexibilidade e natureza descentralizada. O autor destaca a distinção entre o “espaço de fluxos” e o “espaço de lugares”. O espaço de fluxos refere-se às redes digitais e à comunicação global, enquanto o espaço de lugares se refere a locais físicos e geográficos. Ele acredita que a lógica do espaço de fluxos está se tornando mais dominante na sociedade contemporânea, e destaca como as tecnologias da informação estão remodelando a identidade pessoal e coletiva. Para Castells (2008, p. 69), “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos”.

Apesar das potenciais vantagens democráticas das tecnologias da informação, existem “desigualdades digitais”. Nem todos têm o mesmo acesso ou habilidade para usar essas tecnologias, o que pode resultar em divisões sociais e econômicas. O conceito não se refere apenas ao acesso físico às tecnologias da informação (como possuir um computador ou ter acesso à internet), mas também à capacidade de usar efetivamente essas tecnologias para fins sociais, econômicos e políticos. Conforme Warschauer (2011, p. 5), a desigualdade digital refere-se à “estratificação

social devido à capacidade desigual de acessar, adaptar e criar conhecimento por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação”.

A interseção entre tecnologia e cultura na era digital traz implicações para o campo da educação. A crescente ênfase na cultura digital e na cibercultura, juntamente com a convergência de mídias, realça a necessidade de integrar a alfabetização digital no currículo educacional. Esta alfabetização vai além da competência no uso de ferramentas tecnológicas, uma vez que é importante que os alunos compreendam os impactos sociais, políticos e culturais da tecnologia em suas vidas. De acordo com Cohen (2023, n. p., tradução nossa), “somos consumidores ávidos de novas tecnologias e, quando as utilizamos, isso muda a forma como vivemos e, por vezes, como vemos o mundo”.

Em um cenário em que a cultura digital participativa cresce, os indivíduos são convidados a assumir papéis não apenas como consumidores, mas como produtores de conteúdo. Tal ambiente pode ser nutrido no contexto educacional, proporcionando aos alunos oportunidades para criar, colaborar e compartilhar suas ideias e trabalhos com o apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Alinhada a essa discussão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica homologado em 2017, sinaliza que a cultura digital deve ser uma das competências gerais a serem desenvolvidas nos estudantes, uma vez que ela envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BNCC, 2018, p. 474).

A BNCC (2018) está organizada em torno de dez competências gerais, que são “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (*ibidem*, p. 8). Na quinta competência geral na BNCC, que tem como foco a cultura digital, se estabelece que os alunos devem ser capazes de “usar tecnologias digitais e redes de comunicação para criar, colaborar, pesquisar e compartilhar informações, bem como participar de forma crítica e ética em redes sociais e

comunidades virtuais" (*ibidem*, p. 9). Trata-se, portanto, de uma competência que abrange uma série de habilidades relacionadas à cultura digital, como alfabetização digital, alfabetização midiática e cidadania *online*. Tal preocupação reflete a importância de fornecer aos alunos o conhecimento e as habilidades necessárias para navegarem no cenário digital e se envolverem de forma significativa com ferramentas e plataformas digitais.

Para desenvolver tal competência, os alunos devem ser expostos a uma variedade de ferramentas e plataformas digitais e aprender como usá-las de forma eficaz. Os professores têm um papel fundamental a desempenhar nesse processo, pois devem criar oportunidades para que os alunos se envolvam com a cultura digital de maneira significativa. Isso pode envolver a integração de ferramentas e plataformas digitais nos planos de aula, oferecendo oportunidades para os alunos colaborarem *online* e promovendo a reflexão crítica sobre a cultura digital e seu impacto na sociedade. Importante enfatizar, contudo, que a relação entre currículo e tecnologia vai além da simples transformação digital do conteúdo. Não é apenas sobre trocar o quadro e o giz por lousas digitais ou substituir cadernos por *laptops*. A simples mudança de formato não inova as práticas escolares; é como se o tradicional se vestisse com uma capa de modernidade que pouca diferença faz (Silva, Barreto e Silva, 2017).

O desenvolvimento da Competência 5 também requer foco na cidadania digital, que envolve o uso ético e responsável de ferramentas e plataformas digitais. Isso inclui o desenvolvimento de uma compreensão de questões como privacidade *online*, *cyberbullying* e pegadas digitais, bem como a promoção de um comportamento respeitoso e ético em comunidades virtuais. Também aqui os professores podem desempenhar um papel crucial na promoção da cidadania digital, modelando um comportamento responsável e fornecendo orientação sobre as melhores práticas para o envolvimento com as diferentes ferramentas e plataformas (Modelski, Giraffa e Casartelli, 2019).

A mudança em direção a uma sociedade centrada na informação e no conhecimento, impulsionada pela revolução tecnológica, sugere que a abordagem da educação deve evoluir. Não é mais possível apenas preparar os alunos com um corpo específico de conhecimento. É imprescindível equipá-los com a capacidade de aprender continuamente e adaptar-se a um mundo em constante fluxo de mudança. Em um mundo cada vez mais interconectado e tecnologicamente avançado, é imperativo que os educadores reconheçam e integrem as transformações

culturais e tecnológicas em suas práticas pedagógicas (Tardif e Lessard, 2009; Almeida e Valente, 2011; Kenski, 2013).

A publicação da BNCC, embora marcada por disputas e controvérsias (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019), impacta diretamente a formação inicial e a formação continuada de professores e incentiva uma reflexão sobre a práxis docente. Conhecedor dessa demanda, o MEC publicou, em dezembro de 2019, a BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. O documento versa sobre a readequação das licenciaturas e reconhece que “as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados [...]” (BRASIL, 2019, p. 12).

Embora não seja especificamente voltada à formação continuada, a BNC-Formação a reconhece como “componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente [...]” (*ibidem*, p. 3). Os docentes são considerados agentes formadores de conhecimento e, conseqüentemente, demandam acesso permanente a informações, vivências e atualização cultural.

Assim como a BNCC, a BNC-Formação institui um conjunto de dez competências gerais docentes, entendidas como aquelas essenciais a serem desenvolvidas ao longo da licenciatura. Dentre elas, destacamos, a competência 5 que, análoga à competência 5 da BNCC, recomenda que os futuros professores possam

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 17).

A preocupação com a formação inicial presente na BNC-Formação não extingue a necessidade de criação de políticas públicas relacionadas à formação continuada. Por isso, em 27 de outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP Nº 1, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Conforme o documento, “a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização,

na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas” (BRASIL, 2020, n. p.).

A partir dessas reflexões, este trabalho visa apresentar uma revisão sistemática da literatura explorando como a promoção da cultura digital, associada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é abordada nos estudos publicados entre 2018 e 2022. Mais especificamente, busca-se compreender a relação entre a cultura digital e a formação continuada de professores da Educação Básica, alinhando-se ao direcionamento proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tal, utilizou-se a base de dados SciELO, selecionando artigos com base em critérios predefinidos (a saber, textos de acesso aberto de coleções brasileiras sobre Educação, avaliados por pares antes da publicação e integralmente disponíveis *online*) e organizando-os de modo a encontrar respostas para as questões de pesquisa propostas.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) conforme as diretrizes de Kitchenham (2004, p.1, tradução nossa), que a define como “um meio de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para uma questão de pesquisa específica, ou área ou fenômeno de interesse”. Seu objetivo é sintetizar as pesquisas relacionadas às questões de pesquisa para criar um panorama das investigações realizadas ao longo de determinado recorte temporal. A RSL pode contribuir para que se tenha uma visão clara e abrangente das evidências disponíveis sobre determinada área (Lamé, 2019).

A redução de grandes quantidades de informações em volumes menores e mais compreensíveis talvez seja o incentivo mais significativo para a realização da RSL, especialmente em função da sobrecarga de informações de pesquisa que se criou nos últimos anos (Melinat; Kreuzkam; Stamer, 2014). Além disso, as revisões sistemáticas também ajudam a perceber lacunas na compreensão atual que se tem de um determinado campo e podem ser usadas para melhorar trabalhos futuros em uma área temática específica. Elas podem ser usadas para identificar questões para as quais as evidências disponíveis fornecem respostas claras e, portanto, para as quais não são necessárias pesquisas adicionais (Klock, 2018; Sampaio e Mancini, 2007).

O processo de realização de revisões sistemáticas é especialmente valioso para pesquisadores iniciantes, pois oportuniza o refinamento de conhecimentos sobre a área de interesse (Owens, 2021). Ademais, a RSL viabiliza o desenvolvimento de novas ideias de pesquisa e de habilidades críticas na síntese da literatura existente (Carrera-Rivera et al, 2022). Para conduzir uma revisão sistemática, deve-se adotar um protocolo claramente definido, de modo que possa ser replicado por outros pesquisadores. Para tanto, inicia-se pelo planejamento das questões de pesquisa (QP) a serem respondidas pela revisão (Dehkordi et al, 2021). Nesta RSL, as questões para as quais buscamos respostas foram as seguintes:

- QP-1: Qual a visão dos artigos sobre a cultura digital?
- QP-2: Qual a discussão estabelecida nos artigos com relação à formação continuada de professores?
- QP-3: Quais as contribuições dos artigos para a prática docente alinhada à BNCC?

Outra decisão a ser tomada pelo pesquisador diz respeito ao recorte temporal. Ele é de extrema importância na busca em bases de dados, pois determina o período que será considerado na análise. Isso é relevante porque a literatura científica é dinâmica e está em constante evolução, com novas pesquisas sendo publicadas regularmente (Beller et al, 2013). O recorte temporal definido para esta RSL foi de cinco anos. Ele se inicia em 2018 – visto que a resolução que instituiu a BNCC foi publicada em 22 de dezembro de 2017 – e se estende até dezembro de 2022.

A escolha das bases de dados também é uma etapa crítica na realização de uma RSL, pois determina quais fontes de informação serão utilizadas para identificar os estudos que irão compor a revisão. É essencial escolher bases de dados que sejam relevantes para a área de interesse e que possuam uma boa cobertura de literatura científica no tema investigado (Bramer *et al*, 2017). A base selecionada para este trabalho foi a SciELO.

A SciELO (Scientific Electronic Library Online) é uma biblioteca eletrônica que abriga uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e de outros países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. A iniciativa teve início no Brasil no final dos anos 1990 e, desde então, expandiu-se para outros países da região. A plataforma permite o acesso gratuito e integral a artigos científicos de

diversas áreas do conhecimento. Seu objetivo é promover a visibilidade, o acesso e a internacionalização da produção científica da região. Além disso, ela apoia a publicação eletrônica de periódicos, oferecendo uma infraestrutura técnica que adere a padrões internacionais de comunicação científica.

Além da definição das questões de pesquisa e das bases de dados a serem consultadas, o planejamento da RSL também envolve a definição de critérios de seleção dos resultados iniciais a fim de que os mesmos possam ser refinados (Klock, 2018). Os critérios de seleção são identificados como critérios de inclusão (CI), que definem os resultados a serem considerados na análise da RSL, e critérios de exclusão (CE), responsáveis pela eliminação dos resultados que não se enquadram no escopo desejado (Meline, 2006). Nesta revisão, os critérios de seleção adotados foram:

- CI-1: textos avaliados por pares antes da publicação;
- CI-2: textos integralmente disponíveis *online*;
- CI-3: textos de coleções brasileiras sobre Educação;
- CI-4: textos de acesso aberto;
- CE-1: textos duplicados sobre o mesmo objeto de estudo;

A etapa subsequente envolve a realização das consultas às bases de dados selecionadas (Kitchenham, 2004). Para tanto, é necessário definir palavras-chave a serem utilizadas na busca. Submetemos primeiramente a chave de pesquisa (“ongoing teacher training” or “continuing teacher education” or “teacher training” and “digital culture” and “common national curriculum base” or bncc). Em um segundo momento, submetemos a sequência (“formação continuada de professores” OR “formação de professores” AND “cultura digital” AND “base nacional comum curricular” OR bncc). As consultas foram realizadas em agosto de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As buscas apresentaram trabalhos duplicados nos resultados e, após aplicação do CE-1, o *corpus* final, apresentado no Quadro 1, agrupou 6 artigos. As revistas “Educação em Revista”, “Educação e Pesquisa” e “Revista Brasileira de Educação” publicaram, cada uma, um artigo. A maior concentração de trabalhos sobre a

temática investigada concentrou-se na “Educar em Revista”, especificamente em um dossiê intitulado “Cultura digital e educação: desafios e possibilidades”.

Quadro 1 - Resultados de buscas na base de dados SciELO

Revistas	Artigos
Educação em Revista ISSN 1982-6621 (<i>online</i>)	Cortes, Martins e Souza, 2018
Educar em Revista ISSN 1984-0411 (<i>online</i>)	Ferreira, 2020 Scherer e Brito, 2020 Pimentel, Nunes e Sales Junior, 2020
Educação e Pesquisa ISSN 1678-4634 (<i>online</i>)	Silva, Anecleto e Santos, 2021
Revista Brasileira de Educação ISSN 1809-449X (<i>online</i>)	Penteado, Budin e Costa, 2022

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A revisão de literatura apresentada por Cortes, Martins e Souza (2018) tem como objetivo investigar as pesquisas nacionais e internacionais que exploram a relação entre Educomunicação e Formação docente e entre Educação midiática e Formação docente. As bases de dados pesquisadas foram SciELO e Scopus, e o recorte temporal foi de 1997 a 2017. A análise bibliométrica apresentada pelos autores apontou uma quantidade ínfima de estudos que propõem abordagens efetivas para a capacitação de docentes para atuação em uma cultura inevitavelmente digital. O texto destaca, ainda, a urgência de formações que contemplem a cultura digital e as TDIC, e a necessidade de que se adote uma abordagem crítica e reflexiva com relação às mídias.

Em Ferreira (2020), é feita uma análise sobre a importância da cultura digital na formação inicial de professores. A coleta de dados levou seis meses e utilizou um questionário *online*. A pesquisa foi realizada com um grupo de 127 discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade particular de Curitiba. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo e as categorias identificadas foram “uso de tecnologias digitais”, “inovação”, “facilidade de acesso à informação”, “interação social”, “aprendizagem significativa”, “formação continuada” e “competência digital”. Para o autor, os resultados sugerem que os estudantes percebem a relevância da cultura digital na formação inicial de docentes e veem nela um potencial para enriquecer e otimizar a abordagem pedagógica.

No artigo de Scherer e Brito (2020) discute-se a integração de tecnologias digitais no currículo escolar. As autoras refletem sobre os desafios e as dificuldades que surgem na reformulação da prática pedagógica para inserção das TDIC e sobre como a formação adequada de professores pode auxiliar nesse processo. O artigo destaca alguns desafios na incorporação de tecnologias digitais no ensino, como infraestrutura inadequada nas escolas e a sobrecarga de responsabilidades dos professores. O texto ressalta, ainda, que a formação inicial dos docentes muitas vezes negligencia a tecnologia, e a estrutura rígida das escolas limita interações diversificadas entre os alunos e entre a comunidade escolar.

Pimentel, Nunes e Sales Junior (2020) apresentam uma pesquisa empírica que discute a formação de professores na cultura digital através da gamificação. A investigação foi realizada com alunos da disciplina "Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem", que integra o conjunto de disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura das Instituições Públicas de Ensino Superior. Os princípios da gamificação foram aplicados com o objetivo de examinar a eficácia dessa abordagem em ajudar os alunos, futuros professores, a refletir sobre as práticas docentes. Para os autores, a gamificação, como uma abordagem didática, correspondeu às expectativas planejadas, incentivando o envolvimento, o caráter lúdico e a realização de tarefas práticas. Notou-se uma transformação na atitude dos envolvidos em relação ao curso, mostrando um compromisso ampliado com sua própria educação.

O trabalho de Silva, Anecleto e Santos (2021) faz uma reflexão sobre como os educadores estão se capacitando para lidar com os diferentes formatos de letramento, particularmente aqueles vinculados às tecnologias digitais e aos desafios propostos pelos multiletramentos. A pesquisa utiliza uma abordagem de formação colaborativa, com encontros estruturados para reflexão sobre a prática. A partir de estudos realizados entre 2017 e 2018, enfatiza-se a necessidade de as políticas de capacitação docente considerarem a cultura digital e os multiletramentos. Essa reavaliação visa integrar o saber acadêmico ao cotidiano dos alunos, alinhando crescimento humano e oportunidades educacionais, com ênfase na inclusão e na diversidade.

A análise documental realizada por Penteado, Budin e Costa (2022) examinou a representação do trabalho docente na série "Rita", da Netflix. Identificou-se uma representação do magistério marcada por características como isolamento, rigidez e abordagens tradicionais, além de relações autoritárias. O estudo mostra que estas percepções se contrapõem a visões contemporâneas do ensino. Além disso,

é enfatizado o papel da cultura digital nas representações do ensino, indicando possíveis desafios na discussão sobre a profissionalização dos professores.

Em resposta à questão de pesquisa QP-1 (Qual a visão dos artigos sobre a cultura digital?), conforme é possível ver no Quadro 2, o trabalho de Cortes, Martins e Souza, (2018) aborda a cultura digital pelo viés da educação midiática, destacando as transformações e os desafios trazidos pela digitalização e pela ubiquidade das mídias na sociedade contemporânea. Em Ferreira (2020), a cultura digital é vista como um produto emergente das TDIC, com um impacto profundo e abrangente na sociedade, influenciando desde interações diárias até estruturas e práticas educacionais. Scherer e Brito (2020) enfatizam a necessidade de reconhecer e abordar de maneira proativa a influência da cultura digital no ambiente educacional, buscando formas de incorporá-la de maneira eficaz e significativa.

Quadro 2 - Qual a visão dos artigos sobre a cultura digital?

Artigo	Cultura digital
Cortes, Martins e Souza, 2018	Relação com a educação midiática, destacando as transformações e os desafios trazidos pela digitalização e pela ubiquidade das mídias na sociedade contemporânea.
Ferreira, 2020	Produto emergente das TDIC, com um impacto profundo e abrangente na sociedade, influenciando desde interações diárias até estruturas e práticas educacionais.
Scherer e Brito, 2020	Necessidade de reconhecer e abordar a influência da cultura digital no ambiente educacional, buscando formas de incorporá-la de maneira eficaz e significativa.
Pimentel, Nunes e Sales Junior, 2020	Força transformadora que reconfigura as relações sociais, surge da comunicação mediada por computador e é potencializada pela conectividade da internet.
Silva, Anecleto e Santos, 2021	Sob a ótica dos multiletramentos, a cultura digital é transformadora das práticas de leitura e escrita.
Penteado, Budin e Costa, 2022	Força que está transformando a sociedade e a experiência individual, com impactos significativos na indústria cultural, na produção e distribuição de produtos e na formação e profissionalização de professores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pimentel, Nunes e Sales Junior (2020) apresentam a cultura digital como uma força transformadora que reconfigura as relações sociais, surge da comunicação

mediada por computador e é potencializada pela conectividade da internet. Essa cultura enfatiza a interatividade e a conexão, transformando não apenas a maneira como os indivíduos se relacionam, mas também como aprendem e vivenciam suas experiências na sociedade moderna. Em Silva, Anecleto e Santos (2021), a cultura digital é analisada a partir da ótica dos multiletramentos e vista como uma transformadora das práticas de leitura e escrita. O artigo destaca a necessidade de uma evolução na educação para abraçar e integrar essa nova realidade.

Para Penteado, Budin e Costa (2022), a cultura digital é vista como uma força que está transformando a sociedade e a experiência individual, com impactos significativos na indústria cultural, na produção e distribuição de produtos e na formação e profissionalização de professores. A educação para a mídia é destacada como uma ferramenta crucial para navegar neste novo ambiente digital, desvendando seus mecanismos e potencializando a profissionalização docente.

A visão compartilhada pelos autores acerca da cultura digital é a de que ela é um elemento transformador que reconfigura as relações sociais e individuais. Nesse novo contexto, o sujeito precisa ser “capaz de fazer perguntas e de escolher o que e como respondê-las e assim conhecer e integrar-se na sociedade do conhecimento que está imersa na cultura digital” (Lapa, Pina e Menou, 2019, p. 431). Essa transformação é sentida em várias esferas da vida, alterando desde as interações cotidianas até as estruturas educacionais e práticas de leitura e escrita. As novas formas de interagir e produzir conteúdo na mídia atual desafiam hierarquias tradicionais e reinventam as maneiras de viver e se relacionar na sociedade (*ibidem*).

No campo da educação, a cultura digital emerge como um desafio e uma oportunidade significativa. Existe um consenso entre os autores de que a educação precisa evoluir para abraçar e integrar eficazmente as características da cultura digital. Essa perspectiva se alinha a de Valente (2019, p. 149), para quem o letramento computacional é “utilizado como algo a ser trabalhado e desenvolvido para que os usuários das tecnologias digitais possam tirar o máximo proveito das facilidades oferecidas por essas tecnologias”. Enfatiza-se a presença onipresente da mídia na sociedade contemporânea, impulsionada pela digitalização e conectividade da internet, trazendo à tona a necessidade de adaptação e inovação na forma como os indivíduos interagem e se comunicam.

Ainda segundo os autores, o ambiente digital ressalta a importância dos multiletramentos, já que as práticas tradicionais de leitura e escrita agora coexistem com a necessidade de navegação, interpretação e criação de conteúdo em

diversos formatos e plataformas. A educação para a mídia é apresentada como uma ferramenta vital, proporcionando às pessoas o conhecimento e as habilidades necessárias para navegar com confiança no ambiente digital, entender seus mecanismos e aproveitar ao máximo seu potencial. É preciso buscar “o domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas ser capaz de usar essas tecnologias em diferentes contextos e práticas” (Valente, 2019, p. 154).

Com relação à questão de pesquisa QP-2 (Qual a discussão estabelecida nos artigos com relação à formação continuada de professores?), Cortes, Martins e Souza (2018) ressaltam que a formação docente no Brasil, em relação à cultura digital e às TDIC, é insuficiente e não está alinhada com as necessidades dos alunos na era digital. Existe uma necessidade urgente de revisão e atualização dos currículos de formação docente para incluir uma compreensão mais profunda da mídia-educação como parte integral da cultura e não apenas como um recurso adicional.

Em Ferreira (2020), destaca-se que, nos cursos de licenciatura, a formação sobre tecnologias educacionais não deve ser restrita a uma única disciplina, mas ser um aprendizado contínuo e transversal, integrando-se a todas as áreas da graduação. Posteriormente à formação inicial, os professores necessitam de capacitação constante em tecnologias digitais, visto que elas apresentam novos desafios e possibilidades para o ensino. Para a autora, o papel do educador evolui para o de um mediador, utilizando as tecnologias como facilitadoras do acesso ao conhecimento e promovendo a autonomia do aluno. O artigo salienta que esta adaptabilidade se tornou ainda mais evidente com a pandemia da Covid-19¹, que destacou a importância de preparar educadores para ambientes presenciais e à distância.

Scherer e Brito (2020) sublinham a relevância da formação continuada de professores na integração de tecnologias digitais ao currículo escolar. Uma das principais barreiras, entretanto, não é o domínio técnico das ferramentas, mas o entendimento de como incorporá-las de forma pedagógica nas práticas de ensino. Esta compreensão pode ser moldada pelas crenças individuais sobre aprendizagem. A formação continuada é apresentada como um meio essencial para gerir possíveis conflitos e tensões relacionados a estas crenças, sobretudo em momentos de mudança. A formação continuada pode ajudar a superar obstáculos que

1 Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 que acometeu a população mundial a partir de 2019, causando a pandemia

dificultam a plena integração das tecnologias nas práticas educativas, incentivando a inovação curricular. Um resumo das discussões realizadas nos artigos sobre a formação continuada de professores é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Qual a discussão apresentada sobre formação continuada de professores?

Artigo	Formação continuada de professores
Cortes, Martins e Souza, 2018	Em relação à cultura digital e às TDIC, é insuficiente e não está alinhada com as necessidades dos alunos na era digital.
Ferreira, 2020	Os professores necessitam de capacitação constante em tecnologias digitais, visto que elas apresentam novos desafios e possibilidades para o ensino.
Scherer e Brito, 2020	Relevância da formação continuada de professores na integração de tecnologias digitais ao currículo escolar, enfatizando que uma das principais barreiras talvez seja o entendimento de como incorporá-las de forma pedagógica nas práticas de ensino.
Pimentel, Nunes e Sales Junior, 2020	Reavaliação profunda e contínua da preparação dos docentes para enfrentar as mudanças da era digital.
Silva, Anecleto e Santos, 2021	Preparação dos educadores para um mundo em constante evolução, particularmente no contexto de uma sociedade digital e pluricultural.
Penteado, Budin e Costa, 2022	Dificultada por barreiras como gestão de tempo e falta de políticas educacionais que priorizem e facilitem a realização dessas atividades formativas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para Pimentel, Nunes e Sales Junior (2020), a formação de professores está em um ponto de inflexão, em que a integração de tecnologias e novas abordagens pedagógicas é crucial. A era digital e os desafios contemporâneos, como a pandemia, exigem uma reavaliação profunda e contínua da preparação dos docentes para enfrentar essas mudanças. O trabalho de Silva, Anecleto e Santos (2021) enfatiza a adaptação e preparação dos educadores para um mundo em constante evolução, particularmente no contexto de uma sociedade digital e pluricultural. Há uma ênfase na interatividade, na reflexão sobre as práticas pedagógicas e na incorporação de multiletramentos na formação docente.

Penteado, Budin e Costa (2022) apresentam uma reflexão crítica sobre a forma como a docência é representada na sociedade moderna, especialmente

no contexto da cultura digital e da mídia. A discussão destaca a necessidade de se repensar e atualizar essas representações para melhor valorizar a docência e promover a ideia de ensino como uma profissão verdadeiramente reconhecida e valorizada. O artigo destaca, ainda, as barreiras enfrentadas pelos professores em relação à formação continuada, especialmente em termos de gestão de tempo e falta de políticas educacionais que priorizem e facilitem a realização dessas atividades formativas.

A formação de professores, conforme discutido nos artigos, demanda atualização e reavaliação, especialmente em face dos desafios e oportunidades trazidos pela cultura digital. Conforme Rojo (2013, p. 37), “nem as tecnologias digitais, nem os novos multiletramentos da cultura digital efetivamente chegaram ainda às práticas escolares, que continuam aferradas ao impresso e suas práticas”. Todos reconhecem que a formação atual é insuficiente, não alinhada com as demandas contemporâneas e frequentemente desvinculada das práticas pedagógicas reais. Ao citar a formação inicial de professores, Brasilino, Pischetola e Coimbra (2018, p. 41) destacam que ela “não apresenta suficiente foco no letramento digital, entendido como a habilidade necessária para integrar as TIC na prática pedagógica”.

Os autores concordam que, mais do que o domínio técnico das ferramentas digitais, os educadores precisam entender como incorporá-las pedagogicamente, adaptando-se a um mundo que valoriza a interatividade, multiletramentos e a reflexão constante sobre práticas pedagógicas. A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, “tem focado excessivamente no domínio técnico das tecnologias, sem uma efetiva atenção ao desenvolvimento das habilidades que o professor precisa para integrar as TIC às ações pedagógicas” (Brasilino, Pischetola e Coimbra, 2018, p. 36). Os desafios contemporâneos, como a pandemia da Covid-19, só intensificaram a necessidade dessa preparação.

Como resposta à questão de pesquisa QP-3 (Quais as contribuições dos artigos para a prática docente alinhada à BNCC?), apenas dois artigos abordam a temática (Ferreira, 2020; Pimentel, Nunes e Sales Junior, 2020). O trabalho de Pimentel, Nunes e Junior (2020) discute a prática docente alinhada à BNCC. No artigo, destaca-se a importância da BNCC no redirecionamento da prática docente, com ênfase no desenvolvimento de competências gerais, especialmente aquelas relacionadas ao uso crítico e reflexivo das tecnologias. A formação dos professores de forma a garantir a implementação da BNCC é vista como um processo contínuo e adaptativo, e as instituições de ensino têm o papel crucial de garantir

essa atualização. Ferreira (2020) destaca que a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam fortemente a integração das tecnologias digitais na prática e formação docente. A ideia central é que os educadores não apenas utilizem tecnologia, mas que compreendam, criem e a integrem de forma crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas. O resumo sobre a discussão dos trabalhos é apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Quais as contribuições dos artigos para a prática docente alinhada à BNCC?

Artigo	Prática docente alinhada à BNCC
Cortes, Martins e Souza, 2018	Não discute a prática docente alinhada à BNCC.
Ferreira, 2020	Na BNCC, a recomendação é que os educadores não apenas utilizem tecnologia, mas que compreendam, criem e a integrem de forma crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas.
Scherer e Brito, 2020	Não discute a prática docente alinhada à BNCC.
Pimentel, Nunes e Sales Junior, 2020	importância da BNCC no redirecionamento da prática docente, com ênfase no desenvolvimento de competências gerais, especialmente aquelas relacionadas ao uso crítico e reflexivo das tecnologias.
Silva, Anecleto e Santos, 2021	Não discute a prática docente alinhada à BNCC.
Penteado, Budin e Costa, 2022	Não discute a prática docente alinhada à BNCC.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No que concerne a prática pedagógica alinhada à BNCC, os dois artigos que discutem a temática (Ferreira, 2020; Pimentel, Nunes e Sales Junior, 2020) destacam a relevância de redirecionar o trabalho docente para o desenvolvimento de competências gerais, com uma atenção especial ao uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais. Este alinhamento não trata apenas da simples presença de tecnologias na sala de aula, mas enfatiza a necessidade de os professores compreenderem, criarem e integrarem essas tecnologias de uma maneira crítica e reflexiva em suas práticas. Da mesma forma que uma simples abelha que aparece em sala de aula pode capturar a atenção de uma turma inteira e se tornar o centro de um projeto de estudo, a cultura digital aguarda ser explorada pelo educador e pelo aluno; que ainda não perceberam seu potencial neste cenário (Boll e Kreutz, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, abordamos a inclusão da cultura digital na Base Nacional Comum Curricular e seus reflexos na prática docente. Não se pode ignorar que as tecnologias digitais são uma faceta incontestável da realidade dos alunos de hoje. Torna-se, portanto, imperativa sua incorporação na esfera educacional de modo a sintonizar a educação com as necessidades e desafios da era digital. No entanto, a literatura ainda carece de uma discussão mais aprofundada sobre cultura digital na formação dos docentes. A capacitação dos educadores não deve ser restrita somente ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas se estender ao desenvolvimento de habilidades para integrar essas ferramentas eficazmente em contextos de ensino.

É primordial uma formação docente que reflita as evoluções tecnológicas e pedagógicas contemporâneas. Adicionalmente, os professores devem estar engajados nas habilidades propostas pela BNCC no âmbito da cultura digital. A busca por uma prática pedagógica alinhada às diretrizes atuais exige uma pedagogia que coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando a colaboração, a inovação, a capacidade de resolver problemas e o pensamento crítico. Por fim, a inserção da cultura digital na BNCC não deve ser percebida apenas como uma resposta passiva às inovações tecnológicas. Trata-se, na verdade, de uma janela de oportunidade para reimaginar e revitalizar a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BELLER, Elaine M; CHEN, Joyce Kee-Hsin, WANG; Una Li-Hsiang; GLASZIOU, Paul P. **Are systematic reviews up-to-date at the time of publication?** Systematic Reviews Journal, v. 2, n. 36, 2013.

BOLL, Cíntia Inês; KREUTZ, José Ricardo. **Caderno Cultura Digital**. Brasília: PDE - MEC, 2009. 51 p. (Cadernos Pedagógicos - Mais Educação).

BRAMER, Wichor M.; RETHLEFSEN, Melissa L.; KLEIJNEN, Jos; FRANCO, Oscar H. ***Optimal database combinations for literature searches in systematic reviews: a prospective exploratory study.*** Systematic Reviews, [s.l.], v. 6, n. 245, 6 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
BRASIL. Portaria CNE/CP n. 22, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3NnobEc>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Portaria CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASILINO, Aline de Mendonça; PISCHETOLA, Magda; COIMBRA, Carlos Alberto Quadros. **Formação docente e letramento digital: uma análise de correlação na base da pesquisa TIC Educação.** In: CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. TIC Educação 2017: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. p. 169-175.

CARRERA-RIVERA, Angela; OCHOA, William; LARRINAGA, Felix; LASA, Ganix. ***How-to conduct a systematic literature review: A quick guide for computer science research.*** MethodsX, v. 9, 2022.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

COHEN, Steve. ***Technology , Culture, Economics, and Politics.*** Columbia Climate School, Nova York, 14 ago. 2023.

DEHKORDI, Ali Hasanpour; MAZAHERI, Elaheh; IBRAHIM, Hanan A.; DALVAND, Sahar; GHESHLAGH, Reza Ghanei. **How to Write a Systematic Review: A Narrative Review**. Int J Prev Med., v. 12, p. 27, 2021.

JENKINS, Henry. **Convergence? I Diverge**. Technology Review, v. 104, n. 5, p. 93, jun. 2001.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Ed. Aleph, 2008.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. **Technology and democracy: toward a critical theory of digital technologies, technopolitics, and technocapitalism**. Wiesbaden: Springer VS, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for Performing Systematic Reviews Empirical Software Engineering**. Keele, 2004.

KLOCK, Ana Carolina Tomé. **Mapeamentos e Revisões Sistemáticos da Literatura: um guia teórico e prático**. Revista Cadernos de Informática, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2018.

LAMÉ, Guillaume. **Systematic Literature Reviews: An Introduction**. In: Proceedings of the 22nd International Conference on Engineering Design (ICED19), Delft, The Netherlands, 5-8 August 2019. DOI:10.1017/dsi.2019.169. Acesso em 01 fev. 2023.

LAPA, Andrea Brandão; PINA, Antonio Bartolomé; MENOUE, Michel. **Empoderamento e educação na cultura digital**. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, 2019.

MELINAT, Peter; KREUZKAM, Tolja; STAMER, Dirk. **Information Overload: A Systematic Literature Review**. Lecture Notes in Business Information Processing, vol 194. Springer, Cham.

MELINE, Timothy. **Selecting Studies for Systematic Review: Inclusion and Exclusion Criteria**. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, v. 33, p. 21-27, 2006.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019.

OWENS, Jacqueline. K. **Systematic reviews: Brief overview of methods, limitations, and resources**. Nursing Open, v. 31, n. 3-4, December 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/nae2.28>. Acesso em 01 fev. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Desafios dos (multi)letramentos nas nuvens**. Na Ponta do Lápis, São Paulo, v. 1, p.36-37, 22 ago. 2013

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. **Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. ver.Bras.Fisioter, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SILVA, Leonardo; BARRETO, Marcelo; SILVA, Marimar. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula de Língua Estrangeira: possibilidades para o desenvolvimento da criticidade**. In: CERNY, Roseli Zen *et al*. Formação de Educadores na Cultura Digital: A construção Coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 450-468.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein (São Paulo), [s.l.], v. 8, n. 1 Pt 1, p. 102-106, mar. 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor.** *In:* TARDIF, Maurice,

LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 245-275.

VALENTE, José. **Pensamento Computacional, Letramento Computacional ou Competência Digital?** Novos desafios da educação. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, 2019.

WARSCHAUER, Mark. **A literacy approach to the digital divide.** Cadernos de Letras, 28, p. 5-18, 2011.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.035

DE MÃOS DADAS COM BELL HOOKS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

CLARISSA DE ARRUDA NICOLAIEWSKY

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, clarissanicolaiewsky@gmail.com;

LUCAS MOREIRA DE LACERE

Licenciando do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, lacere2015@gmail.com;

FLAVIA PINTO MONTEIRO DA COSTA

Licencianda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, flaviamonteiross18@gmail.com;

DARA MARCELA JESUS DE MELO

Licencianda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, daramarcela344@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa refletir acerca da formação de professores a partir de experiências educativas vividas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro localizada em Duque de Caxias que acolhe, predominantemente, estudantes residentes de territórios periféricos atravessados por questões raciais, de gênero, de classe, de sexualidade e etárias. Serão trazidas experiências vivenciadas a partir das perspectivas tanto de licenciandos como de uma docente. A análise das cenas educativas se dará a partir da articulação com obras de bell hooks que versam sobre o ato educativo, tendo em vista que a professora universitária e pesquisadora estadunidense apresentava uma trajetória profissional pautada na autorrealização e na busca pela proposição de práticas pedagógicas coerentes com seu discurso em prol de uma educação engajada que se propunha emancipatória, dialógica, respeitosa, ética. Parte-se da aposta de que princípios educativos que devem

reger a educação básica também deveriam se fazer presentes no ensino superior, tais como a articulação com o cotidiano, a preocupação com uma educação integral, a valorização dos saberes dos educandos a partir do diálogo e de um engajamento crítico, o respeito à diversidade e a ênfase na transformação social. Para isso, tem se mostrado potente a noção de comunidade, de promoção de um espaço no qual estudantes sejam incentivados a participar e a contribuir para a construção e partilha de seus saberes.

Palavras-chave: Formação de professores, Pedagogia Engajada, Comunidade.

INTRODUÇÃO

“A cultura do dominador tentou alimentar o medo dentro de nós, tentou nos fazer escolher a segurança em vez do risco, a semelhança em vez da diversidade. Deslocar-se nesse medo, descobrir o que nos conecta, nos divertir com nossas diferenças; esse é o processo de um mundo de valores compartilhados, de uma comunidade significativa.” (HOOKS, 2021, p. 219)

O presente texto parte de um profícuo diálogo com bell hooks, uma relevante intelectual dos campos da teoria feminista e dos estudos culturais, cujas obras têm impactado profundamente as discussões sobre raça, gênero e educação. Gloria Jean Watkins nasceu no dia 25 de setembro de 1952 na pequena cidade de Hopkinsville, Kentucky, nos Estados Unidos, tendo adotado o pseudônimo bell hooks. Um fato curioso sobre a professora norte americana é que seu nome é escrito com letras minúsculas, segundo a autora, um posicionamento político de recusa dos padrões da academia, refutação de uma presença egóica intelectual. hooks queria que nos aproximássemos de sua obra com interesse nas suas vivências e ideias, em suas palavras, e não em sua pessoa. O nome acadêmico que optou por adotar, bell hooks, é uma homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, um tributo à sua ancestralidade feminina e negra, temáticas fortemente abordadas nos seus livros.

Foi professora de diferentes universidades americanas, escritora, ativista por uma educação e sociedade antirracistas. bell ainda se dedicou a lutas feministas e às artes. Publicou dezenas de livros, com destaque para: *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*, *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* e *O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras*, algumas das referências centrais para a escrita deste artigo. Influenciada por uma perspectiva pós-moderna, sua base acadêmica está alinhada a Paulo Freire, patrono da educação brasileira.

No presente artigo, nossa intenção é investigar como as ideias desenvolvidas por bell hooks podem contribuir para a construção de práticas educativas potentes a partir das experiências vivenciadas por discentes e docentes da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Analisaremos como a prática educativa denominada por bell hooks como pedagogia engajada pode favorecer a educação no contexto da Baixada Fluminense, uma região do Rio de Janeiro rica em diversidade cultural e em desafios sociais, já que localizada na periferia. Será abordado o papel desempenhado pela educação no empoderamento das comunidades locais, bem como os

desafios enfrentados na busca por uma educação inclusiva e equitativa. Ao traçar conexões entre as ideias de bell hooks e as realidades vividas por estudantes do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, esperamos oferecer pistas sobre como as teorias e práticas pedagógicas podem ser contextualizadas de maneira significativa em diferentes contextos culturais e geográficos. Tendo em vista as semelhanças encontradas nos ideais de bell hooks e de Paulo Freire e a própria declaração da autora de com ele dialogar (HOOKS, 2013), também o traremos para a conversa.

Atualmente a FEBF funciona em um prédio de uma antiga política pública do estado do Rio de Janeiro. Idealizado por Darcy Ribeiro, este projeto recebeu o nome de CIEP – Centros Integrados de Educação Pública – e é neste espaço que a comunidade febfiana desenvolve suas ações de ensino, pesquisa e extensão desde 1998. A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense se construiu em meio a muita luta. Foi criada através do decreto estadual 8.274/62 no dia 12 de junho de 1962. Antes de estar na sua atual sede, o curso de pedagogia era realizado no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), um instituto de formação de normalistas. Em 1967 ocorreu a criação da faculdade de educação através do decreto estadual de n.12.875 de 28/01/1967, funcionando ainda em salas emprestadas do IEGRS. Mais tarde, em 1981 há a publicação da lei que incorpora o curso de pedagogia do IEGRS à UERJ, porém a longa demora para reconhecer a incorporação e emitir os diplomas provocou a mobilização de diferentes categorias (MELO; LIMA, 2013). Apenas em 1998 a comunidade acadêmica conquistou local próprio e em 2003 foi instituído o curso de licenciatura em matemática e em 2004 o de licenciatura em geografia. Em 2024, será iniciada a primeira turma do curso de licenciatura em história e será aberto edital para a primeira turma do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias. Tais expansões apontam para a importância de um polo de educação superior pública neste território.

A FEBF está localizada no bairro da Vila São Luís, bairro característico de um subúrbio da baixada fluminense, sendo a única faculdade pública sediada no município de Duque de Caxias. A unidade recebe alunos de outros municípios da Baixada tais como Nova Iguaçu, Magé, Guapimirim, Belford Roxo, com características similares à de Duque de Caxias, além de estudantes da capital.

bell hooks nos deixou em 2021, tendo dedicado sua carreira a promover uma educação que respeita a dignidade de todos os envolvidos e a priorizar a autorrealização enquanto desenvolvimento integral, inclusive de docentes. O impacto de seu

trabalho transcende fronteiras históricas - no ápice da segregação racial - e geográficas, tendo em vista que a autora morava, vivia e escrevia nos Estados Unidos e os discentes e docentes da FEBF moram, vivem e escrevem no Brasil, e se estende a realidades educacionais diversas. A sua visão sobre educação, baseada na empatia, no diálogo, na valorização dos saberes dos educandos e na busca por uma transformação social (HOOKS, 2013; HOOKS, 2020; HOOKS, 2021), ressoa profundamente nas necessidades e desafios enfrentados na Baixada Fluminense.

É essencial promover um espaço no qual os estudantes se sintam incentivados a participar ativamente e a contribuir para a construção e compartilhamento de seus saberes. A ideia de comunidade vai além da mera convivência: ela implica a construção de relações de respeito, confiança e apoio mútuos, onde a diversidade é valorizada como uma riqueza.

Foram elencados para fins de análise os seguintes aspectos de uma pedagogia considerada por hooks como engajada: a articulação com o cotidiano, a preocupação com uma educação integral, a valorização dos saberes dos educandos a partir do diálogo e de um engajamento crítico, o respeito à diversidade e a ênfase na transformação social. Tais elementos educativos serão discutidos inicialmente pelos três estudantes coautores do presente texto e, em um segundo momento, por uma docente que tem arriscado alguns passos na direção da pedagogia engajada ao se atentar para a própria prática docente oferecida na FEBF.

A COSMOVISÃO DISCENTE: CONEXÕES ENTRE BELL HOOKS, ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E A FEBF/ UERJ

"a todos nós que amamos a negritude, que ousamos criar no dia a dia de nossas vidas espaços de reconciliação e perdão onde deixamos vergonhas, medos e mágoas do passado, e nos seguramos uns nos outros, bem próximos." (HOOKS, 2019, p. 5)

bell hooks é uma das poucas autoras que nos foi ofertada até o presente momento do curso de pedagogia que leve em consideração as seguintes perspectivas: mulher, negra e periférica. Sentimos por bell hooks uma ligação, uma forma de espelho, de reflexo, olhamos para a escrita e conseguimos viver, ou melhor, ver as nossas subjetividades nas palavras contidas nos textos. Sua escrita, sua história, sua narrativa saltam do papel que as prendem e passam a ser lidas por nós com os

olhares de quem vive situações similares. Sua escrita transcende aquilo que “grandes autores” (brancos, homens e cisgênero) escrevem. bell hooks tem a capacidade de colocar suas leitoras e leitores como sujeitos ativos da literatura. bell hooks fala/escreve em seus textos e livros de um lugar que é semelhante com o de discentes da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, um lugar da periferia e de vivências periféricas, que permite que tanto jovens como pessoas acima dos quarenta anos (homens e mulheres) sonhem, descobrindo novos caminhos. Mas, acima de tudo, bell hooks se comunica com aquelas que são esquecidas nas estruturas de uma sociedade, as mulheres negras da classe trabalhadora.

Diante das ideias que aqui apresentaremos, na tentativa de entrelaçar as experiências discentes, bell hooks e a FEBF, entendemos ser de suma importância afirmarmos que nossa comunidade acadêmica é diversa e somos apenas três discentes que discorrem sobre as perspectivas teóricas de bell hooks e, por isso, neste artigo reconhecemos que não conseguiremos apresentar o pensamento de todo o corpo estudantil da unidade.

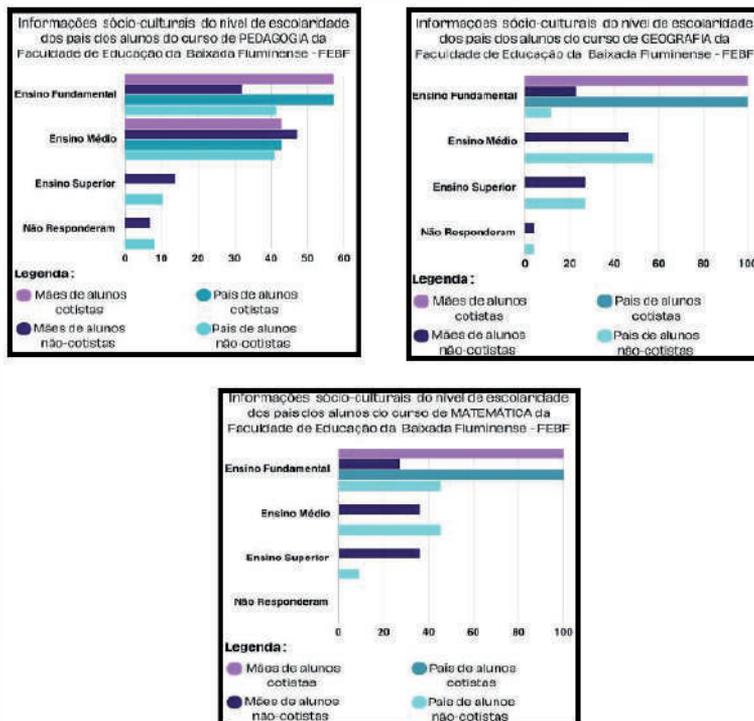
Quando pensamos na nossa ligação com bell hooks e a FEBF, a inclusão e a diversidade são questões que proclamam imediatamente nas nossas reflexões. hooks enfatiza a importância de uma educação que seja inclusiva e respeite a diversidade. A autora argumenta ser fundamental reconhecer e valorizar as diferentes identidades, experiências e perspectivas estudantis, promovendo uma educação que seja sensível às questões de gênero, raça, classe social e orientação sexual. Autoras como bell hooks nos atentam para a importância de buscar novas epistemologias, visto que urge a necessidade de uma educação decolonial. Ao também dialogar com hooks, Marinho (2022, p. 6) aponta para o risco dos espaços educacionais serem ferramentas de colonização:

por meio do ensino que nega a importância e até mesmo a existência de pensadores e pensadoras negras, mulheres filósofas ou a importância e a beleza da cultura dos povos originários, mas sempre na perspectiva da valorização da cultura do colonizador e do homem branco e heterossexual, reforçando preconceitos racistas, de gênero, de classe social e sexistas via o ato de ensinar. Daí a necessidade do ensino crítico anti-hegemônico que, ao questionar o conservadorismo de alguns educadores, afirma a existência de escritores e escritoras negras e mulheres filósofas e pessoas LGBTQI.

Faz-se necessário, portanto, que as vozes de todos os grupos sejam ouvidas nos espaços acadêmicos. A FEBF/UERJ é uma instituição de ensino superior que destaca-se por sua diversidade e inclusão. Nesse ambiente, é notável o ingresso de pessoas pretas, provenientes de territórios periféricos urbanos, assim como membros da comunidade LGBTQIAPN+. Além disso, a grande maioria dos estudantes é composta por aqueles que são os primeiros de suas famílias a acessarem o ensino universitário.

Essa característica é particularmente recente quando se trata das universidades públicas, onde o acesso a uma educação de qualidade é uma conquista significativa para esses alunos e se deu, principalmente, a partir das políticas de ação afirmativa. A presença de estudantes que são pioneiros em suas famílias a frequentar a universidade é um testemunho do poder transformador da educação e demonstra o potencial de mudança social que a UERJ representa, tendo sido a primeira universidade brasileira a instituir o sistema de cotas. Essa composição diversificada dos discentes na UERJ reflete o compromisso da instituição com a educação democrática (HOOKS, 2021) e a promoção da igualdade de oportunidades.

Fig.1, Fig.2, Fig.3- Gráficos sobre as informações de nível de escolaridade dos pais de discentes dos cursos de Graduação da FEBF/UERJ



Os dados apresentados nos gráficos acima foram obtidos do DATAUERJ 2022, os quais comprovam que um número expressivo dos estudantes dos cursos da FEBF/UERJ são os primeiros de suas respectivas famílias a ingressarem no ensino superior. Ainda nos mostram a importância da manutenção do sistema de cotas, afinal, os pais da maioria dos alunos cotistas não chegaram ao nível superior, o que ressalta a necessidade de uma política reparadora que promova a igualdade social através dos sistemas educacionais.

Acreditamos que, apesar do ingresso dessa pluralidade de corpos e sujeitos com experiências singulares, a questão da diversidade nem sempre se reflete nos conteúdos pedagógicos compartilhados em sala de aula por parte de alguns professores, tanto no que se refere aos temas quanto a autoras e autores abordados. É essencial reconhecer que a inclusão não se limita ao número de estudantes presentes, mas também se manifesta na revisão e adaptação do currículo acadêmico para incorporar as perspectivas e contribuições únicas trazidas por essa diversidade.

Um outro ponto que percebemos enquanto discentes, que Hooks nos convida a pensar, é a necessidade de uma educação com uma conexão com a vida real, assim como também preconizada nas legislações relativas à educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Hooks defende que a educação deve estar conectada com o vivido por estudantes, abordando questões relevantes e aplicáveis ao contexto em que vivem. Ela argumenta que deve-se incentivar estudantes a fazer conexões entre o conhecimento acadêmico e suas próprias experiências, possibilitando uma aprendizagem significativa e engajadora (HOOKS, 2020).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 16) afirma “ser importante discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” Por que não aproveitar a experiência dos alunos de viverem em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir tal temática? Hooks, assim como Freire, constrói os conteúdos e atividades com a participação dos estudantes em uma conectividade com a vida real, partindo das suas experiências e narrativas para o desenvolvimento das aulas. Além disso, Freire (1996) mais uma vez fortalece a ideia de que sistemas educacionais, sejam eles da educação básica ou da universidade, devem conhecer a realidade de seus educandos:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a

substantividade do objeto aprendido. 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. 36)

De maneira semelhante, bell hooks, imbuída dos ideais freireanos, entende que a educação não deve ser simplesmente um meio para a aquisição de conhecimento, mas uma ferramenta para incentivar estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo. Ela argumenta que a verdadeira educação vai além do mero acúmulo de informações, deve inspirar a reflexão crítica e o engajamento ativo em questões de justiça social, democracia e igualdade. A ativista negra norte-americana garante a possibilitar a construção de novos trajetos dentro do sistema educacional, fomentando assim o espírito de comunidade entre professores, alunos e de todos aqueles que constroem o âmbito educacional.

Segundo bell hooks (2021), a construção da comunidade requer consciência vigilante do trabalho que devemos fazer para minar toda a socialização que nos leva a nos comportar de maneiras que perpetuam a dominação.

Os espaços educacionais são fundamentais para a existência de uma comunidade, pois os transforma em espaços de construção de um trabalho articulado entre diversas organizações. Este trabalho possibilita o desenvolvimento de uma cultura cotidiana, fundada no sentido de fazer parte, de pertencimento a uma família, a uma comunidade, uma escola. Uma cultura que fortaleça laços, reações de valores fundamentais a cada sujeito. (TOMAZONI, 2013, p. 16)

Tanto hooks (2020) como Tomazoni (2013) ressaltam a importância da participação coletiva, de uma comunidade, e da prática democrática na construção da formação humana, especialmente no contexto dos espaços educativos - escolas, universidades, bibliotecas, entre outros. Elas argumentam que a escola deve promover a cidadania e atender aos interesses das classes minoritárias. A democracia é vista como o caminho para que a comunidade se aproprie dos espaços educativos, sejam eles escolares ou universitários, e para que os processos educacionais sejam percebidos como essencialmente políticos e pedagógicos.

Dentre as ações comunitárias de apropriação dos espaços nas universidades estão os eventos culturais. A FEBF tem como prática cultural a realização da confraternização da Feijoada dos Pretos Velhos, realizada pela primeira vez desde o ano de 2016 em um momento simbólico nas lutas dos discentes e docentes da UERJ, pois este ano ficou marcado como a maior crise da história da educação de nível superior do Estado do Rio de Janeiro. Tal ação acontece no mês de maio, data significativa para repensar a abolição da escravatura como um processo positivista intitulado uma princesa branca como libertadora e salvadora, indo ao encontro do promulgado por Freire e dando visibilidade à opressão vivida ainda hoje pela população negra:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 22)

É firmado um compromisso dos estudantes e demais integrantes da comunidade febfiana, tendo como foco norteador pensar ações que reverberem e construam um pensamento antirracista e democrático para sua comunidade, visto que as instituições academicistas geralmente caminham por um horizonte ocidental deslegitimando outras formas de praticar e pensar as relações interpessoais.

Fig. 4. Poster do Evento VII Feijoada de Pretos Velhos. Arquivo Público Online, 12 de maio de 2023.



Fig. 5. Comunidade febfiana no Dia do Evento VII Feijoada de Pretos Velhos. Destaque ao centro vestida de branco temos Marta Ferreira. Arquivo Público Online, 12 de maio de 2023.



Fig.6. Estudantes agradecendo as pessoas no Evento VII Feijoada de Pretos Velhos. Arquivo Público Online, 12 de maio de 2023.



O objetivo do evento é promover uma reflexão mais profunda sobre a história da população negra brasileira, oferecendo uma plataforma para apresentar e discutir narrativas que tragam diferentes perspectivas. A colaboração – feita de forma coletiva na qual discentes, professores e funcionários contribuem com a

organização e financiamento do evento – demonstra um compromisso conjunto em criar um espaço para essas importantes discussões.

Entendemos que eventos como este estimulam o engajamento crítico. hooks enfatiza a importância de desenvolver uma abordagem crítica em relação ao conhecimento, defendendo que estudantes devem ser encorajados a analisar e contestar ideias e estruturas de poder presentes na sociedade, incentivando assim o pensamento crítico e a consciência social. Segundo hooks (2021, p. 13), “a educação progressista torna-se ainda mais importante, já que ela pode ser o único lugar onde as pessoas podem encontrar apoio para adquirir uma consciência crítica, para assumir qualquer compromisso com o fim da dominação.”

Assim como Paulo Freire, hooks acredita na educação crítica como forma de libertar os pensamentos, possibilitando que educandos construam seu conhecimento para a liberdade se afastando da exploração do homem pelo homem e de ideias neoliberalistas. A FEBF, em acordo com bell hooks, nos mostra que a mudança é possível e tem ensaiado trazer o ensino de forma democrática, de forma crítica.

A PERSPECTIVA DOCENTE: PASSOS TÍMIDOS EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA ENGAJADA

Ao adentrarmos a FEBF Paulo Freire nos dá as boas vindas em um muro grafitado pela artista Lu Brasil, egressa dos cursos de licenciatura em pedagogia e do mestrado. Seus ideais utópicos nos inspiram a caminhar, assim como inspiraram bell hooks na busca por um caminho de resistência ao processo de colonização das mentes (HOOKS, 2013). E isto implica em se colocar como sujeito nos espaços educativos. Em algumas disciplinas opto por iniciar o semestre com a leitura coletiva de uma carta escrita por Freire (2001) aos professores que dá o tom do trabalho a ser construído a muitas mãos, já que meu fazer docente se produz ao caminhar, ao atentar-me para o que acontece na sala de aula e ao incentivar a participação de cada uma¹:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O

1 Tendo em vista que dedicarei este subitem às experiências formativas das licenciandas em pedagogia e que temos em sala de aula neste curso um público predominantemente feminino – geralmente em uma proporção de um homem a cada dez mulheres – faço a opção política de utilizar o gênero feminino ao me referir às integrantes das turmas.

aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. (FREIRE, 2001, p. 259)

Infelizmente, é comum estudantes chegarem ao ensino superior com marcas das experiências vividas nas escolas, carregando a crença de que dúvidas não são bem vindas, de que não são capazes ou não merecem estar no ensino superior e inseguranças crescem nos momentos de realização de trabalhos e avaliações. No período escolar, a escrita frequentemente é feita para o outro, para provar o que supostamente se sabe e não como dispositivo formativo indispensável para a constituição de si e do mundo. Como muito bem apontado por Freire (2001, p. 267):

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever.

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (...)

Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo.

Em uma faculdade de educação importa, portanto, apostar em uma relação outra com a escrita, mais significativa, uma escrita encarnada (NICOLAIEWSKY, no prelo) na qual elas vivenciem a coragem de se expor, de expor pensamentos, sentimentos, experiências, a partir da compreensão de que a contribuição de cada uma é valiosa. Para isso, ultimamente tenho lançado mão da criação de murais virtuais coletivos nos quais elas possam partilhar textos próprios relativos a determinada reflexão provocada em sala de aula. Inspirada por hooks (2020, p. 98-99), tenho

também compartilhado com as turmas as minhas escritas, um passo crucial na construção da comunidade:

Sempre que peço aos estudantes para escreverem textos pessoais concluindo frases ou respondendo a questões, também escrevo um parágrafo. É importante em uma comunidade de aprendizagem dismantelar hierarquias desnecessárias. Enquanto o professor, individualmente, for a única pessoa a avaliar o trabalho dos estudantes e a dar notas, nosso lugar dentro da sala de aula jamais será de iguais. Isso significa que os professores não devem ser autoritários nem tratar os estudantes com superioridade. Nós, professoras e professores, devemos sempre estar dispostos a reconhecer nosso poder na sala de aula. Não deveríamos nos envolver em noções falsas de que todas as vozes têm igual peso. (...) Ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados.

Vulnerabilidade e humildade são aspectos centrais da atuação docente para a autora e tenho investido, nos últimos anos, na desconstrução de uma relação negativa com o próprio erro, muitas vezes aprendida no espaço escolar. Aprendemos na escola que erros são ruins, que apontam para uma suposta inadequação, uma suposta incompetência, quando na realidade errar é parte do processo de aprendizagem e encarar o erro e refletir sobre ele é a melhor estratégia para crescermos. Costumo, por isso, fazer questão de compartilhar erros cometidos por mim no planejamento das estratégias de ensino. Também assumo quando uma pergunta feita por determinada estudante se coloca como um desafio e convido a turma a pensar junto, já que “devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos” (HOOKS, 2020, p. 35). Certa vez, uma estudante compartilhou, com entusiasmo, a importância que teve para ela uma professora universitária ter assumido não saber a resposta de uma pergunta. E perguntas são possíveis de serem feitas em espaços onde há lugar para o diálogo e onde há incentivo à retomada da curiosidade, característica tão importante para a formação humana, característica que simboliza a infância. Como pontuado por hooks (2020, p. 32), “infelizmente, a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência” e assim elas deixam de ser “interrogadoras incansáveis”. O foco central em uma sala onde se propõe

uma educação como prática da liberdade, onde se propõe uma pedagogia engajada, é o incentivo ao pensamento crítico (HOOKS, 2020).

É a capacidade de pensar por si mesmas, a partir das próprias experiências, que as provocará a se colocarem no mundo de outra forma, mais atentas e responsáveis, cientes de seu papel enquanto educadoras, engajadas em prol da transformação social. Por isso, tem feito sentido a aposta com hooks (2020) da costura entre o que é/foi vivido e o que estudamos, entre as teorias e o que se vê na prática assim como o próprio Freire (2001, p. 264) afirmou, ao narrar o processo de construção de sua metodologia de alfabetização de adultos: “a teoria emergia molhada da prática vivida”.

No semestre em que ministrava uma disciplina cuja ementa contemplava as teorias do desenvolvimento, na aula em que discutíamos os conceitos centrais da teoria vygotskiana propus a leitura coletiva de alguns trechos dos relatórios de Madalena Freire (2007) quando atuou como professora na educação infantil. Tais trechos apresentam, de forma contundente, a potência da participação infantil e do diálogo na construção de seus saberes e compartilhá-los apontava a compreensão da intrínseca relação entre teoria e prática. Em uma das cenas a serem lidas, a autora traz para sala de aula uma galinha viva e reproduz no relatório o diálogo com as crianças. Em nossa sala, estudantes se revezavam na leitura e, lideradas pelo licenciando Lucas, coautor, começaram a dramatizar, dando vida ao diálogo. Naquele dia estava presente o filho de quatro anos de Renata, uma das licenciandas, a quem chamarei de Beni. Enquanto a leitura era feita, ele veio passar novamente por debaixo da minha mesa, seu “túnel”. Expliquei a Beni o que estava acontecendo na aula e ele começou a prestar atenção ao diálogo e – criança que também é – antecipava de forma espantosa as situações narradas. Foi assim que, ao lerem o comentário de uma das crianças que sabia pular de um pé só como Madalena propôs a partir do que a galinha estava fazendo, Beni começou também a pular de um pé só, se apoiando em minha mesa, e dizendo que pulava como um saci. Nos segundos seguintes, leram as falas de duas crianças: “igual ao saci...” e “Descobri um jeito! Anda segurando na mesa que a gente consegue...”. Em seguida, a autora pergunta às crianças se a galinha voa e se conseguem fazer o movimento de voar. E lá foi Beni também mover os braços. A turma toda ria e se envolvia com a leitura, maravilhada pelo que ocorria. Ali, a infância se fez presente em toda a sua potência. Além disso, a leveza decorrente deste momento de descontração e alegria tornou a aula inesquecível e nos aproximou.

bell hooks (2020, p. 125) aponta a importância do bom humor na sala de aula para criar abertura, para “criar e sustentar conexões na comunidade. Quando rimos juntos, professores e estudantes, trabalhando lado a lado, nos tornamos mais equânimes”. Ainda que tivéssemos ali uma turma diversificada, sendo metade de ingressantes na faculdade naquele semestre e metade de estudantes de períodos diversos, foi possível observar ao longo das semanas a participação em aula de estudantes de ambos os grupos.

Outro dispositivo que tem contribuído para a construção da comunidade em sala de aula é a arte, em suas diferentes dimensões. Desde o período pandêmico, tenho iniciado e finalizado cada encontro com a partilha de algum produto artístico, seja ele um poema, um curta, uma música, uma crônica, um livro infantil que dialogue com a discussão do dia. Tal prática tem trazido leveza e inteireza, como já narrado em outro momento (NICOLAIEWSKY, no prelo). Reverberações surgem fora dos muros da FEBF e, inspirado pelas experiências formativas, Lucas, coautor do presente texto e professor da rede pública, desafiado pela agitação vespertina em sua turma de terceiro ano, decide iniciar suas aulas partilhando na tela interativa da sala algo do campo das artes, tais como um trecho do filme de Charles Chaplin, que introduziu o tema do trabalho, e João e Maria, de Chico Buarque, música disparadora para que a turma se tornasse fã de Chico e cotidianamente solicitasse ouvir suas obras. Tais partilhas vêm criando um espaço mais propício à aprendizagem.

Na FEBF, a arte também tem enlaçado as estudantes ao momento presente e dado ânimo ao período noturno, já que toda a turma chega cansada do dia de trabalho e demais afazeres. Provocá-las para que estejam presentes e participem é um primeiro passo para que se impliquem em seu processo formativo (NICOLAIEWSKY, no prelo). E, como já mencionado, a escrita também se coloca como importante dispositivo para que revelem e (re)construam seus saberes. Vez ou outra, a depender da ementa da disciplina, solicito como atividade final individual a escrita de uma carta. Nesta turma supracitada, solicitei que escrevessem uma carta endereçadas a si no futuro, no período da formatura, com as aprendizagens vividas ao longo do semestre a partir das articulações com autoras lidas, para que não as esquecessem no momento de passagem para um novo ciclo, já como profissionais da educação. A escolha do gênero carta tem se mostrado interessante por possibilitar uma linguagem mais íntima e mais informal para estudantes dos períodos iniciais e tem facilitado o exercício de articulação com ideias de autoras e autores lidos, como no trecho a seguir:

(...) Acho que estou me transformando em uma pessoa amarga e acho também que estou refletindo isso em nossos alunos. Jéssica, eu sou humana. Não tenho conseguido controlar e preciso de sua ajuda.

No fundo eu sei que o maior causador disso tudo é meu atual local de trabalho, mas bem que você poderia me contar, não é? Estar em um ambiente escolar que prioriza o conteúdo passado de forma tradicional (como forma de justificativa para os responsáveis) a todo custo (...) não ajuda a resgatar o brincar que tanto gostamos e valorizamos.

Infelizmente essa situação/dilema não é enfrentada somente por nós. bell hooks também relata um dilema parecido com o nosso: "na maior parte do tempo, eu considerava a sala de aula um espaço desumanizador. Foram as experiências dolorosas que me incentivaram a lutar para ensinar de formas que fossem humanizadoras, que animasse o espírito de meus estudantes de maneira que eles se elevassem na direção de sua peculiar completude de pensar e de ser" (HOOKS, 2013, p. 7).

Espero que assim como ocorreu com bell hooks, essas experiências desumanizadoras que estamos passando em sala de aula (e principalmente fazendo as nossas crianças vivenciarem) tenham te inspirado a lutar por mudanças. (Jéssica, 2023)

Apesar do equívoco em relação à formatação da citação direta, a estudante se expõe corajosamente e se apropria das ideias da autora para pensar não apenas sobre a própria prática mas também sobre a responsabilidade da gestão escolar no sofrimento vivido por todos em sala. Vivenciar na universidade práticas pedagógicas diferenciadas também pode trazer importantes contribuições para a formação. Sirius, um estudante do quarto período, trouxe para sua carta reflexões que dialogam com o que vimos discutindo no presente artigo:

Não sei quais modelos de disciplinas você encontrou pela frente, mas meus votos são de que tenha continuado encontrando turmas que falem alto, riem e se emocionam no encontro com as histórias de cada educando. Durante a realização dessa disciplina, você se encantou sempre que as colegas contam de suas experiências enquanto educadoras em sala de aula. Te convido a manter tal generosidade: conte para quem ainda está fora da escola como foram suas experiências de estágio e magistério. A inserção em sala de aula, para quem ainda não adentrou-a com regularidade, oferece medos, expectativas e paixões. (...)

Várias professoras e professores contaram de seus educandos questionadores, criativos, generosos e desafiantes - tão plurais quanto esses colegas graduandos, que por vezes estavam animados, esperançosos, cansados ou decepcionados (às vezes sentiam tudo isso ao mesmo

tempo!). Você escutou histórias sobre parcerias, choros e decisões políticas tomadas em sala. Sua colega Renata se fez escriba de crianças que, ainda não alfabetizadas, se tornam autoras de um poema que falava de seus processos de luto. A sensibilidade dessa professora não é isolada (ufa parte 2!), porque o colega Lucas trouxe várias histórias de seus educandos. Uma delas foi sobre uma criança, que nesse momento está sob investigação de deficiência intelectual, se tornando dono de seu próprio saber e dizendo “tio, de pipa eu entendo!” ao utilizar barbante durante uma atividade coletiva de construção de bandeirinhas de festa junina. Normalmente enfatiza-se o que as crianças não sabem; em ambos os casos, eles atuaram a fim de criar espaços de ensino-aprendizagem que valorizassem seus saberes. (Sirius, 2023)

A partilha de relatos de educadoras e educadores atentos ao desenvolvimento integral das crianças abre caminhos para que as licenciandas também relembrem e partilhem situações difíceis vividas e possam ressignificá-las favorecendo a cicatrização das feridas e a caminhada no processo de autorrealização de cada uma (HOOKS, 2020). Dentre as experiências mais dolorosas compartilhadas em sala estão as de racismo, não apenas aquelas de expressão escancarada, mas também as menos perceptíveis, efeito do racismo estrutural que permeia nossas relações. Daí a relevância de, cada vez mais, expormos tais situações vividas até hoje nos espaços escolares e trazermos cotidianamente para discussão:

Seríamos todos muito mais bem-sucedidos em nossas lutas para acabar com racismo, machismo e exploração de classe se tivéssemos aprendido que a libertação é um processo contínuo. Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora - poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida -, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica. (HOOKS, 2020, p. 57)

Para algumas estudantes, é no espaço universitário que começam a compreender que parte significativa do sofrimento vivido foi decorrência do racismo que estrutura nossa sociedade. Como apontado por hooks (2021), o pensamento supremacista branco é internalizado tanto por pessoas brancas como por pessoas negras e se reflete diariamente em crenças e ações.

Quase todo semestre, quando trago para aula discussões em torno de questões étnico-raciais, alguma estudante branca, já professora, vem depois comentar comigo que não se sente à vontade de trazer tais temáticas para sua sala de aula por não ser negra. A última vez que isso aconteceu foi após uma tocante roda de conversa, aberta para as demais turmas, que teve como convidada uma professora de educação infantil da rede pública que compartilhou conosco sua jornada de afirmação da própria negritude. Iniciamos a aula seguinte compartilhando as reverberações da roda e fiz questão de comentar, sem expor ninguém, que frequentemente alguma estudante, branca como eu, me confidenciava o receio de discutir o tema do racismo em suas aulas por não ser seu lugar de fala. Eu confiei que minha deixa abriria os caminhos para que alguma estudante se posicionasse. E assim aconteceu. Dalila, uma jovem negra, mãe de uma menina, tomou a palavra e com veemência afirmou a importância das pessoas brancas se unirem à luta antirracista. No semestre seguinte, Dalila partilha em sala uma situação ocorrida na escola da filha na qual a própria se posicionou firmemente diante do racismo infligido por colegas da turma. Sua partilha contribui para que possamos nos atentar não só para que o silêncio de educadoras e educadores diante de graves situações cotidianas de racismo não seja a norma, mas também para que possamos construir práticas antirracistas de maneira que tais situações escolares possam deixar de existir.

As histórias compartilhadas e a presença dos materiais artísticos afloram os olhares para as singularidades e a compreensão de que não basta a construção de um respeito à diversidade nos diferentes segmentos de ensino, mas sua valorização, “sem jamais esquecer que todos têm o mesmo direito de ser e de viver. Cada um com suas próprias cores. (...) São os encontros que nos permitem viver momentos especiais, inesquecíveis, que nos fazem sentir parte do outro e do mundo” (WAPICHANA, 2018, p.42-43).

A presença de cada estudante importa e faz diferença na construção da aula. No presente semestre há uma estudante deficiente auditiva na turma. Ana Lucia faz leitura labial, o que demanda de mim um cuidado para me posicionar sempre de frente para ela e para falar mais devagar. Diminuir o ritmo da minha fala era algo que eu almejava, mas não me esforçava para alcançar até sua entrada na turma. Além disso, também foi necessário escolher com mais critério os materiais para iniciar e finalizar cada encontro, pois os vídeos com música teriam que ter legenda ou a/o intérprete posicionado de frente para a câmera. É comum em algumas aulas eu solicitar tarefas em pequenos grupos para que todas tenham a oportunidade

de discutir o conteúdo em questão, já que muitas preferem não falar durante as discussões dos textos. Desta vez, achei que não seria possível propor esse tipo de atividade, já que geralmente o elevado barulho gerado pelas múltiplas vozes é bastante incômodo, inclusive para uma ou outra estudante que não é deficiente. No entanto, vi ser necessário propor alguns momentos em pequenos grupos e resolvi experimentar solicitar, antes de iniciarem, que se atentassem para falarem em tom baixo para que o som não a incomodasse e ela pudesse participar da conversa no seu grupo. Extasiada fiquei ao ver que algo tão simples funcionava. Se Ana Lúcia não estivesse conosco eu não teria sido provocada a criar um ambiente que acolhesse suas necessidades. E toda a turma se mobilizou para atuar também neste sentido. Ademais, o conforto gerado deixou o ambiente mais agradável para que todas pudessem participar com entusiasmo.

A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade.

O sentido na raiz da palavra “integridade” é inteireza. Assim, a pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. Podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece. (HOOKS, 2020, p. 49)

Ter como meta no espaço universitário a inteireza propicia a responsabilização das estudantes pela sua própria formação assim como o exercício de cuidado e atenção necessários para um trabalho docente nas escolas que enfatize o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia deste artigo surgiu em um corredor da FEBF, após a conversa com alguns discentes sobre a ausência na universidade de discussões pautadas em investigações e construções teóricas produzidas por autoras negras. Acreditamos ser significativo para esta unidade acadêmica realizar um debate como este afinal, como diria Emicida na canção Principia, “tudo que nós tem é nois”. A FEBF é um

espaço que tanto nos orgulha e que, dentro das suas possibilidades, promove uma educação libertária (FREIRE, 1987), favorece uma educação crítica e uma pedagogia engajada (HOOKS, 2020).

Ao nos debruçarmos sobre o pensamento da autora com foco nas pautas progressistas, ficou evidente a potência de sua voz para falar sobre a própria vivência a fim de expor o contexto de dominação que envolve a ela e os seus (nós da comunidade febfiana). Dessa forma, constatamos que o legado deixado por bell hooks para uma educação antirracista, feminista e crítica foi e sempre será relevante para a história social da humanidade, possibilitando um debate dentro dos campi universitários que destoe das vertentes eurocentradas da pedagogia que ainda se faz presentes nos currículos.

É através das obras de hooks que entendemos que criar uma comunidade de aprendizado que propõe espaços amorosos é criar não só apenas uma educação engajada, mas uma comunidade na qual se façam representar as subjetividades de corpos historicamente objetificados e marginalizados, evidenciando a importância de questionar diretrizes teóricas de caráter obsoleto e hegemônico. Ainda que em um território distante de onde a autora escrevia, sua escrita nos deu pistas para pensar as práticas educativas e se mostrou cada vez mais articulada com as vivências e experiências dos discentes e docentes da FEBF.

Sendo assim, entendemos a conexão da comunidade febfiana com hooks de alguma forma, seja pela nas práticas antirracistas na FEBF, na defesa por uma educação pública de qualidade, na presença de mulheres, pessoas pretas, LGBTQIAPN+, indígenas na academia. Reconhece-se, assim, o efetivo papel da educação, o de transformação social, pois como Freire (1979, p. 84) pontuou em uma de suas frases mais conhecidas: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Nossa comunidade tem ensaiado caminhos para a autorrealização preconizada por hooks, como Sirius destaca nas linhas finais de sua carta:

A Pedagogia da UERJ tem se desenhado lugar de inventividade, de leituras e articulação de ideias, de trocas interpessoais entre educadores e, por que não, de deleite estético. Espero que o trauma, o cansaço e o medo não paralisem sua escrita. Se permita mais e aceite o abraço que é escrever de maneira livre sobre o que de fato te interessa! (Sirius, 2023)

Torcemos para que mais e mais cursos de licenciatura caminhem ao lado de bell hooks e tantas outras intelectuais negras de forma que estudantes das periferias se sintam representadas e possam se lançar na escrita acadêmica, trazendo suas experiências e saberes como almejado no presente artigo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2023.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, 15 (42), 2001, p. 259-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**.; Ttradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie - por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. organização. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 243-254.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

MELO, Icléa Lages; LIMA, Hugo Moreira. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) – Uma história. Várias lutas. **Revista Pilares da História/D.** Caxias e B. Fluminense. Ano 12, nº 13, maio de 2013.

MARINHO, Cristiane Maria. **bell hooks: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade.** Kalagatos, Fortaleza, Vol.19, N.1, 2022, eK22002, p. 01-21.

NICOLAIEWSKY, Clarissa. Ler, escrever e conversar: a partilha do sensível na formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, no prelo.

TOMAZONI. Jucemara Luciana Gandini. **A importância da participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico para um ensino de qualidade.** Orientador: Lúcia Bernadete Fleig Koff. 2013. 43 p. Monografia (Pós Graduação a Distância Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/829/Tomazoni_Jucemara_Luciana_Gandini.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 nov. 2023.

WAPICHANA, Cristino. **O cão e o curumim.** Ilustrações Taisa Borges. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.036

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE FUTUROS DOCENTES: UMA RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ANA KAROLLINY DO LIVRAMENTO MELO

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED na Universidade Federal de Sergipe - UFS, Licencianda em Ciências Biológicas pela mesma Universidade, Especialista em Neuropsicopedagogia e Bacharela em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: ana.karollinymelo@gmail.com

RESUMO

A formação inicial configura-se como ponto de partida no processo formativo dos profissionais que atuarão diretamente com as aprendizagens e socialização de crianças, adolescentes e adultos, viabilizando a promoção de uma educação básica com significado, que contemple a realidade do aprendente e suas necessidades cognitivas. Imbernóm (2004), André (2010), García (2020) e Nóvoa (2022) tratam a formação inicial como o período de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que fornecem fundamentação teórico-metodológica para a prática do ensino. Nesse contexto, o estágio supervisionado tem como função inserir os futuros docentes na comunidade escolar e em seu dia a dia, favorecendo experiências que impulsionarão seu desenvolvimento e compreensão da profissão. A vivência em sala de aula com os alunos e o professor supervisor, a observação e a regência, não são apenas protocolos que devem ser seguidos para cumprimento de carga horária, é o momento para aplicação dos conhecimentos advindos das disciplinas ofertadas pelo curso de licenciatura. O objetivo desse trabalho é refletir sobre o estágio obrigatório como meio para o desenvolvimento do futuro profissional, a partir das memórias, anotações, diário de campo e diálogos construídos e elaborados no decorrer das experiências como estagiária. Inserir-se no ambiente escolar configurou-se um divisor de águas na construção formativa e desenvolvimento dos saberes docente, além de suscitar o compromisso de promover uma educação que atenda as individualidades e desenvolvam seus aprendentes.

Palavras-chave: Formação inicial. Estágio supervisionado. Desenvolvimento profissional. Conhecimento teórico-prático.

INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão, que como qualquer outra é aprendida e aperfeiçoada. A crença de magistério como dom foi propagada por muitos anos na educação brasileira e ainda permeia o imaginário de muitos indivíduos. Entretanto, a “profissão professor” se caracteriza pela sua incessante construção, onde em sua trajetória formativa o profissional deve apropriar-se das ideias e teorias necessárias ao lecionar.

É na formação inicial que o futuro docente se cerca dos conceitos que possibilitarão o exercer da profissão, pressupostos teóricos que norteiam e capacitam esse estudante e futuro profissional para a realidade que será vivenciada na prática.

Pimenta (1997) afirma que durante a licenciatura se espera que os alunos desenvolvam os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem, de maneira permanente, a construção dos saberes docente, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social lhes coloca no cotidiano.

Ou seja, é crucial que a formação inicial,

mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1997, p.6).

Compreender que os saberes necessários aos docentes são estruturados continuamente é um ponto crucial no desenvolvimento da profissão, pois não existem saberes prontos ou acabados. A docência é uma profissão envolta de modificações diárias, e cabe ao professor possuir e adquirir ao longo dos anos, as habilidades necessárias para a seu bom andamento e execução.

É importante mencionar que não traremos aqui uma sobreposição da teoria à prática ou da prática à teoria, mas a necessidade da coexistência de ambas na formação de um profissional capaz de adaptar-se à realidade de uma sala-de-aula, tendo como suporte o aparato teórico que lhe é proposto em sua formação inicial.

Nesse processo de aporte teórico e necessidade de vivenciar a prática em sala de aula o estágio supervisionado torna-se uma ferramenta essencial na inserção do futuro docente no lócus de trabalho da profissão por ele escolhida. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº 9394/96)

o estudante deve ter a oportunidade de obter conhecimentos sobre a sua prática profissional (Brasil, 2013).

Desse modo, a legislação brasileira sugere que o estágio supervisionado (ES) em licenciatura é capaz de proporcionar ao aluno a observação, pesquisa, elaboração, desenvolvimento e a avaliação de diversas atividades pedagógicas. Assim, o ES é considerado uma atividade que permite ao estudante a aquisição de experiência profissional auxiliando-o em sua inserção no mercado de trabalho (Júnior et al., 2022).

O ES é um momento oportuno para o discente vivenciar de modo razoável a prática docente durante a sua formação. Tal experiência orienta e fortalece o licenciando para a jornada profissional, o ensinando a enfrentar e vencer os desafios comuns ao âmbito educacional.

Esse período permite articular o conhecimento teórico obtido na graduação e a prática da licenciatura no cotidiano escolar trazendo contribuições para a futura atuação docente, no que se refere à atribuição de sentido da profissão; a construção da identidade profissional, aquisição de competências e habilidades, e a emancipação profissional (Menezes; Silva, 2018; Pimenta; Lima, 2012).

A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação acadêmica podem ser qualificados como um momento fundamental do processo de formação do futuro profissional em que ocorre, de maneira mais concreta, a passagem ou a transição de aluno a professor.

Essa inversão de papéis não é sossegada, pois envolve a construção e a desconstrução de anseios, expectativas; conflitos e tensões entre o que se idealiza ou que se conhece e aquilo que realmente pode ser realizado na prática (Fiorentini; Castro, 2003).

O ES na graduação também proporciona aos acadêmicos oportunidades de certificação de que a docência é realmente a área profissional desejada. De acordo com Seixas e Araújo (2017), a frustração ao longo da vida com a atividade desempenhada, especialmente na licenciatura, é comum entre as pessoas que não aproveitaram, ainda no processo de formação, a experiência do estágio para avaliar criticamente a futura atuação profissional ou até mesmo cursaram o estágio apenas com o objetivo de cumprir a carga horária necessária para obtenção do diploma, não atentando-se para a importância do mesmo no construto de sua profissão.

Dessa forma, torna-se fundamental a presença de momentos ao longo do curso de licenciatura que possibilitem a reflexão sobre o papel do estágio

supervisionado na formação do futuro professor, é um momento único para pensar e repensar sobre o que fazer com seus alunos, suas práticas, metodologias, a abordagem que irá refletir no ensino em sala de aula, que conteúdos escolher, fazendo uma reflexão do que seria mais adequado para cada momento e cada realidade escolar (Imbernóm, 2001).

A partir dessas ideias acreditamos ser de fundamental importância refletirmos sobre o estágio supervisionado como ponto de desenvolvimento profissional dos futuros docentes, tendo em vista a inserção desses no lócus de trabalho profissional e a relação entre a teoria e a prática na execução do mesmo.

Discutiremos essas questões tendo como ponto de partida as experiências vivenciadas pela autora em seu processo formativo, durante sua inserção nos estágios obrigatórios supervisionados, locados em instituições públicas de ensino no estado de Sergipe – Brasil. Embasando-a na literatura científica por meio de uma revisão narrativa de literatura.

O estágio supervisionado proporciona ao futuro professor o contato com o dia-a-dia escolar, entretanto, cabe ao indivíduo lidar com as intempéries a este relacionados. Infelizmente vivemos num período de sucateamento e desvalorização das instituições públicas de ensino e o principal reflexo disso são os dilemas enfrentados pela comunidade escolar o que por vezes desmotiva e impossibilita o pleno desenvolvimento dos futuros docentes nesses ambientes que seriam de aprendizagem e crescimento profissional.

METODOLOGIA

O presente artigo apresenta uma abordagem qualitativa, a mesma caracteriza-se por dar voz as subjetividades inerentes ao ser humano, possibilitando a interpretação de dados não numéricos. Se baseia na perspectiva interpretativa, que é centrada nas ações do indivíduo e em suas concepções sobre determinada temática. Ou seja, o pesquisador imerge na percepção dos participantes e a partir dela infere sua interpretação, fundamentando-a em pressupostos teóricos já existentes (Creswell, 2014; Sampiere, Collado, Lucio 2013).

Nosso desenho metodológico abrange a união de experiências vivenciadas pela autora, a partir de memórias, anotações, diário de campo e diálogos construídos e elaborados no decorrer das experiências como estagiária em instituições

públicas de ensino a uma revisão sistemática narrativa (Rother, 2007; Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Esses relatos e reflexões configuram-se como uma importante expressão escrita de situações vivenciadas por um indivíduo, pois unem uma crítica reflexiva com o apoio do rigor técnico metodológico, sendo capaz de contribuir na produção de conhecimentos.

A revisão narrativa é crucial no desenvolvimento de teorias, pois trazem à discussão elementos e dados estabelecidos por diversos pesquisadores que tratam sobre a mesma temática, possibilitando uma pesquisa baseada em evidências.

A escolha dessa metodologia se deu pela revisão narrativa apresentar

“uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente. (Cordeiro et al., 2007, p.429)

Esse tipo de revisão propõe uma análise da literatura por uma perspectiva de interpretação crítica do pesquisador sobre determinado tema em um curto espaço de tempo, possibilitando um grande apanhado de informações ao leitor (Rother, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O INÍCIO DO “SER PROFESSOR”

A escolha da profissão é um momento difícil e conflituoso para inúmeros indivíduos, principalmente quando esta se dá em um período de imaturidade psicológica. Muitos de nós “definimos” nossa profissão na finalização do Ensino Médio, a partir de gostos pessoais ou até mesmo pelo desempenho acadêmico.

Carvalho (2020) afirma que essa escolha se deriva de uma série de fatores e tem uma “estreita relação com fatores familiares, instituições escolares pregressas, fatores socioeconômicos e culturais, dentre outros.” (Carvalho et al., 2020, p.3). Os mesmos autores trazem à tona a íntima ligação da escolha pela docência como profissão e a realidade social dos indivíduos que a escolhem.

Entretanto, existem questões mais profundas e demonstram que muitas “escolhas” não foram baseadas “na própria vontade do indivíduo, mas sim em incluir

suas chances de ingresso e permanência no ensino superior.” (Carvalho et al., 2020, p.3).

Ou seja, o curso de licenciatura muitas vezes é escolhido com base na nota obtida pelo participante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou até mesmo pelo número de vagas/concorrência que o curso apresenta, situações que mascaram a ideia de escolha de uma profissão por afinidade.

Essa transição do Ensino Médio para o Ensino Superior não é simples, muitos apresentam déficits acadêmicos que são evidenciados ao serem inseridos nessa nova realidade.

Leme (2012) evidencia que a cada ano temos uma quantidade menor de jovens almejando a profissão docente e muitos dos que a escolhem o fazem por não conseguirem adentrar em outros cursos com maior custo de manutenção ou por serem em tempo integral, inviabilizando a jornada de trabalho além das universidades.

A autora aponta que

A carreira docente, embora pouco desejada, parece atrair pessoas com dificuldade de acessar profissões que demandam altos custos de formação, ou seja, aquelas cujos cursos superiores têm mensalidades caras, são ministrados em tempo integral (impossibilitando as pessoas de trabalhar), apresentam elevados gastos com materiais didáticos específicos ou cujo ingresso exige alto desempenho em exame vestibular. Com esse apontamento poderia supor que a decisão por um curso de graduação seria feita na ponta do lápis. Em outras palavras, que a escolha consideraria majoritariamente as possibilidades de acesso e retorno financeiro, que seria uma escolha clara e precisa (Leme, 2012, p.22).

Esses fatores agravam-se quando a profissão docente é vista como uma das mais mal remuneradas no Brasil, situação que tem afastado cada vez mais profissionais. Porém, alguns decidem ingressar na profissão docente e nela permanecer, o presente artigo tratará sobre esses “alguns”.

Marcelo (1999) afirma que o processo de desenvolvimento profissional de um professor inicia-se no momento em que este acessa a formação inicial e se dará até seu último dia lecionando em sala-de-aula, ou seja, a formação inicial é o ponto de partida que possibilitará a compreensão da profissão e lhe outorgará o direito de exercê-la.

Há décadas atrás no Brasil, os futuros professores aprendiam junto a docentes mais experientes dentro das escolas, entretanto, não lhes era exigido

conhecimentos de didática, aprendizagens, pedagógico ou científico, bastava apenas a esses candidatos saberem ler, escrever e apresentar bons antecedentes (Nóvoa, 2022).

Entretanto, após a implementação das escolas normais essa função de formação do professorado foi repassada às províncias, posteriormente às universidades pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96). Esta passa então a regulamentar os cursos superiores em licenciatura

Art. 62 –A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. 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 profissionais de educação dos diversos níveis (LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996, p.43).

Por isso, os cursos de licenciatura atualmente são os responsáveis por prover aos seus estudantes um aparato teórico e prático que possibilite a atuação desses profissionais no mercado de trabalho.

Entre todas as disciplinas, projetos de extensão e ações formativas, o estágio supervisionado é um momento importantíssimo, pois muitas vezes é o primeiro contato do futuro docente com a sala-de-aula.

É nessa imersão na instituição escolar que surgem as dúvidas, os medos, os questionamentos da profissão, onde a realidade bate a porta desses futuros professores. Nesse período os já docentes assumem um papel decisivo, pois além de supervisores de estágio, são colegas de trabalho, auxiliando diretamente no processo formativo desses estagiários.

A Lei 11.788/2008, artigo 3º, inciso 1º, afirma que o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado” que vincula as universidades às instituições de ensino básico. Infelizmente muitos professores supervisores não compreendem a dimensão de sua função, pois foram ensinados a ensinar alunos, não apresentando as características necessárias para formação de outro professor (Cely et al., 2020).

Muitas vezes são esses profissionais que desestimulam seus estagiários com a ideia de “mostrar a realidade nua e crua”, ou por não darem aos mesmo o suporte necessário para o desenvolvimento das aulas e instrumentos educacionais.

É importante deixar claro que não estamos aqui para julgar esses docentes, mas para refletir sobre práticas que têm sido danosas à formação de novos professores. Temos consciência da sobrecarga que as instituições lhes outorgam, das defasagens dos discentes, do alto nível de estresse e desvalorização, mas aparentemente muitos ainda não compreenderam que suas ações auxiliam ou devastam a vontade e o interesse que o estagiário tem de desenvolver-se na profissão.

Nóvoa (2019) afirma que os docentes já atuantes são cruciais na construção de uma educação eficaz, não que a responsabilidade seja unicamente desses profissionais, mas estes precisam compreender seu papel na formação dos futuros docentes, sendo uma relação de troca, onde o compartilhamento de experiências e novidades acadêmicas auxiliará no desenvolvimento profissional de ambos.

A profissão docente é colaborativa, ela é construída dia após dia em que nos empenhamos na busca de nosso desenvolvimento, este vai além do reconhecimento social ou financeiro, mesmo que sejam importantes, não devemos buscá-los unicamente.

Marcelo (1999) afirma que o desenvolvimento profissional perpassa inúmeros pilares, entre eles o autodesenvolvimento, onde o professor é responsável por sua busca, independente das instituições ou imposições formativas.

Por isso, acreditamos que o desenvolvimento profissional vai além das salas-de-aula dentro das universidades, mas percorre os corredores escolares, as salas de professores, conversas em grupos de compartilhamentos de mensagens, entre outros. Todos esses ambientes informais proporcionam, cada um a sua maneira, um crescimento ao docente atuante e ao que está em formação (Marcelo, 2023).

Acreditamos em uma docência colaborativa, não individualizada em que cada professor assume sua classe e nela age como bem entender, precisamos de maneira urgente construir laços com os pares para que os dilemas, desafios e inovações sejam compartilhadas, a vista de contribuir com o aperfeiçoamento da educação.

Marcelo (1999) afirma que a cultura individualista da docência atual é danosa ao desenvolvimento profissional dos professores e das instituições de ensino, pois o isolamento afasta os professores de seus pares, os quais precisam e devem

construir suas práticas embasando-as em evidências e contextualizações possibilitadas pelas trocas e ações colaborativas.

DESENVOLVER-SE ENVOLVE TEORIA E PRÁTICA

Quem nunca ouviu o adágio que diz que “na prática a teoria é outra”? Desde meu primeiro dia na formação inicial essa era a ideia propagada pelos arredores da universidade, inclusive pelos próprios professores formadores, os quais afirmavam que muita das coisas que veríamos na graduação nunca seriam utilizadas em sala de aula. Algo que se assemelhava muito aquela antiga ideia escolar de que nunca usaríamos as fórmulas matemáticas em nosso dia-a-dia.

Mas algo não parecia certo, essa dualidade que desvalorizava uma em detrimento da outra como se fossem antagonônicas e não pudessem coexistir. Em meu primeiro estágio supervisionado, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental, com um aluno autista, um com TDAH e com casos de bullying entre os estudantes, ficou claro que eu precisaria da teoria, não daria para agir com base em “achismos” ou sentimentalismo, era necessário teoria para embasar a prática.

A teoria não abrange todas as situações, ela não nos dará todas as respostas, nem isentará os professores de falharem, mas norteará a prática e possibilitará perceber situações que foram vivenciadas por outros indivíduos.

Segundo Barros et al (2020) essa ideia torna-se mais estigmatizada pela estruturação dos currículos de formação docente, onde as disciplinas são separadas em blocos, os teóricos e os práticos, onde o segundo é vivenciado apenas na finalização do curso em licenciatura, favorecendo a percepção de que a prática e a teoria são individualizadas e opostas.

O estágio caracterizaria-se como parte prática da formação, entretanto Paniago e Sarmento (2015) afirmam que deve haver uma superação dessa ideia de estágio unicamente como modalidade prática ou componente curricular, ele deve ser um articulador que perpassa todas as disciplinas do processo formativo. É nesse ambiente de aprendizagem que o futuro docente irá aplicar o que foi aprendido e iniciará a composição de sua identidade como profissional professor.

Para Rodrigues (2022) o estágio

é um momento de aprendizagem e construção da identidade do futuro professor, através de ações reflexivas que resultam na prática docente. Dessa forma, não se deve estar preso a mera observação, nem ser

apenas teórico, sendo importante ser composto por uma perspectiva teórico-prática (Rodrigues, 2022, p.135)

No mesmo viés, Pimenta e Lima (2010) afirmam que a dissociação entre a teoria e a prática resulta em um “empobrecimento das práticas” escolares. Ou seja, o estágio não é “Teoria ou prática” o estágio é “Teoria e prática”. Isso se dá pois, a teoria oferece os recursos necessários para que o futuro docente analise e questione as práticas e as ações dos sujeitos partícipes do processo educacional.

É importante reafirmar que as teorias são explicações provisórias da realidade, estão em constante modificação, entretanto elas atuam como referencial para os questionamentos, reflexões da prática e soluções para as demandas diárias da atuação do professorado.

Dauanny, Lima e Pimenta (2019) relatam que o estágio precisa ser visto não como uma disciplina prática e sim como uma atividade teórica de conhecimento que permite fundamentação, diálogo e intervenção na realidade escolar. Pois para que se chegue a realidade é necessário atividade cognitiva que parte de um conhecimento da realidade existente. Pimenta (2009) afirma que

Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade. Quer dizer, é determinada por fatores sociais que a antecedem e por fatores sociais que lhe são extrínsecos (Pimenta, 2009, p.183).

Por isso, consideramos o estágio não como atividade docente, mas como o estudo dessa atividade, que possibilitará ao futuro docente a compreensão da ação que será por ele executada.

É necessário ter em vista que a teoria e a prática são indissociáveis, não é possível executar uma sem o embasamento da outra.

Quando tratamos a teoria e a prática como complementares, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, as ideias e vivências produzidas em sala-de-aula começam a trazer novos sentidos à formação que se encaminha.

Entretanto, é necessário que tenhamos em mente que a finalização da formação inicial não é o ponto final do processo formativo do professor, esse percorrerá uma jornada infinta de formação continuada, esta mais uma vez o munirá de conhecimentos que embasarão sua prática no ambiente escolar.

POR UMA FORMAÇÃO COM SENTIDO E SIGNIFICADO

A docência é uma profissão laboriosa, perpassa concepções individuais e sociais, promove um misto de sentimentos a cada dia de sua execução, passamos de heróis à vilões em dois tempos, somos chamados de instrutores, formadores, mediadores, mas no final somos e seremos sempre professores (Nóvoa, 2022; Santos, Melo e Guimarães, 2021).

A escolha da profissão pode ter se dado de diversas formas, mas a permanência nela se dá pelo sentido que ela apresenta na vida de quem a escolhe, não falamos aqui de sentimentalismos ou ideias românticas da profissão, mas da realidade vivenciada todos os dias desde que colocamos o primeiro pé numa instituição de ensino básica, independente do componente curricular, ao ingressarmos nesse “universo conflituoso” somos automaticamente responsáveis por zelar pela aprendizagem de nossos alunos (Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Conseguir compreender a importância dessa função é para poucos, tendo em vista os sucessivos desmontes e desvalorização da profissão, entretanto, cabe ao docente se apropriar da responsabilidade que por ele foi escolhida e honra-la. Esse processo de apropriação da função não inicia-se unicamente quando o profissional imerge no mercado de trabalho, mas em sua formação inicial (Santos, Melo e Souza, 2021).

Inúmeras vezes presenciei graduandos na área da saúde, das exatas, enaltecendo suas formações com orgulho, enquanto os licenciandos escondiam ou tentavam produzir justificativas adversas para explicarem suas escolhas, não nos cabe julgar esses futuros profissionais, mas é importante que reflitamos sobre nossas escolhas e a importância social de nossa profissão.

A licenciatura é a apropriação de conhecimentos que permitirão compreender o desenvolvimento, as aprendizagens e os contextos sociais em que elas ocorrem, nos possibilita crescer como indivíduos e nos faz adentrar uma profissão essencial na sociedade. Não há médicos sem professores, não há advogados sem professores, não há cientistas sem professores.

A profissão professor fundamenta todas as demais profissões, devemos promover e dar a ela o sentido que seu significado tem para sociedade, sem utopias ou romantizações, apenas a apropriação do que é ser professor.

Mas para que isso ocorra é necessário um trabalho em conjunto, mas parecido com uma força tarefa, que deve contar com o apoio das Instituições de ensino

superior, das Instituições de ensino básico, dos docentes já atuantes e da sociedade como um todo.

Parece-me que teremos muito trabalho até que haja reformulações nos currículos de formação inicial para que os discentes consigam compreender as relações teóricos-práticas que devem existir na composição da profissão e esse mesmo currículo ser capaz de instruir esses futuros profissionais de que sua missão também abranjerá auxiliar na formação de novos docentes (Nóvoa, 2022; Marcelo, 2023).

Como dito anteriormente, a profissão docente é colaborativa, não subsiste isoladamente, as conexões e aproximações são necessárias e fundamentais em sua existência, precisamos apenas aprender e continuamente reaprender a “professorar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado é um momento de crucial importância para o futuro docente, nele o estudante conhecerá a realidade escolar e fará uma correlação e aplicação dos conhecimentos obtidos nas demais disciplinas de sua formação inicial, esses que são necessários para execução de sua prática profissional. É nesse período que a teoria e a prática caminham juntas, tendo em vista o exercer da docência.

Uma prática apartada da teoria torna-se uma prática vazia, sem um norte ou direcionamento concreto, trazendo uma série de prejuízos ao ensino escolar, como por exemplo, a prática baseadas em “achismos”, a reprodução de metodologias sem a reflexão e a conexão dessas ao contexto e a dependência cega e não refletida do livro didático.

Essas ações são extremamente comuns, principalmente quando acreditamos que “na prática a teoria é outra” e esquecemos que nossas ações em sala de aula, como futuros docentes e profissionais já atuantes, devem ser norteadas com base em evidências que justifiquem nossas ações.

A ação docente deve ser carregada de sentido para aqueles que a executam e seu significado deve ser compreendido por toda sociedade ao seu entorno, mas para que isso aconteça é necessário uma formação inicial condizente com a função do professor na sociedade.

Entretanto, é de fundamental importância que esses futuros profissionais tenham em mente que o estágio supervisionado não é apenas uma obrigação

burocrática a ser seguida para obtenção do diploma, ela deve ser vivenciada como um ponto de seu desenvolvimento profissional, tendo em vista o longo caminho formativo que ainda está pela frente em sua jornada e lhe proporcionará a base para segui-la.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.S.G. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências e Biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. UFMG, v.5, n.2, p.4-12, 2003.

BIANCON, M. L.; MENDES, C. B.; MAIA, J. S. S. Estágio de observação supervisionado em ciências e biologia: contribuições da pedagogia histórico - crítica. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 12, n. 26, jan - abr, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Ministério da Educação**. 2013.

CARDOSO, S.; BECK, F.L.; MELLO, F.B.; DAL SOGLIO, F.K. **Estágio Supervisionado em Unidades de Produção Agrícola**. Editora da UFRGS. Porto Alegre/RS, 2011. 100p.

CARVALHO, P.M.A. A influência das mudanças da legislação dos professores: As 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, p.113-122, 2001.

CARVALHO, T. K. P.; BENTO, E. G.; ANASTÁCIO, P.R.S.; MARTINS, M.I.A. Estudantes de Licenciatura: trajetórias escolares e escolha da profissão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e31790, jan.2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-

04312020000100111&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 dez. 2023. Epub 06-Ago-2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.31790>.

CELY, E.; POLATI, C.; AMARAL, B.; SILVA, G.S. A (in) definição do papel do Professor Supervisor de estágio: realidades e perspectivas no contexto da Educação Física. Schutz JA, Mayer L, organizators. **Educação, história e sociedade**. Cruz Alta: Editora Ilustração, p. 107-121, 2020.

CORDEIRO, A.; OLIVEIRA, G.; RENTERIA, J.; GUIMARAES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, 2007.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor - uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear, [S. l.]**, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4274>. Acesso em: 9 dez. 2023.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. **Tornando-se professores de matemática**: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D (org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP; Mercado das letras, p. 121-156, 2003.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.]**, v. 8, n. 2, p. 109–123, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/542>.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JUNIOR, A. N. S.; BARBOSA, J. R. A. Repensando o ensino de ciências e de biologia na educação básica: o caminho para a construção do conhecimento científico e biotecnológico. **Democratizar**, v. 3, n. 1, jan - abr, 2009.

JUNIOR, E. C. P. et al. O estágio supervisionado no curso de graduação em Ciências Biológicas: Um relato de experiência. **Revista EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, Vol XV, Núm 2, pág. 188-209, jul-dez, 2022.

LEME, L.F. **Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-03092012-151346. Acesso em: 2023-12-07.

MACHADO, L. G.; BIERHALZ, C. D. K. Implicações do estágio supervisionado na formação do professor de ciências. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. I.], v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i4.1096.

MARCELO, C. G.; PAULA, M. M. Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação. **Cadernos de Pesquisa**, 2023.

MELO, Ana Karolliny do Livramento. **Estudo descritivo acerca dos efeitos do Programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores**. Relatório de Iniciação Científica, COPES - Universidade Federal de Sergipe, 2020.

MENDES, R.; MUNFORD, D. Dialogando saberes - Pesquisa e Prática de Ensino na formação de Professores de Ciências e Biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. UFMG, v.7, n.3, 2005.

MENEZES, J. B. F.; SILVA, H. D. A. Relevância e contribuições do estágio supervisionado para o exercício da profissão docente na percepção dos licenciados em Ciências Biológicas. **Iniciação e Formação Docente**, v. 5, n. 2, p. 38-51, 2018.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da

Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 dez. 2023. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: Proteger, Transformar, Valorizar/** Antonio Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 116p, 2022.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n.39, p. 76-103., 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, A. R. da S. P. Compreensões acerca do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Química: revisão narrativa de literatura. **Revista de Iniciação à Docência, [S. l.]**, v. 7, n. 2, p. 133-147, 2022. DOI: 10.22481/riduesb.v7i2.11303. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/11303>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K do L. & SOUZA, F. K. Estudo descritivo acerca dos efeitos do programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 201– 218, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i26.409. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/409>.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K. do L., & GUIMARAES, W. dos S. **Estudo descritivo sobre processo de formação continuada dos docentes que atuam no Colégio Aplicação/UFS**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum permanente de Inovação Educacional, 1(12), 2021.

SEIXAS, W. J.; ARAÚJO, J. N. **Percepção do licenciando em ciências biológicas sobre a importância do estágio supervisionado para sua atuação docente**. Universidade do Estado do Amazonas. 2017.

TEIXEIRA, O. P. B. A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 4, p. 851–854, out. 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.037

DESISTIR OU PERMANECER NA DOCÊNCIA? PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ NA REGIÃO DOS INHAMUNS

ANA PAULA ARAÚJO MOTA

Professora Mestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE, paula.mota@uece.br;

JOSÉ ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE, lalex.alves@aluno.uece.br;

JOÃO BATISTA ARAÚJO DA SILVA JUNIOR

Professor do Curso de Química da Universidade Estadual do Ceará - UECE, joao.batista@uece.br;

RESUMO

O início da docência é uma etapa importante para o desenvolvimento profissional, este momento é marcado por dúvidas, tensões, expectativas e muitas descobertas. A forma como esse processo acontece é determinante para que o profissional em início de carreira assuma com entusiasmo ou não. O objetivo deste trabalho é identificar como as professoras egressas do curso de Pedagogia percebem o início da docência. A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa. Os dados foram obtidos a partir do envio e recebimento de um formulário, produzido na plataforma **Google Forms**. Para fundamentação teórica contamos com as contribuições de André (2018), Araújo (2019), Caldeira (2000), Ergolin (2014), Garcia (2010), Guarnieri (2005), Tardif (2002), Viana (2015) dentre outros teóricos que colaboraram com o nosso estudo. Os resultados indicam que a adaptação ao início da profissão é um grande desafio para o professor, que se sente frustrado com a realidade vista e vivenciada diariamente na escola. É nessa fase que o professor começa a construir sua identidade docente e passa a identificar-se ou não com a profissão. Nesse contexto, é indispensável que

diante das dificuldades o docente mantenha uma visão crítica e reflexiva sobre a sua prática e o ambiente profissional que o cerca. A maneira como cada professor enxerga e passa pela primeira fase da carreira é diferente e única para cada sujeito.

Palavras-chave: Início da docência, Descobertas, Desafios

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil é marcada por dilemas, nesta lógica, um dos contrapontos apontados por Saviani (2011) é a dualidade entre professor técnico e culto. O primeiro se limita a aplicar os conhecimentos sem uma perspectiva crítica, já o docente culto é aquele que domina os conhecimentos filosóficos e científicos, o que permite o desenvolvimento de um profissional crítico e capaz de desenvolver um trabalho eficiente e eficaz para com os seus alunos.

Diante disso, os desafios da formação docente são: descontinuidade das políticas educacionais, burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, separação entre instituições formativas e escolas, o paradoxo entre teoria e prática, jornada de trabalho e salários precários. Na contramão desses problemas são propostas algumas alternativas como: a universidade como local privilegiado para formação de professores, uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos, transformação das faculdades de educação em espaços de pesquisa e ensino colocando jovens professores em ambientes intensos e instigantes de conhecimentos intelectuais, grande articulação entre universidades e escolas, uma formulação teórica que articule teoria e prática e valorização salarial dos professores alinhada a uma estrutura adequada. (SAVIANI, 2011, p. 14-16). Todo esse contexto influencia na identificação e concepções que são criadas pelos profissionais docentes no processo de introdução no mercado de trabalho.

As perspectivas sobre o início da docência e a identificação com a profissão escolhida é um embate cotidiano nas vivências de um professor iniciante, esse momento é onde o professor deixa de ser apenas estudante e passa a enxergar-se como um profissional. É nesta fase que os conhecimentos pessoais e profissionais construídos ao longo da sua trajetória formativa defrontam-se com a realidade encontrada na sala de aula.

A entrada no magistério é um período essencial e de muita relevância para o professor. Essa fase é marcada por descobertas pessoais e profissionais que influenciam diretamente na construção de uma identidade docente e na decisão de continuar ou não na profissão. Segundo Guarnieri (2005, p.13) “a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”.

Nesse sentido, o início da carreira torna-se um momento de aprendizagem de novos conhecimentos, onde o profissional terá que entender a relação entre

o conhecimento acadêmico, o contexto escolar e a prática docente. Hurberman (2000) descreve que o percurso da carreira docente envolve as seguintes fases: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de distanciamento afetivo e por último a de desinvestimento. Neste trabalho focaremos na primeira fase: a entrada na docência.

Tardif (2002) apud Viana (2015) compreende que é na primeira fase da carreira que o professor constrói a sua identidade docente. A partir deste momento o professor em início de carreira passa a identificar-se com a profissão escolhida ou não. A forma como ocorre esse processo é primordial para compreendermos os dilemas que envolvem o primeiro contato com o mundo do trabalho, assim como é determinante para que o profissional em início de carreira assuma esse momento com entusiasmo ou não. Fato é, que as vivências nesta fase são marcantes e perduram na memória docente por toda a trajetória profissional.

Guarnieri (1996) afirma que estudar o início da docência permite compreender como o professor vai construindo conhecimentos sobre a própria profissão. Por essa razão, este primeiro momento da profissão deve ser estudado, no sentido de propor reflexões que nos façam repensar em novos caminhos e estratégias que colaborem para melhorar esse processo de inserção na carreira. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é identificar como as professoras egressas do curso de Pedagogia percebem o início da docência. O estudo em questão, segue o seguinte percurso organizacional: metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa, na qual busca-se explicar a partir da subjetividade as relações, percepções e crenças dos participantes da investigação. Quanto à natureza da pesquisa que é qualitativa Minayo (2014) defende que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p.57).

Através do estudo qualitativo é possível identificar as percepções, as relações e as representações sobre a problemática estudada, por esse motivo a pesquisa qualitativa se torna indispensável na discussão sobre a proposta deste trabalho que é sobre as percepções dos professores iniciantes relacionadas ao início da carreira docente.

Os dados foram obtidos a partir do envio e recebimento de um formulário, produzido na plataforma **Google Forms** para professoras que estão no início de carreira, recém egressas da universidade. Foi enviado um email com um link para as participantes responderem a pesquisa, no qual inicialmente, apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para resguardar as participantes sobre a preservação dos dados disponibilizados para fins da pesquisa. Essa técnica de coleta de dados possibilita a identificação de informações necessárias e precisas, além disso, garante ao respondente o sigilo das informações prestadas.

Foram elaboradas perguntas subjetivas e objetivas com a finalidade de identificar de forma clara as principais percepções, desafios, expectativas e dificuldades enfrentadas pelos os docentes em início de carreira. O roteiro foi composto por 20 perguntas, sendo 18 abertas e 2 fechadas.

O locus de investigação foi às escolas públicas do município de Tauá-CE, onde atuam as professoras da educação básica em início de carreira. Nesse contexto, as participantes da pesquisa são professoras iniciantes que ingressaram no magistério no ano de 2022. Para preservar a identidade das participantes da pesquisa identificamos como Professora 1, Professora 2 e Professora 3.

As professoras participantes do estudo lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I em escolas da zona urbana e rural do município de Tauá. O referido município é o segundo do estado do Ceará em extensão territorial e está a 337 km da capital Fortaleza. O acesso à cidade se dá através da BR 020, além disso, Tauá possui um clima semiárido e sua composição geográfica conta atualmente com oito distritos.

Todas as docentes participantes do estudo possuem menos de um ano na docência. Responderam à pesquisa três professoras egressas do curso de Pedagogia do Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns - CECITEC, um campus da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Todas têm entre 23 e 24 anos de idade. As escolas onde atuam as docentes, duas ficam na sede de Tauá e uma localiza-se na zona rural do referido município. As respondentes da pesquisa em sua unanimidade fazem atualmente curso de especialização voltado

para a área em que atuam, as mesmas moram na sede urbana da cidade. Para chegar até a escola, a professora 1 utiliza transporte particular e a professora 2 e 3 se deslocam a pé até o local de trabalho. A instituição escolar onde ministram as professoras 2 e 3 localizam-se em bairros diferentes e ambos são periféricos, já a docente 1 desenvolve seu trabalho em uma escola de zona rural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção no ambiente profissional no magistério é onde o estudante deixa de ser apenas estudante e passa a ser professor. Tardif (2002, p. 11), compreende que a entrada na carreira docente é “um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Isso é perceptível na atualidade, por na maioria das vezes, os estudantes recentemente formados em Pedagogia e nas diversas licenciaturas relataram a dificuldade de articular teoria e prática e perceberem que a realidade da sala de aula não corresponde a realidade vista na universidade, por essa razão a inserção na docência tem provocado debates e controvérsias no contexto atual.

Vários autores como Lima e Pimenta (2006) defendem a integração entre teoria e prática, o que eles chamam de práxis. Essa fusão de teoria com a prática é fundamental no início da carreira docente. Na concepção de Ferreira e Souza (2021) era para ser no início da formação docente que essa relação deveria se efetivar, no entanto, essa interligação na maioria das vezes não acontece. Isso se constata pelo fato do professor iniciante se defrontar com o cotidiano de situações reais vivenciadas na universidade e nas escolas. De um lado temos a universidade produzindo conhecimento científico e do outro o docente que enfrenta a realidade diária da escola. Este confronto influi no docente a mobilização de vários conhecimentos sobre o exercício da profissão, que deve promover a reflexão sobre a prática.

No que se refere a teoria e prática, indagamos as professoras participantes desse estudo como acontecia esta relação. Obtivemos o seguinte apontamento.

A prática é o reflexo da nossa teoria. É o momento onde realmente desenvolvemos as atividades para serem aplicadas aos alunos, e principalmente na educação infantil é onde a gente consegue aplicar e observar os alunos se desenvolverem através de conceitos, de ideias e de sugestões de alguns autores. (PROFESSORA 1)

A professora 1 reconhece a importância de relacionar teoria e prática pois consegue estabelecer uma relação entre o que foi estudado na graduação com as vivências diárias na sala de aula. Na incumbência de relacionar teoria e prática e percebermos a relação entre ambas é fundamental que também compreendamos que:

[...] a dimensão da prática congrega elementos que fazem o estudante produzir uma teoria sobre o ensino e sobre como ele lida com as acontecimentos da escola. Assim, toda prática é uma teoria que se arregimenta nos princípios da vivência escolar, logo das aprendizagens experienciais tecidas no cotidiano da escola. (SILVA; ALVES, 2020, p. 13)

Prática e teoria sempre andam juntas e essa relação está de diferentes formas presente no cotidiano da escola. Além disso, essa compreensão da interligação entre teoria e prática acontece de forma diferente nas perspectivas dos professores iniciantes. É o que evidenciamos nas falas das outras duas professoras. A docente 2 faz a seguinte colocação: "Acredito que só estou usando a teoria nos planejamentos aliados à BNCC. O resto sigo tentando...Um reforço positivo e negativo aqui e ali e assim vamos." (PROFESSORA 2). Congratulando com a mesma visão das professoras Viana (2015) faz a seguinte observação:

[...]choque entre teoria e prática acaba resultando em frustrações, os professores entram em sala de aula e percebem que a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem é muito grande e que apenas a formação inicial não é suficiente para atender as exigências da profissão. (VIANA, 2015, p.6)

Somente a formação inicial não consegue estimular o docente a compreender essa profunda relação entre teoria e prática. Sendo assim, muitos professores ainda enxergam uma clara dissociação entre ambas. Nessa circunstância a professora 3 é incisiva ao mensurar que não consegue visualizar essa relação entre teoria e prática nas suas aulas. Nesse sentido a mesma pondera: "Não vejo muito, isso porque o plano de aula é muito superficial e tudo que estudamos na faculdade fica de lado, simplesmente estude o conteúdo do livro didático e passe para eles, é o que nos é repassado." (PROFESSORA 3). Nessa circunstância Vilela (2018) é extremamente franco ao afirmar:

“A dissociação entre teoria e prática na formação docente acaba por formar um professor incapaz de compreender o contexto de sua atuação profissional e a partir da sua percepção do cotidiano escolar, atuar como agente transformador em busca de uma educação de qualidade”. (VILELA, 2018, p. 215)

Andrade (2005) apud Januário (2008) compreendem que a teoria deve servir como referência e a prática como ferramenta no cotidiano vivenciado na realidade escolar. Nesse sentido, se a formação inicial articular os conhecimentos em uma perspectiva crítico-reflexiva, que permita a compreensão da relação entre teoria e prática, pode fornecer ao professor iniciante alternativas para superar parte dos problemas encontrados no início da carreira. “Pode, ainda, favorecer a progressiva construção de uma identidade pessoal e profissional, fundamentada na prática.” (FÜRKOTTER; MIOTTO, 2007, p. 326). Compreender essa relação é essencial para o docente em início de carreira.

Teoria e prática devem ser indissociáveis, assim como a relação entre professor e aluno. (SANTOS, 2009). A práxis formada pela a relação entre teoria e prática é defendida também por Micarelo (2003) e Vasquez (2007) entre outros autores que aqui abordamos.

A interligação entre teoria e prática contribui para o desenvolvimento integral e para compreensão do contexto em que o sujeito está inserido. A práxis proporciona o conhecimento dos fatos reais e um posicionamento político, crítico e social diante das adversidades vivenciadas. Sendo assim, na profissão docente essa é uma dualidade constante, cercada por teorias e concepções que provocam constantes debates entre os pesquisadores. Diante desse dilema e dessa perspectiva é fundamental que o professor iniciante compreenda como se dá essa relação e busque alternativas para superar esses dilemas.

É importante salientar que, os estudos sobre a formação docente têm se intensificado nos últimos anos, no entanto, as pesquisas relacionadas a professores iniciantes ainda é incipiente, tornando-se dessa forma, incapaz de reverter o cenário vivenciado pelos docentes em início de carreira. Romanowsk (2012) nos fala que não existe no Brasil uma política permanente de apoio, acompanhamento e formação continuada a professores iniciantes, isso escancara os poucos estudos sobre a área e colabora para a manutenção da política de abandono, a qual estes profissionais estão submetidos no contexto atual, com isso, não há perspectiva de mudança em relação às ações de apoio aos profissionais em início de carreira na docência.

Um dos momentos mais críticos da docência é a passagem de acadêmico e estudante para professor. Esse momento é entendido por Herberman (1992) apud Bittecourt e Medeiro (2018) como um “choque” com a realidade existente, um embate com a formação recebida e a prática pedagógica, isso significa que o professor iniciante tem dificuldade de responder às expectativas da escola e dos discentes. Ainda segundo esses autores é de grande relevância defender que os docentes iniciantes sejam tratados de forma diferente dos profissionais que já são atuantes. Por esse motivo, instituições de ensino superior e escolas de educação básica, que tem grande significância nesse processo, devem se posicionar a fim de buscarem alternativas que auxiliem o profissional em início de carreira no magistério.

Ilha e Hipolyto (2014) contribuem com a nossa investigação ao ponderarem que essa fase é marcada por momentos de descobertas e sobrevivências. Já Viana (2015) e Garcia (2010) afirmam que para o professor iniciante sobreviver a esta fase da docência, ele precisa desenvolver um portfólio de ações que atenda as expectativas da escola.

Novoa (2006) apud André (2018) aborda a necessidade do cuidado com os docentes principiantes como um dos grandes desafios da formação docente. De acordo com o autor, tratamos muito mal o docente em início de carreira, pois os professores iniciantes, em sua maioria ficam com as piores salas, os piores horários e são lançados à “sorte” sem nenhum tipo de apoio ou auxílio. Isso contribui para que os profissionais fiquem isolados e sintam-se incapazes de exercer a sua função, essa perspectiva também é abordada por Araújo (2019), que defende uma rede apoio coletivo a esses profissionais que estão adentrando ao mercado de trabalho.

Segundo Ergolin *et al* (2014, p. 5) o período inicial da docência corresponde aos cinco primeiros anos da profissão, pois após esse período acredita-se que o professor adapta-se às normas do ambiente escolar. É importante destacar, que esse período pode variar de profissional a profissional, todavia esse processo pode ser muito doloroso pois, o professor pode sentir-se solitário e com muita dificuldade. Ainda nesta perspectiva, o professor busca sobreviver às angústias, erros e acertos no confronto com a realidade encontrada na sala de aula. Esse processo de início da docência é decisivo para que o docente se reafirme na profissão ou não. No entendimento Facin, Facundes e Zanchet (2012) as vivências no início da docência auxiliam o professor a desenvolver ideias sobre o contexto educacional que o cerca.

Os professores iniciantes em sua maioria sentem medo e insegurança em relação a maneira como se deve conduzir uma sala de aula e muitas vezes não recebem o apoio da gestão escolar nesse processo de integração e inserção na escola. Nesse contexto, Fortes e Nacarato (2020) apontam que assumir um novo papel profissional envolve um encontro com novas posturas, formas de agir e um momento de descobertas e sobrevivências que não podem ser esquecidas. Neste enquadramento destacamos que:

O início da docência é marcado por sentimentos contraditórios: de um lado a alegria e satisfação frente à possibilidade de realização da atividade profissional e da aquisição da primeira turma; do outro, o medo e a insegurança frente aos desafios postos pelo cotidiano da escola e pelo ato de educar. É o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, de aquisição de novas aprendizagens e de profundas mudanças. (MARTINS, 2012, p. 3).

Uma grande falha cometida pela a escola, de acordo com Bittecourt e Medeiro (2018) é compreender a falsa percepção de que o docente principiante está pronto e preparado para mediar todas as situações que ocorrem em sala de aula. A instituição escolar, em sua maioria, não oferece suporte pedagógico a esses profissionais. Entendemos que a escola deve ser um espaço de formação, socialização e auxílio aos docentes em início de carreira.

Outro problema que pode acontecer, e aqui destacamos, é o pouco contato que o estudante de licenciatura pode ter durante o seu curso com a escola, em alguns casos, esse contato só vai acontecer nos Estágios Supervisionados Obrigatórios, o que acaba dificultando o intercâmbio de conhecimentos construído entre as instituições, o estudante defronta-se com a realidade da escola já de forma tardia, por esse motivo, é importante defendermos os programas de incentivo à formação docente, uma vez que este profissional precisa participar da rotina escolar.

O início da docência é uma etapa importante para o desenvolvimento profissional. Este momento é marcado por dúvidas, tensões, expectativas e muitas descobertas. Na concepção de Ferreira e Souza (2021), a primeira fase da docência representa um período de muitos aprendizados, mas também contribui para influenciar na permanência do docente na profissão, na definição de qual professor será na sua atuação enquanto profissional docente .

Sobre como foi o início da docência, obtivemos:

Confuso, angustiante e muito desafiador. Comecei a trabalhar com uma turma de 22 alunos de 2 e 3 anos com poucos recursos e com o ambiente escolar restrito. A minha adaptação foi totalmente diferente dos meus idealismos formados durante o meu período de estudante do curso de pedagogia. Entendendo que aquela realidade é a mais comum, em quase todas as escolas do município. E que muitas vezes nós professores enquanto estudantes projetamos visões superficiais das realidades que encontramos no chão da sala de aula (PROFESSORA 1)

A adaptação ao início da profissão é um grande desafio para o professor, que se sente frustrado com a realidade vista e vivenciada diariamente na escola. Colaborando com a nossa discussão Marcelo (1992) apud Gabardo e Hobold (2011) nos fala sobre:

Três fatores tornam a fase de iniciação na profissão mais fácil ou mais difícil: as condições de trabalho encontradas pelos professores no local de trabalho, o apoio que recebem e as relações mais ou menos favoráveis que irão vivenciar. (MARCELO, 1992, apud GABARDO; HOBOLD, 2011, p.94)

O apoio de colegas professores, pais e gestores escolares na primeira fase da docência é fundamental para o profissional que vivencia um dilema entre a realidade que vivenciou na universidade e a que é vista no cotidiano escolar. Essa falta de apoio é evidenciada na fala da professora 3: " - Foi e está sendo difícil, por justamente não ter nenhum apoio e compreensão por parte da escola, no sentido, de entender que estou no início da docência e que errar faz parte do processo de aprender." (PROFESSORA 3). De acordo com Gabardo e Hobold (2011) às interações diárias entre professores experientes e mais jovens facilitam o processo de aprendizagem da docência. Guarnieri (2005) pondera que esse processo de aprendizagem da docência acontece ao longo da formação profissional.

O início da carreira docente representa um momento único e fundamental de identificação com a profissão. Para Huberbam (1992) apud Ilha e Hipolyto (2014) a primeira fase da docência é constituído por dois momentos:

[...] dois momentos, geralmente vividos pelo professor em início de carreira: i) estágio de sobrevivência; e, ii) estágio de descoberta. O primeiro representa um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades em torno da indisciplina e com o ato de ensinar. O segundo estágio caracteriza-se pelo entusiasmo e a experimentação/exploração, pois o docente já se sente responsável pelo seu trabalho e parte integrante de um grupo profissional. (ILHA; HIPOLYTO, 2014, p. 102)

Estes estágios podem ocorrer ao mesmo tempo e com intensidades diferentes, no entanto, o estágio de descoberta contribui para o professor iniciante suportar o estágio de sobrevivência. Também é provável que professores iniciantes vivenciem apenas um dos estágios ou ainda apresentem outros perfis como: indiferença ou quanto pior, melhor, serenidade e frustração. (HUBERBAM, 1992 apud ILHA; HIPOLYTO, 2014, p. 102).

Para definir o início da docência, as participantes da pesquisa definem esse momento como: “angustiante”, “confuso”, “desafiador”, “caos” e “difícil”. Nesse panorama temos:

Porque você é literalmente jogado dentro de uma sala com 30 alunos munido apenas de devaneios de um pobre recém formado que logo se esvaem no primeiro contato com a indisciplina e alto nível de desinteresse por parte da grande maioria dos alunos. (PROFESSORA 2)

Os autores Pardin e Aragão (2021) compreendem que o docente inicia sua carreira com o anseios de aplicar tudo o que foi estudado na sua formação inicial, no entanto, defronta-se com a fragmentação do trabalho docente, falta de recursos, materiais e a dificuldade em gerir e organizar uma sala de aula. Na concepção de Ilha e Hipolyto (2014) a contrariedade que os professores em início de carreira enfrentam está na percepção dos ideais educacionais de escola, aluno e trabalho docente serem diferentes do que é trabalhado durante a formação na graduação com que é vivido na realidade escolar.

Quando indagamos a respeito das perspectivas, identificação e se as docentes alguma vez já pensaram em desistir da profissão, obtivemos:

Sim. Inicialmente pensei em desistir e acreditei que a docência não seria uma carreira boa a ser seguida. Porém depois de alguns meses me vejo realizada, desafiada, mas satisfeita com a minha profissão e acredito que tenho muito a crescer e evoluir como profissional. (PROFESSORA 1)

As respondentes da pesquisa afirmaram de forma unânime que já pensaram em desistir em algum momento durante o período inicial da docência e que o início deste processo mudou as perspectivas de todas sobre o magistério. No entanto, o que podemos evidenciar na fala da professora 1, é que, com o tempo, passou a identificar-se com a profissão. As perspectivas e a identificação com a profissão

é algo particular e relativo a cada sujeito que passa por este processo no início da carreira docente. Nesse contexto, a professora 3 argumenta:

Eu sempre pensei que a docência era um trabalho onde as pessoas se apoiassem. Mas, eu pude constatar que ser professor é sinônimo de solidão no sentido de que fazer um bom trabalho é pouco, você precisa agradar os colegas de trabalho, a gestão, a secretaria de educação do município, os pais, os alunos, ou seja, simplesmente é um trabalho exaustivo e muita vezes triste. (PROFESSORA 3)

A professora ressalta que imaginava um ambiente de apoio, mas que obteve uma perspectiva relacionada ao início da docência de “solidão” ao adentrar no mercado de trabalho, também de cobrança para executar as várias tarefas e demandas que precisavam ser correspondidas. Nesse sentido, Garcia (2010) destaca que as principais atividades desenvolvidas pelos docentes em início de carreira são:

As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados (GARCIA, 2010, p. 29)

A sobrecarga de demandas sobre o professor iniciante acaba gerando expectativas e medos com relação ao ambiente de trabalho. Diante dessa situação é fundamental que o docente tenha uma formação inicial sólida que o possibilite vivências e conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão. Louguercio (2003) e Mellini e Ovigli (2020) consideram que os acontecimentos presenciados pelos docentes influem sobre a identificação com a profissão. Já Caldera (2000) acredita que o processo de identificar-se com a docência é uma dinâmica de construção e reconstrução que acontece sobre a influência do contexto social e cultural em que o sujeito está inserido.

Embora o professor iniciante encontre dificuldades, as vivências nesta fase são indispensáveis para aprendizagem profissional. Guarnieri (2005) apud Viana (2015) destaca que uma parte do processo de aquisição do aprendizado profissional docente só acontece no exercício da profissão. Para o autor o exercício da

profissão é uma maneira concreta de identificar-se com a profissão e com o processo de ser professor.

A entrada no mercado de trabalho é marcante para o docente, as vivências neste período influenciam diretamente na formação da(s) identidade(s). De acordo com Melo (2021) a identidade profissional docente se define pelas transformações sofridas pelos processos de socialização. As crenças e as concepções de formandos e formadores auxiliam a construir a identidade profissional.

Neste contexto, apresentamos a seguinte ponderação:

É relevante mencionar que, para muitos, a formação inicial significa o primeiro contato com a profissionalização, a transição da condição de aluno para o status de profissional, o que, por si só, representa grande ruptura de padrões. Não mais o aprender para socializar apenas, mas o aprender um ofício, uma profissão, para inserir-se no mundo do trabalho e adquirir responsabilidades profissionais, é elemento de grande impacto na identidade do licenciando. (MELO, 2021, p. 99)

O período inicial da docência contribui positivamente para a constituição da(s) identidade(s) profissional. Para desenvolver essa(s) identidade(s) é necessário identificar-se com a profissão e assentir-se no papel de professor, agindo de acordo com os preceitos da função. Essa identificação com a profissão docente pode ocorrer, antes da fase inicial da docência, durante ou depois, todavia é no período inicial que as identidades profissionais podem ser estimuladas e desenvolvidas de forma crítica e reflexiva.

A introdução na docência influencia a construção de identidades docentes, que é inferida pela cultura escolar, os problemas estruturais, relacionais e as descobertas como novos conhecimentos pessoais e profissionais feitos pelo professor iniciante. Para a construção dessa identidade profissional Loguercio (2003) entende que:

A identidade é, por vezes, tão definida por imersão na cultura que a diferença não aparece ou, ao aparecer, é classificada como outsider e, de novo, é naturalizada pelas redes discursivas sobre outsider, vencendo-se, assim, o novo ou reatualizando antigos enunciados (LOGUERCIO, 2003, p.9).

Por esse ângulo a autora destaca a preponderância da cultura no processo de construção de uma identidade docente, no qual, o docente em início de carreira

acaba sendo afetado por uma cultura escolar, muitas vezes, excludente. Os novos professores trazem novas perspectivas e esse novo pode acabar se tornando assustador para o ambiente escolar detentor de uma cultura tradicional resistente ao novo. Nessa lógica de resistência, a identidade docente acaba sendo classificada segundo Loguercio (2003) como “outsider”, onde o professor iniciante não se sente parte do grupo, e para fazê-lo acaba cedendo ao tradicionalismo presente na cultura do sistema educacional.

Dubar (2005) apud Mellini e Ovigli (2020) constata que os acontecimentos na vida social do professor, contribuem fortemente para a construção dessa identidade profissional, esses acontecimentos variam desde a saída do sistema escolar e o encontro direto com o mercado de trabalho, a escolha pela profissão e o processo formativo. Estas situações implicam na dificuldade em se estabelecer e definir uma identidade inicial, como também percebemos no trabalho de Ferreira e Sousa (2021).

Já Lima (2017) entende que o processo de constituição de uma identidade docente é um processo que ocorre antes que este se efetive na profissão. Para esse mesmo autor o primeiro passo para a construção dessa identidade é a escolha pelo curso de nível superior, e ao entrar na universidade o estudante dá início a um processo que não possui um fim, mas que se renova ao longo de cada etapa vivenciada no âmbito profissional. Nesse contexto podemos entender que:

[...] a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas. (CALDEIRA, 2000, p. 2)

A identidade docente é um processo dinâmico, influenciado pelo contexto social, cultural e as concepções pedagógicas do docente. Desta forma, o contexto atual evoca um momento em que o professor iniciante tem se sentido frustrado, solitário, desmotivado e tem encontrado dificuldade na primeira etapa da carreira

para construir uma identidade profissional. Esse desafio, torna-se um grande obstáculo para o profissional que acaba não se identificando com o desempenho das suas funções.

É importante destacar, que o início da docência não consegue delinear de forma isolada a formação de uma identidade docente, esse processo é contínuo e mutável. Dessa forma, o professor iniciante apesar de encontrar desafios como medo, insegurança e incertezas, deve sempre manter uma visão crítica, reflexiva e prática acerca da sua perspectiva e identificação enquanto profissional docente.

Ilha e Hipolyto (2014) ponderam que os professores iniciantes buscam diferentes alternativas para superarem as dificuldades, dentre as quais, os autores destacam: lembrar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, fazer investimento em alguma formação complementar relacionado a sua área de atuação e procurar ambientes formais e informais que possam contribuir para o seu desempenho profissional. Essas alternativas são buscadas pelos docentes ao adentrar a profissão para, na maioria das vezes, amenizar as angústias e ansiedades. Por essas razões, existe a necessidade de estratégias e políticas públicas que colaborem para o desenvolvimento profissional docente em todas as etapas, em especial o início da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores no início de carreira enfrentam inúmeros desafios como organização do tempo pedagógico, articulação entre teoria e prática, a falta de políticas públicas que valorizem esse público. Além disso, outros problemas como a indisciplina, falta de materiais para recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e desvalorização da profissão são alguns dos desafios diários enfrentados pelos docentes em geral.

Apesar de ser um momento muito desafiador para o docente, o início da carreira possibilita ao professor um momento de muito aprendizado e descobertas. É nessa fase que o professor começa a construir sua identidade docente e passa a identificar-se ou não com a profissão. Nesse contexto, é indispensável que diante das dificuldades o docente mantenha um visão crítica e reflexiva sobre a sua prática e o ambiente profissional que o cerca

É necessário compreendermos que o professor iniciante antes de ingressar na escola, já passou por inúmeras situações de vivências pessoais e profissionais

que contribuem para sua formação enquanto profissional. O processo de formação do docente é contínuo e mutável. Nesse sentido, existem vários fatores que caracterizam a entrada do docente na profissão. Essa fase é de suma importância para a construção do “ser professor” e na identificação com o magistério.

Aqui destacamos a importância e necessidade de se teorizar um tema tão relevante e cercado por muitas especificidades que podem contribuir para aprimoramento de políticas públicas que ajudem os professores em início de carreira a superar os desafios desta primeira fase e permanecer na profissão. É necessário deixar claro que dificuldades sobre o início da docência sempre existiram e sempre vão existir, porém a forma como abordamos o tema e buscamos alternativas para minimizar esses impactos nos permitem ajudar o professor iniciante a passar por essa fase de forma menos impactante.

Outro aspecto importante, é atribuir as condições de trabalho ao valor social da profissão. Dessa forma, para promover um cenário diferente é necessário incentivar a valorização salarial da profissão, para que os mais jovens invistam tempo e recursos no magistério. Isso só será possível quando a educação for tratada como prioridade nacional, onde seja possível valorizar o professor, ampliar cursos de oferta de professores de boa qualidade em instituições públicas, melhorar a infraestrutura das escolas e criar políticas e programas que proporcionem suporte e formação ao professor durante toda a sua jornada profissional.

A formação docente é um pilar fundamental na carreira de um profissional que atua na educação. Por essa razão, entender como ocorreu e ocorre esse processo nos possibilita compreender e construir conhecimentos que são essenciais para identificar as concepções de professores sobre o início da carreira e sua relação com o trabalho.

A maneira como cada professor enxerga e passa pela primeira fase da docência é diferente e única para cada sujeito. O início da carreira proporciona ao professor vivências fundamentais para o seu desenvolvimento profissional. Essas vivências serão definitivas para a identificação com a profissão escolhida. Nesse sentido, é importante ressaltarmos, o cuidado que devemos ter enquanto sociedade com os professores iniciantes. É necessário acolhermos e ajudá-los no que for possível, afinal a educação é uma ciência coletiva que promove o diálogo e a troca de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ARAÚJO, Eliane Carneiro de. **Expectativas, desafios e possibilidades na voz de professores iniciantes nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; MEDEIROS, Giana. Contribuições do PIBID para a prática pedagógica de professores em início de carreira. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 418-435, 2018.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., 2000, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2000.

ERCOLIN, Eliza Helena et al. O professor iniciante: expectativas na licenciatura em pedagogia e a realidade na sala de aula. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico**, v. 6, p. 1-9, 2014. estágio supervisionado. Campina Grande, 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1661/1697>> Acesso em: 13 abr. 2023

FACIN, Helenara.; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; ZANCHET, Beatriz Maria Atribod. Motivações, experiências iniciais e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 84-97, 2012

FERREIRA, Jussara Carmissini de Lima; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Formação docente e professores iniciantes: a inserção do professor dos anos iniciais do ensino fundamental à docência. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. 5., 2021, Florianópolis, SC. **Políticas, práticas e resistências**, Florianópolis, 2021. p. 1-8. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1438/940. Acesso em: 01 abr. 2023.

FORTES, Flavia Aparecida Machado; NACARATO, Adair Mendes. As tensões do início da carreira docente. **Linhas Críticas**, v. 26, 2020.

FÜRKOTTER, Monica; MIOTTO, Maria Raquel. A articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 9, n. 2, p. 319-334, 2007.

GABARDO, Cláudia Valéria; SOUZA Holbold Márcia de. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 85-97, 2011.

GARCIA, Carlos. Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 abr.. 2023

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 149f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2.ed.- Campinas, SP: Autores associados; Araraquara, São Paulo, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis educacional**, v. 10, n. 17, p. 99-114, 2014.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2., 2008, Campinas. **Anais [...]**. II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

MARTINS, Francine de Paulo. Professores iniciantes: desafios da profissão docente. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. 2012, Santiago, Chile. **Anais** [...] Santiago, Chile. 2012. Disponível em: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=283 Acesso em: 02 mar. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **[TESTE] Debates em Educação**, v. 9, n. 18, p. 119, 2017.

LOGUERCIO, Rochele; SOUZA, Diogo; DEL PINO, José Cláudio. Educação em bioquímica: um programa disciplinar. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 2, 2003.

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.

MELO, Carlos Ian Bezerra de. **Constituição da identidade profissional de professores de Matemática sob a ótica dos formadores**. 2021. 249 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoePublico.jsf?id=99845>. Acesso em: 14 mar. 2023

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares de Silva. **A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática**. GT: Educação da criança de 0 a 6 anos /n.07. Agência Financiadora: FAPERJ. PUC-Rio, Poços de Caldas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p. 57.

PARDIN, Deysiane Pereira; ARAGÃO, Ariane Martins. Início da carreira docente: perspectivas e reflexões. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE

UNIVERSIDADE E ESCOLA, 4., 2021, Mato Grosso do Sul. **Anais** [...] Mato Grosso do Sul: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, p. 1-9. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 11., 2012, Santiago, Chile. **Anais** [...] Santiago, Chile, 2012. Disponível em: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=195. Acesso em: 03 mar. 2023.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, Cristiane Alves. **As perspectivas e os desafios do início de carreira docente para os professores da rede pública municipal de Foz do Iguaçu**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015.

VILELA, M. V. F. O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT. MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (orgs.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, Saberes docentes e Formação**, v. 1. Cuiabá, MT: EduFMT, 2019. p. 214-226.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.038

DOCÊNCIA ORIENTADA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DEISE MINUZZI PAGNOSSIM

Graduada em Pedagogia. Mestra em Humanidades da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: deise.minuzzi@ufn.edu.br

ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS

Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professora adjunta da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: eliane@ufn.edu.br

FERNANDA FIGUEIRA MARQUEZAN

Doutora em Educação. Docente do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL). Universidade Franciscana (UFN). Santa Maria/RS. fernandamarquezan@ufn.edu.br

RESUMO

O artigo apresenta resultados da prática de Docência Orientada, do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN), na cidade de Santa Maria/RS. A docência orientada tem como objetivo contribuir com a aprendizagem do mestrando no contexto da docência na educação superior e possibilitar articulação entre a graduação e a pós-graduação. O texto discute a constituição de ser professor nesse nível de ensino, aliando ao relato de experiência da primeira autora em uma disciplina intitulada Processos Didático Pedagógicos ofertada a estudantes de diferentes cursos de licenciatura da instituição. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica com o relato de experiência da atividade docente, enfatizando o que representou a atuação de Docência Orientada no processo formativo do mestrando. Os resultados evidenciaram que, as vivências experienciadas, nesse contexto, conduziram a reflexões e estudos sobre aprendizagem docente no ensino superior, proporcionando ao pós-graduando, novas elaborações que contribuem para a prática pedagógica especialmente, no que se refere ao planejamento, organização do trabalho pedagógico, compreensão dos espaços institucionais e os elementos que envolvem a complexidade de ser docente nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Ensino Superior, Processo Formativo, Formação docente.

INTRODUÇÃO

O estudo discute sobre uma experiência de aprendizagem realizada na Docência Orientada, disciplina curricular do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana, RS. A Docência Orientada busca tecer no futuro docente, a reflexão, envolvimento e a qualificação acadêmica e profissional, pois direciona e oportuniza uma experiência ao mestrando constituir-se professor na Educação Superior.

Nessa perspectiva, primeiramente o pós-graduando precisa compreender, que a docência na Educação Superior, necessita de uma prática que promova o diálogo prático-reflexivo com os estudantes da turma e com docente responsável pela disciplina, por meio de dinâmicas e estratégias de ensino, que possibilitem vivências, e promovam aprendizagens significativas para todos os envolvidos.

A Docência Orientada proporciona reflexões sobre as práticas docentes no contexto da educação superior, desafiando a construção de saberes que são peculiares à docência universitária afastando da ideia de que ser professor, nesse nível de ensino, basta o domínio de conhecimento específico da área de formação. Nesse sentido, Bolzan e Santos (2007), defendem que:

[...] os educadores precisam compreender que além de saber o conteúdo específico a ser ensinado, necessitem implementar estratégias pedagógicas que mobilizem os aprendizes a se apropriar dos conhecimentos referentes à área para qual estão sendo preparados, pois a complexidade que envolve as relações entre o ensinar e o aprender vai muito além do domínio de conteúdos específicos da sua área (p.3).

Nesse contexto, a disciplina de docência orientada no Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens promove estudos teóricos, acerca da pedagogia universitária, a fim de servir de base para a aprendizagem e reflexões do mestrando. Esses estudos envolvem seminários e debates em aula, para assim, os mestrandos realizarem as observações em sala de aula na graduação, para posteriormente, participar como docente, com a orientação do professor titular, na turma em que realizará estágio em um dos cursos de graduação da Instituição. Após os diálogos construtivos na disciplina de Docência Orientada, o mestrando realiza o planejamento juntamente com o professor titular da disciplina na graduação, para depois, experienciar a prática da docência em sala de aula.

Desse modo Bolzan e Santos (2007), afirmam que “[...] podemos evidenciar que o trabalho docente tem resultados pertinentes quando os professores se posicionam como sujeitos do ato de conhecer, contrapondo-se à compartimentalização do conhecimento, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos” (p. 4). Por isso, ao pensar o planejamento, torna-se de suma importância proporcionar momentos que estimule os estudantes a participarem de modo reflexivo das aulas, portanto, um dos pilares da docência orientada é contribuir com estratégias pedagógicas inovadoras.

Nessa direção, no texto será apresentado os modos de constituir-se professor na educação superior, a partir de uma experiência da disciplina de Docência Orientada, do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN) com o objetivo de divulgar os desafios à Docência Orientada e da prática docente nesta modalidade de ensino.

A atividade de Docência Orientada foi desenvolvida na disciplina de Processos Didático-Pedagógicos esta disciplina é oferecida no curso de Pedagogia. Esta escolha ocorreu porque a discente orientada possui formação inicial no referido curso.

A experiência de ser professor na Educação Superior contribui muito para o mestrando, pois oportuniza reflexões, planejamento e acima de tudo a busca por uma aula envolvente que costura os objetivos, o planejamento com a prática em sala de aula. De acordo com Veiga (2008), “A aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema” (p. 268). Nesse contexto, a aprendizagem de ser professor na Educação Superior, deve ser construída a partir da realidade dos educandos, oportunizando que os mesmos tenham a oportunidade de debater, de dialogar, e, dessa forma trocar experiências com o mestrando, que está como professor mediador, bem como com os colegas.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é um estudo de abordagem qualitativa caracterizada como um Relato de Experiência (RE) da mestranda (primeira autora) sobre a atividade de docência orientada realizada na disciplina de Didática e seus Fundamentos, sendo essa uma disciplina do currículo dos cursos de licenciaturas da Universidade Franciscana. O Relato de Experiência, em âmbito acadêmico, de acordo com Mussi; Flores; Almeida (2021), se propõe, “[...] 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)” (p. 64).

Neste estudo, o Relato de Experiência envolveu uma descrição reflexiva e interpretativa sobre suas percepções acerca da prática de docência orientada, permitindo a análise crítica das situações vivenciadas o que vem a contribuir para a construção de conhecimentos sobre ser docente no ensino superior.

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RESSIGNIFICANDO REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES

Algumas inquietações e reflexões foram surgindo ao longo do período da disciplina de Docência Orientada, com a leitura dos textos disponibilizados pela professora ministrante da disciplina no mestrado, foi possível entender o quanto é importante, não cair no senso comum de fundamentar a prática pedagógica em modelos de outros professores que tivemos no período escolar e acadêmico, pois em alguns contextos professores buscam repetir práticas que tiveram enquanto estudantes ou na vida acadêmica. Nesse sentido, segundo Lima; Grilo (2008) “[...] boa parte dos professores não responde adequadamente a essa questão pela ausência de conhecimento sobre o conjunto de saberes que constituem a docência” (p.22).

A partir da leitura e das discussões em aula, observou-se que a docência na educação superior precisa ser construída a partir da mediação do professor em formação, bem como com a constante orientação do profissional responsável pela disciplina, pois além de sua formação mais robusta, possui reconhecida experiência e conhecimento a serem compartilhados. Dessa forma, entendendo que o aluno é o protagonista no processo de ensino aprendizagem, oportunizando assim, o diálogo e a interação dos estudantes. Segundo Freire (1996, p.48),

Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático [...] por meios e caminhos autoritário.

Dessa forma, podemos observar o quanto é importante o professor ao realizar o planejamento, ter claro os objetivos da proposta pedagógica que deseja tecer em aula, para assim, organizar a prática docente, carregada de significados e construções, para proporcionar, uma aprendizagem significativa. Diante disso, Veiga (2008) destaca “[...] um dos principais desafios que os docentes vêm enfrentando no decorrer da aula é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com ações mais coesas” (p. 270).

Dessa forma, é preciso elucidar a importância de permitir que o estudante tenha voz no espaço da sala de aula, e que sejam propostos momentos para que estes colaborem com suas experiências enriquecendo e construindo significativamente a sua caminhada enquanto futuro docente. Nesse sentido, é importante proporcionar diálogos e debates construtivos, essencial para ultrapassar a ideia do monólogo na Educação Superior, de que somente o professor detém o conhecimento, propiciando, assim, a oportunidade de crescimento e o engajamento do estudante.

Por isso torna-se imprescindível ao mestrando refletir sobre a sua prática e a partir da experiência na docência orientada buscar responder aos questionamentos e inquietações que surgem desde a leitura dos textos sobre a Pedagogia Universitária até a prática em sala de aula, construindo, assim, uma caminhada cheia de significados na formação docente para a Educação Superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TECENDO O CONHECIMENTO ACERCA DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A NARRATIVA DA DOCENTE ORIENTADA

No primeiro dia de aula de Docência Orientada, estava muito apreensiva¹, pois a docência na Educação Superior seria um desafio novo, pois atua como professora de uma outra faixa etária, para crianças de 04 a 05 anos de idade, sendo assim, o público das licenciaturas, e, especialmente, da turma, na qual realizei o estágio, compreende estudantes adultos de diferentes faixas etárias. Dessa forma, teria que planejar uma aula que envolvesse esse novo público, e, ao mesmo tempo,

1 Neste item o texto está com o verbo na primeira pessoa do singular porque se refere ao relato da mestranda acerca da experiência vivenciada na docência orientada.

também tinha a inquietação de aproximar a experiência com o tema de Dissertação do Mestrado² em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFN, com o tema: Avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Ao realizar o estágio na Docência Orientada, primeiramente, entrei em contato com o professor responsável pela disciplina na graduação, para realizar observações na turma, e, assim, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, como acontecia o andamento das aulas, e conhecer a prática pedagógica da professora regente. A turma era formada por dezoito estudantes, de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas: Pedagogia, Letras, História, Filosofia e Matemática.

Dessa forma, após realizar as observações, foi combinado com a Professora responsável pela disciplina na graduação, qual seria a unidade e subunidades do conteúdo programático a serem abordadas. A unidade a ser trabalhada foi a Unidade 4 - Avaliação do processo de ensino e aprendizagem; e as subunidades: os conceitos, tipos, funções e modalidades de avaliação; instrumentos avaliativos; Critérios avaliativos. A partir da definição do conteúdo programático foi elaborado juntamente com a professora regente da disciplina de Processos Didáticos- Pedagógicos o planejamento de ensino, de modo a definir os objetivos, as estratégias de ensino, e a avaliação para realizar a intervenção docente.

No primeiro encontro, foi disponibilizado um tempo para que os alunos lessem o texto disponibilizado para o conteúdo de Avaliação, pois a maioria dos estudantes são trabalhadores, e não possuíam esse tempo de leitura disponível. No segundo momento foi realizada uma dinâmica de aproximação com a turma, onde ocorreu um momento de descontração, e, ao mesmo tempo de reflexão.

Para essa aula iniciamos com apresentação de slides acerca dos marcos regulatórios da avaliação, dentre eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular, com objetivo de esclarecer aos estudantes sobre o tema da avaliação da aprendizagem. Dessa forma, possibilitar aos futuros professores, conhecer o que está estabelecido nos documentos que norteiam a educação, para ampliar o conhecimento e promover debate sobre os textos disponibilizados.

2 Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens- UFN- O Ateliê na Educação Infantil: Um Estudo com Gestoras e Professoras do Núcleo Infantil Luizinho de Grandi Santa Maria, RS.

Sendo assim, conforme o tema era apresentado aos estudantes, esses eram estimulados ao diálogo, o relato de suas experiências tanto como estudantes universitários e da educação básica quanto as experiências que os mesmos possuem em sala de aula como professor, pois alguns já eram professores, estagiários, bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), outros estão cursando uma segunda licenciatura, e por isso tinham muito a contribuir com suas experiências e vivências acerca da temática avaliação e da aprendizagem de ser professor. De acordo com Bolzan (2017), as relações que os estudantes estabelecem:

[...] no decorrer dos cursos de formação, em função das atividades, espaços e tempos de interlocução pedagógica, possibilitam a reflexão dos seus processos formativos, gerando novas apropriações, configurações e (trans)formações. Ao expressarem suas crenças e valores elaborados acerca do processo de produção da docência, emergem desafios que repercutem nas experiências formativas, focalizando-se, assim, os elementos que são constitutivos desses processos, ou seja, as vivências de novas maneiras de se tornar professor (p. 5).

Por sua vez, os estudantes tinham muito a compartilhar demonstrando, o quanto as inserções em sala de aula, nos programas de incentivo à formação inicial de professores, como PIBID e PRP contribuem efetivamente na aprendizagem docente, estimulam e encorajam os futuros professores a perceber e desafiar-se, para ser um profissional reflexivo, crítico e atuante.

Dessa forma, o diálogo propiciou reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, e, as concepções de avaliação, pois é muito importante que o futuro professor promova a interlocução entre os conceitos, tipos, funções e modalidades de avaliação e da realidade do contexto de sala de aula, as causas e consequências que a avaliação podem gerar no ambiente escolar. Luckesi (1999) defende a importância do professor conhecer o seu estudante, partindo de uma avaliação diagnóstica, para após estabelecer uma relação de ensino aprendizagem a partir da avaliação formativa e, por fim, analisar a melhor forma da avaliação somativa contribuir no processo do educando.

Desse modo, é importante refletir sobre a sua prática e, se preciso for rever o seu planejamento, para proporcionar uma melhor aprendizagem para o seu estudante. "A avaliação pode ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que

se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões” (LUCKESI, 1999, p. 116).

No segundo encontro, tivemos a oportunidade de retomar o assunto avaliação do processo de ensino e aprendizagem com os conceitos, tipos, funções e modalidades de avaliação. Após a leitura e discussão dos textos indicados, como momento de reflexão, a docente orientada que desenvolve um estudo em sua dissertação, sobre o tema dos Ateliês, apresentou aos estudantes a proposta da construção de uma colcha de retalhos. Para tanto, vários materiais, foram distribuídos como: tecido de algodão cru, linhas, retalhos, sementes, tintas, pincéis, entre outros e, dessa forma, os estudantes foram desafiados a tecer o que haviam internalizado e refletido sobre a Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Nesse momento, pude inter-relacionar o conteúdo que estava sendo abordado, com a minha dissertação do Mestrado, e mostrar o quanto é importante a motivação e o quanto materiais não estruturados e de largo alcance, podem desafiar o discente a construir uma aprendizagem significativa em qualquer nível de ensino. Assim, a partir das aulas da disciplina de docência direciono-me a refletir:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, são se reduzem à condição de objeto, um do outro. quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Após a construção da colcha de retalhos os estudantes tiveram a oportunidade de expor o que haviam esboçado na colcha com os diversos materiais oferecidos. Alguns relataram experiências que tiveram enquanto estudantes no tema de avaliação, e outros demonstraram a preocupação de desenvolver uma avaliação “amorosa”, conforme Luckesi (1999), em uma das obras estudadas na disciplina, “Essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação” (p. 171). Ao demonstrar com um emaranhado de linhas um dos estudantes relatou que o quanto é importante o professor conhecer os tipos de avaliação, acolher, entender os contextos múltiplos, a diversidade, e, assim educar com afeto, buscando um processo de “presentificação e não apenas realizar a avaliação classificatória”, que muitas vezes proporciona a exclusão nas escolas. A Figura 1, ilustra a colcha construída pelos estudantes.

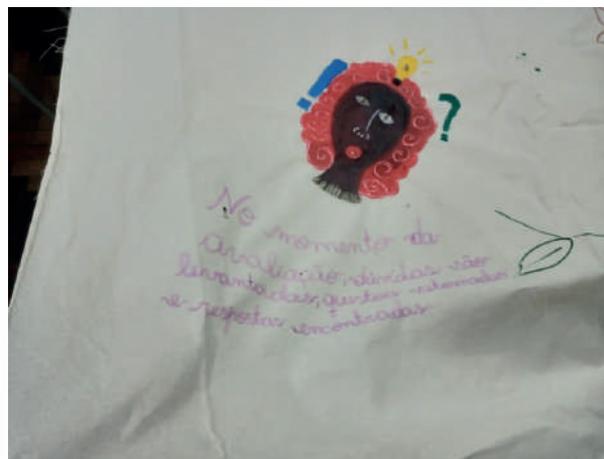
Figura 1 – Colcha de Retalhos sobre Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Própria Autora

E, assim, todos os estudantes quiseram participar e expor seus argumentos, então outro grupo de estudantes falou sobre o que construiu na colcha de retalhos, utilizando tintas, pincéis, e sementes de girassóis para desenhar um “rosto com um ponto de interrogação e exclamação” e, descreveram o quanto é importante o processo de avaliação dentro das escolas, para possibilitar o processo de ensino aprendizagem, descrevendo com o seguinte frase reflexiva: “[...] no momento da avaliação, dúvidas são levantadas, questões retomadas e respostas encontradas”, como demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Fragmento da Colcha



Assim somos direcionados a refletir:

A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem –sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino aprendizagem (o sucesso não vem de graça) (LUCKESI, 1999, p. 15).

Uma estudante da pedagogia recortou corações de tecidos, e bordou na colcha de retalhos, com uma frase “Educar é um ato de amor! ... Avaliar também”, o que demonstrou o quanto estudar e debater em torno do assunto avaliação, a fez refletir e construir a ideia de que a avaliação é um ato amoroso.

Outro estudante do Curso de Letras exemplificou a avaliação com o desenho de um ramo de flores, e construiu a seguinte frase: “Diferentes escolhas... Diferentes caminhos” e ao ser convidada para expor o que representou, a mesma evidenciou o quanto é importante o professor conhecer as diferentes formas de avaliar, para, assim, realizar a inclusão, pois a avaliação é um processo contínuo. De acordo com Duarte (2005):

A avaliação vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que, de fato, o aluno aprenda. Além disso, ela deve ser essencialmente formativa, na medida que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino- aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente (p. 54).

E, assim, surgiram muitos debates e reflexões sobre o assunto Avaliação. Nesse contexto, pode-se compreender o quanto é importante o professor universitário ser o mediador. De acordo com Lima e Grilo (2008), “[...] o professor acredita que o aluno constrói conhecimento na interação com o objeto cognoscível e, por isso, organiza o ensino de modo a garantir ao aluno o papel de protagonista no processo de ensino aprendizagem” (p. 27). Promovendo, assim, uma aprendizagem baseada no diálogo e no debate na sala de aula, valorizando os saberes que os estudantes possuem estimulando uma aprendizagem envolvente e diferenciada e não sendo apenas aquele que detém o conhecimento, mas sim aquele que o promove.

No terceiro encontro, foi realizado o fórum da unidade da disciplina. O Fórum é uma estratégia, que segundo Anastasiou (2005, p.95), “[...] se bem planejado pode

ser útil na construção do conhecimento, especialmente em momentos de sínteses”. Sendo assim, os estudantes do grupo responsável por organizarem a atividade entraram em contato com professores da educação básica, para que, relatassem suas experiências docentes sobre o tema avaliação. Para o Fórum, a professora regente da disciplina, sempre procura que os grupos que organizam o fórum convidem professores, que estejam atuando na educação básica, e que sejam tanto de escolas públicas quanto de escolas particulares, para que, dessa forma, os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar a realidade dos dois contextos escolares.

O Fórum contou com a presença de 03 professoras, 01 professora dos anos iniciais, de uma escola pública do campo de Santa Maria, 01 professora dos anos finais do ensino fundamental, e também, do Ensino médio de escolas particulares de Caçapava do Sul/RS e Santa Maria/RS respectivamente, e ainda 01 professora da Rede Municipal de Santa Maria, dos anos finais do ensino fundamental.

As convidadas relataram como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas suas escolas, nas turmas, e sobre suas práticas avaliativas. O Fórum oportunizou momentos de reflexão, pois os futuros professores puderam analisar como acontece à avaliação nas escolas públicas, e na rede privada. Ao final do Fórum, houve espaço para o debate em que os estudantes tirassem suas dúvidas e fizessem seus questionamentos às professoras.

Após a realização do Fórum foi possível perceber que a estratégia proporcionou aproximação, um elo entre a universidade e as escolas, e, desta forma, os estudantes, futuros professores conheçam a realidade das escolas, e como ocorre o ensino e a aprendizagem nesses ambientes, para que, assim possam pensar criticamente sobre o ser e estar na profissão de ser professor. A formação docente, segundo Proença (2018, p. 16), “[...] é um processo formativo que encadeia um elo a outro de um diálogo estabelecido entre as partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e recompõem-se a sintonia do conjunto, como uma orquestra”.

Sendo assim, no último encontro tivemos um momento para avaliar a atividade do Fórum, e refletir sobre como foi abordado o tema pelas professoras convidadas. Nesse contexto, os estudantes puderam debater e expor o que mais lhe chamou atenção, quais as provocações que atividade promoveu para a formação docente. Ainda de acordo com Proença (2008):

Quanto mais as ações de formação envolverem o trabalho do professor na escola, mais condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica

e de planejar uma intervenção com qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional, a qual Paulo Freire chamava de "praxis" (p. 18).

Nesse sentido, percebe-se o quanto é importante a realização do fórum, como estratégia de ensino, em uma turma de futuros professores, pois o mesmo oportuniza a convivência e o diálogo, com professores que estão atuando na educação básica e que possuem um longa experiência com o processo de ensino e de aprendizagem. Aproximando a universidade da escola, e possibilitando ao estudante de licenciatura conhecer a realidade escolar. De acordo com Bolzan e Santos (2013):

A docência se constitui, se aprimora e se amplia permanentemente na vivência da sua complexidade. Assim, o professor não se torna autônomo, mas adota uma postura de confiança e de credibilidade no seu potencial de aprender a profissão. Ele vai se construindo na sua formação e conquistando permanentemente a autonomização docente, visto que esse é um processo sempre em construção (p. 181).

Observou-se o quanto é imprescindível que o professor universitário desenvolva um planejamento voltado para o processo de aprendizagem de seus alunos, e desse modo, constituir-se docente de um ensino que propõe mudanças e vivências apoiadas no ato reflexivo e crítico. Dessa forma, implementa-se o conceito de professor como prático-reflexivo, pois, segundo Zeichner (1993), "[...] os professores reflexivos perguntam-se constantemente, porque estão a fazer o que fazem em sala de aula" (p. 19).

A Docência Orientada proporcionou um desafio novo, uma nova possibilidade de ser professor, em uma nova modalidade de ensino, a Educação Superior. Desafio esse, que impulsionou em pensar um planejamento, que ampliasse a articulação entre a teoria e a prática. Esse movimento de atuar em curso de licenciatura, fez com que eu redefinisse o ato de ser professor.

Nesse contexto, ser um professor reflexivo é buscar sempre repensar sobre as práticas pedagógicas, se reinventar, buscar possibilidades e enfrentar desafios que despertem no estudante o senso crítico, desencadeando, assim, um elo que conduz ao diálogo e a construção do conhecimento. Dessa forma, durante o estágio da Docência Orientada, pude contribuir na formação inicial de professores, que logo estarão nas escolas atuando, e avaliando a aprendizagem de seus alunos, por isso acredito que, consegui plantar em cada estudante a sementinha, que a avaliação é

um ato amoroso, no sentido de incluir, de proporcionar possibilidades ao educando, conforme o autor estudado destacou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na Docência Orientada, pudemos observar que esta disciplina proporciona no mestrando, tornar-se um professor reflexivo, mediador, que busca promover o diálogo, o debate na sala de aula, para, assim, dar voz aos estudantes, oportunizando um ambiente colaborativo. Isso ocorre, porque a disciplina conduz a reflexões e estudos sobre ser professor na Educação Superior, com mecanismos que somam para a prática docente.

A Docência Orientada acrescenta de maneira significativa para a formação, nesta modalidade de ensino, pois é uma oportunidade de compreender a complexidade de ser professor na Educação Superior. A mestranda salientou que pode compreender a importância de não querer apenas buscar práticas que havia vivenciado enquanto aluna no mestrado, mas, sim, de possibilitar ao planejar as aulas, que os estudantes com quem teve a oportunidade de realizar este estágio pudessem dialogar, expor seus conhecimentos, e debater sobre o tema da avaliação, tema esse tão polêmico e que precisa muita atenção para a formação do futuro docente.

A mestanda refere que realizar o estágio com uma turma de estudantes, que em breve serão professores, fez repensar a prática docente, no sentido de propor um planejamento envolvente, e que pudesse despertar o senso crítico dos estudantes e, com a construção da “colcha de retalhos”, foi oportunizado um momento reflexivo e de escolhas, em consonância com a sua proposta de pesquisa, no Mestrado em Ensino e Humanidades e Linguagens.

Assim, a Docência Orientada, proporcionou momentos de interação e reconstrução, pois se constituir docente na Educação Superior é um ato que impõe ao mestrando reflexões, com planejamentos que necessitam maior criticidade, pois precisam dar conta de um grupo que está em formação e em breve serão docentes.

Dessa maneira, o planejamento tem que estar em consonância com os interesses da turma buscando um elo que promova debates e questionamentos em torno do que está sendo estudado, para tornar a aula mais dinâmica, cativante e crítica. Nesse sentido, ao constituir-se professor da Educação Superior é importante, oportunizar a todos os estudantes a participação reflexiva, de modo especial quando se trata da formação de futuros professores.

A experiência na Docência Orientada consitiuiu-se numa uma relação de troca de saberes, de aprendizagem da docência, já que a mestranda assumiu a perspectiva que aprender a ser professor é um processo que se dá longo do exercício profissional. Em um trabalho de natureza colaborativa, em que estudantes e professores aprendem uns com os outros, isto é, a inserção na sala de aula universitária proporcionou a mestranda o compartilhamento de experiências com o professor titular e com os estudantes, o entendimento da prática pedagógica como prática social, e a multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem no contexto da educação superior.

Portanto, as vivências experienciadas, nesse contexto, conduziram a reflexões e estudos sobre aprendizagem docente no ensino superior, proporcionando ao pós-graduando, novas elaborações que contribuem para a prática pedagógica especialmente, no que se refere ao planejamento, organização do trabalho pedagógico, compreensão dos espaços institucionais e os elementos que envolvem a complexidade de ser docente nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças. ALVES, Leonir. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula / organizadoras Léa da Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves – 10. ed. – Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E. G. **Docência Orientada**: uma possibilidade de aprendizagem docente. *In*: IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, 2007, Santa Maria. IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior. Santa Maria, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/38pubvj>. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FLEIG, M. T. ; BOLZAN, D. P. V. (2017). **Processos formativos para a docência: o que dizem os estudantes de Pedagogia de uma IES pública?**. *Educação Por Escrito*, 8(1), 3–21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e terra, 1996.

LIMA; V. M. R.; GRILLO, M. C. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. *In: FREITAS, A. L. S. A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 21-31, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como Conhecimento Científico. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez, | 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente** a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo. Panda Educação, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro(Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. - **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.039

EDUCAÇÃO E DESAFIOS COM AS NOVAS TECNOLOGIAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALERTA

ADRIANA DE OLIVEIRA MILAGRES

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, adrianamilagres.ufrj@gmail.com

LUCIANA CUNHA LAURIA DA SILVA

Doutoranda em Tecnologias da Inteligência e Design Digital - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, laurialuciana04@gmail.com

RESUMO

A educação “sobrevive” em meio a incontáveis desafios, que tornaram-se mais pulsantes nos últimos dois anos. O uso das tecnologias, de longe, é um dos maiores desses, quiçá, no que se refere a formação de professores que aprofundou seu estado de alerta. A pandemia vem assolando a sociedade, em especial, o contexto educacional, visto que não só trouxe novos desafios, como também ampliou existentes. Isso, em especial, perante aos compromissos de docentes em manter os vínculos com seus alunos, para que a educação prossiga como bem público e comum. O referido trabalho visa investigar sobre alguns dos principais impactos da relação educação, escola e novas tecnologias, no que tange à formação de professores nesse contexto pandêmico repleto de desafios entre potencialidades e fragilidades da educação na contemporaneidade. Este artigo é fruto de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, através dos diálogos com autores como: Nóvoa (1999, 2018 e 2020), Kenski (2020), Moran (2020), Sibilia (2012 e 2020) e Santella (2020). Apresentando-se aqui em três eixos para possibilitar interatividade nas discussões, reflexões e afins, seja trazidas pelos autores, seja sobre esses, assim como marcas teóricas do percurso deste trabalho.

Palavras-chave: Educação. Novas tecnologias. Formação de professores. Pós Pandemia.

INTRODUÇÃO

“No que diz respeito às tecnologias, é evidente que elas fazem parte da cultura digital das sociedades contemporâneas e que seria absurdo que ficassem de fora da escola e não fossem utilizadas do ponto de vista pedagógico. Seria impensável. São instrumentos para as aprendizagens, nas mãos de professores e alunos. Outra coisa bem diferente é imaginar que tudo se passará *online*, à distância, com gigantes do digital [...] a tomarem conta[.]”. (NÓVOA, 2020, p. 9)

Nos últimos dois anos, o cenário educacional tem sido profundamente impactado por uma série de desafios e transformações, muitos dos quais resultantes da pandemia global de COVID-19. A disseminação acelerada do vírus levou à implementação de medidas rigorosas de distanciamento social e restrições, culminando no fechamento temporário de instituições educacionais em todo o mundo.

O setor educacional respondeu a essas circunstâncias sem precedentes adotando, de maneira emergencial, modalidades de ensino remoto. A transição para o aprendizado online foi rápida e, em muitos casos, representou uma adaptação desafiadora para educadores, alunos e suas respectivas comunidades. As disparidades de acesso à tecnologia e conectividade se tornaram evidentes, exacerbando as desigualdades educacionais preexistentes.

Adicionalmente, os educadores foram desafiados a redesenhar métodos de instrução para se adequarem aos ambientes virtuais, buscando manter a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos. A avaliação do aprendizado também passou por ajustes, com a necessidade de desenvolver estratégias eficazes de avaliação online.

No entanto, essa transição não ocorreu de maneira homogênea, com variações significativas dependendo da região e da situação local da pandemia. Além dos desafios imediatos relacionados à pandemia, o cenário educacional continuou a enfrentar questões estruturais, como a necessidade de atualização curricular para refletir as demandas em constante evolução do mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências digitais essenciais.

Os últimos dois anos foram marcados por uma adaptação sem precedentes no campo educacional. Essas mudanças rápidas evidenciaram tanto as vulnerabilidades quanto as oportunidades inerentes ao sistema educacional global, destacando a importância de uma abordagem flexível e inovadora para enfrentar os desafios

contemporâneos, “situação de anormalidade”, como destaca António Nóvoa¹ (2020), durante “webnário”² do portal E-docente realizado em outubro de 2020, no qual ele ressalta que para além dos desafios ampliados pela pandemia, deve-se atenção ao senso de urgência de uma nova profissionalidade docente e quão essencial é cuidar da questão “dos excessos dos discursos à pobreza das práticas” (NÓVOA, 1999, p. 11). Tal fala é uma retomada do artigo resultante da palestra³ proferida na Faculdade de Educação da USP em 1999.

Isso nos obrigou a um recurso extensivo às tecnologias” (NÓVOA, 2020, p. 8). De fato, foram ampliados os desafios para os professores, todavia, o autor destaca sobre o cuidado para que ocorrências desse momento não se perpetuem para outros contextos.

“Uma coisa é uma situação anormal que estamos agora a viver [...] que temos que recorrer a tudo que pudermos [...]. Outra coisa é ter cuidado para não transformar esta anormalidade numa qualquer normalidade futura, de repente acharmos que educação à distância, plataformas digitais etc são uma espécie de solução miraculosa para problemas de educação... Não são!” (Nóvoa/2020*)

Já na “live”⁴ “A Educação em tempos de pandemia (Covid-19 / Coronavírus)” que ocorreu no início de 2020 pelo SindProfNH⁵. O autor ressalta sobre o contexto fora do normal, quanto às necessidades versus cuidados no uso das novas tecnologias.

Perante tais perspectivas, a construção do referencial teórico desta investigação constitui-se pelas narrativas de autores-referências em suas áreas como: Lüdke e André (1986) quanto à relevância científica em educação. Nóvoa (1999,

- 1 Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma. Um dos intelectuais de maior circulação internacional no debate pedagógico. Embaixador da Unesco.
- 2 Formato de seminário online, gravado ou ao vivo, que em geral permite a interação via chat, ampliou seu uso durante a pandemia. No portal e-docente, com tema: *Profissão docente* - ocorreu em 14/10/2020.
- 3 5 Palestra “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza as práticas” que foi proferida na Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo - em 20/05/1999.
- 4 Live: conversa gravada ou ao vivo, geralmente permite a interação via chat, ampliou seu uso durante a pandemia. Essa ocorreu em 06/04/2020. Acessível em: https://youtu.be/FNF7i_Dpflo.
- 5 Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo.

2019 e 2020) e autores da USP, como Kenski (2020) e Moran (2020), da PUC SP, Santella (2020) e, da UFF, Sibília (2012), sobre as novas tecnologias e educação.

Somando-se a esse diálogo GATTI et al. (2019) sobre a formação de professores cenário atual, baseando-se na obra publicada em 2019, *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, lançada em 2019, pela UNESCO⁶ com a Cátedra Unesco no Brasil em cooperação com a FCC⁷ e com o MEC⁸.

Nessa direção, a partir de temas mais abrangentes como a *Educação e as novas tecnologias*, delimitou-se pesquisar pelo olhar da formação de professores, considerando os desafios pulsantes da contemporaneidade. Visto que

a importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos [...] e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada. (LUDKE, ANDRÉ, 2008, p. 22)

Dessa maneira, apresenta-se como problema deste projeto quais principais impactos dos desafios pulsantes da educação junto às novas tecnologias face à situação de alerta da formação de professores na contemporaneidade?

A interseção entre os desafios emergentes na educação e o advento das novas tecnologias tem gerado impactos substanciais na formação de professores na contemporaneidade, em um contexto de alerta. Destacam-se alguns aspectos relevantes tais como: necessidade de adaptação curricular: O dinamismo das novas tecnologias exige uma revisão constante dos currículos de formação de professores, visando a integração de competências digitais e a capacidade de utilizar eficazmente ferramentas tecnológicas em ambientes educacionais; desafios na transição para o ensino remoto: o contexto de alerta, agravado pela pandemia, impulsionou a rápida transição para o ensino remoto.

Isso demandou dos educadores habilidades específicas no uso de plataformas online, criação de conteúdo digital e gestão de interações virtuais, aspectos essenciais na contemporaneidade; inclusão digital e desigualdades sociais: a formação de professores precisa abordar questões relacionadas à inclusão digital,

6 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

7 Fundação Carlos Chagas.

8 Ministério da Educação.

considerando as disparidades de acesso a tecnologias e conectividade. Essa conscientização é crucial para garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizado; mudanças na metodologia de ensino: a introdução de tecnologias educacionais tem alterado as abordagens pedagógicas tradicionais.

A formação de professores deve promover métodos inovadores que aproveitem as tecnologias para enriquecer a experiência de aprendizado e desenvolver habilidades críticas nos alunos; desenvolvimento de competências socioemocionais: a utilização intensiva de tecnologias também destaca a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais nos professores, como adaptabilidade, empatia e habilidades de comunicação, fundamentais para a promoção de ambientes educacionais virtuais saudáveis; avaliação e feedback online: a capacidade de avaliar o desempenho dos alunos de maneira eficaz em ambientes digitais tornou-se uma competência essencial. A formação de professores deve incluir estratégias para a concepção de avaliações online significativas e o fornecimento de feedback construtivo.

Em síntese, a conjuntura de desafios na educação, agravada pelo contexto de alerta, demanda uma formação de professores atenta às demandas contemporâneas, incorporando de maneira efetiva as potencialidades e os desafios apresentados pelas novas tecnologias. Este cenário ressalta a necessidade de um constante aprimoramento na preparação dos educadores para garantir uma abordagem eficaz e atualizada diante das complexidades educacionais modernas.

Assim, este artigo foi dividido eixos como caminhos para reflexões mais aprofundadas com certos desdobramentos, a fim de localizar hipóteses para a referida questão. Sendo tais eixos: contextos, redes e comunidades; relações ensino-aprendizagem (gênese, transformações e atualidade) e contexto educacional digital a partir da realidade pandêmica.

Face a tudo isso, o objetivo geral deste trabalho é apresentar alguns dos principais impactos da relação educação, escola e novas tecnologias, no que tange à formação de professores, em especial, quanto ao contexto atual repleto de desafios pulsantes entre potencialidades e fragilidades da contemporaneidade.

Os desafios da educação que surgiram e se amplificaram nos últimos anos estão em pulsação por todos os lados, pressionando a formação docente. Isso ocorre, sobretudo, quanto ao uso das novas tecnologias, seja pela dinâmica que envolve todos os contextos na atualidade; seja pelo papel central dos docentes nos processos educacionais. Isto é, considera-se aí tudo que envolve essa temática,

tanto pelas necessidades das escolas, quanto dos alunos etc, que precisam desses profissionais de ensino “preparados” para avançar em tempos tão complexos.

Nesse sentido, este estudo sobre tal temática, é considerado relevante, não só pelo sentido de urgência que sobrevive a sociedade, como também pelos conteúdos oriundos de pesquisadores-referências servirem de matéria-prima para amplificar reflexões mais densas, quiçá, para inspirar novas ações.

Sendo essa uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, buscou-se usar uma dinâmica textual que possibilitasse dialogar entre os conteúdos teóricos dos principais autores já mencionados acima. Assim, além dos eixos delineados, buscou-se dar conta de algumas marcas teóricas e desdobramentos das principais reflexões no percurso desta análise.

2. DESENVOLVIMENTO

“As linguagens evoluem no tempo e, conseqüentemente, com elas também se transformam as formas de educar”
LUCIA SANTAELLA (2020)

O cotidiano da sociedade e as relações sociais vêm sendo impactados, posto que o maior avanço tecnológico abrange não só o sistema produtivo, assim como o campo científico. Há predominância de produção intensa em menor tempo e em escalas cada vez maiores, diversificando continuamente bens e produtos. Conseqüentemente, as relações entre as pessoas modificaram-se perante essa dinâmica de acesso às tecnologias, em que há comunicação em intenso crescimento.

Em um contexto de difusão exponencial de informações em escala global, destaca-se, particularmente, a referência às inovações que estão promovendo transformações abrangentes. Notadamente, o processo conhecido como “online”, caracterizado pela imediatidade e constante conectividade, emerge como um elemento preponderante nesse panorama, transcendendo as fronteiras tradicionais entre os aspectos temporais, espaciais e modos de vida. Este fenômeno, muitas vezes referido como “ontime” e “onlife”, denota a prevalência de experiências e interações interligadas, moldadas pela presença ubíqua das tecnologias digitais, as quais exercem uma influência significativa sobre diversos aspectos da sociedade contemporânea.

Todos os campos científicos têm sido alterados, isto é, amplificados. Face a essa perspectiva diversa e complexa, intensifica a exigência de domínios de

conhecimentos e habilidades, provocando novas propostas para escola e ensino. Ou seja, bem-vindos à Quarta Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica!

CONTEXTOS, REDES E COMUNIDADES

Considerar as construções de relações do homem com a natureza, assim como entre si, é essencial ao pensar a educação e as novas tecnologias até porque há intrínseca conexão entre o percurso do “conhecimento técnico” à construção da sociedade humana e seus desdobramentos sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

O foco tecnológico digital das redes repercute no social e gera novas maneiras de pensar e agir na realidade conectada. A base digital é o pano de fundo de todos os processos, mas são os usuários que atuam e se reconhecem em rede. Assim, surgem metáforas em que o lado humano das redes é potencializado. (KENSKI, 2020, p. 18)

Segundo Vermelho, Velho e Bertoncello (2015, p. 876) “cada pessoa como uma linha que tece sua história. As redes sociais digitais são formadas por essas linhas que se interligam em nós”. Em redes, intensificam-se conexões das mais diversas linhas, “unindo” pessoas e instituições independentes geograficamente. Rotinas pessoais foram invadidas pelas tecnologias bem antes de chegarem às práticas pedagógicas, tornando essencial entender que ambientes “abertos” pelas tecnologias, possibilitam novos espaços e comportamentos, visto que “a ‘rede das redes’ (internet) proporciona mudanças nas suas condições de acesso e uso. O surgimento da web [...] potencializou acesso, uso e ampliação das redes on-line de forma exponencial.[...] Um de seus princípios é evolução constante[...].” (KENSKI, 2020, p. 18)

O atual cenário disruptivo apresenta retratos e ecos dessa intensa metamorfose já vivenciada na escola e por seus sujeitos. Tais transformações evidenciam o contexto educacional “na virada” do século XX para XXI, como apresenta Nóvoa (2018, p. 18):

No Brasil, a escola ainda não cumpriu grande parte das promessas feitas no século XX, a começar pela promessa de dar uma educação de qualidade a todas as crianças. É inaceitável que um país como o Brasil tenha ainda níveis tão frágeis no que diz respeito aos resultados da

aprendizagem. Em um tempo de tão prodigiosas descobertas científicas e tecnológicas, não somos capazes de ensinar a todas as crianças as bases do conhecimento? Não há desculpa. É preciso um movimento coletivo, geracional, de indignação e de construção das condições sociais e políticas...].

Apesar de não ser algo tão novo, tem se tornado evidentes tais fragilidades que envolvem a crise da escola, até por essa relação tensionada com novas tecnologias. Posto que os desafios face às incontáveis inquietações ampliam-se, já que se urge:

entrar no século XXI. Mas, ao mesmo tempo, os educadores têm de se abrir ao futuro, ao futuro que já está presente nos alunos, nas escolas, na sociedade. Hoje, não estamos perante mudanças semelhantes às que tiveram lugar no tempo dos nossos pais ou dos nossos avós. A revolução digital coloca-nos perante novas maneiras de pensar, de conhecer, de comunicar e, sobretudo, de aprender. Podemos gostar mais ou menos, ter reservas, dúvidas, como eu tenho, mas há um antes e um depois. As escolas e os professores vivem um tempo de transição, de metamorfose. (NÓVOA, 2018, p. 18).

Vani Kenski (2009), em entrevista para o programa⁹ "Salto para o Futuro" na série sobre Tecnologias Digitais na Educação, referente à temática Formação de Educadores destaca que é necessário refletir e agir sobre utilização das novas tecnologias e a formação inicial docente, visto que ainda predominava a forma tradicional, na maioria das instituições, quanto ao uso dessas. Ou seja, não vivenciam a realidade de uso de mídias diversas para aprender.

Desse modo, há um descompasso, posto que cobra-se que o profissional de ensino recém-formado domine as mídias digitais. Mas, ele não usou significativamente no seu percurso formativo, ou seja, "não vivenciou projetos pedagógicos em diferenciadas disciplinas", nas quais isso fosse presente de fato. Ao contrário, vários professores-formadores, apesar de usarem tais tecnologias na vida pessoal fora da sala de aula, não as usam no contexto de ensino, quiçá, na formação de futuros docentes.

Kenski aponta, como principal problema dessa temática, tal ocorrência, uma vez que o uso amplo, pedagógico e de qualidade na prática pedagógica dos

9 TV Escola da SEED - Secretaria de Educação à Distância de SP com MEC - Ministério da Educação.

professores de diferentes níveis não ocorre. Enfim, há uma séria contradição que inviabiliza a vivência concreta de uso das tecnologias durante a formação docente.

Incongruências como essas amplificam os desafios pulsantes, uma vez que:

se esquecermos o século XX e quisermos dedicar-nos apenas ao século XXI, estaremos a alimentar uma ilusão futurista que ignora a realidade. Se esquecermos o século XXI e quisermos dedicar-nos apenas ao século XX, estaremos a perder as possibilidades do futuro. (NÓVOA, 2018, p. 19)

Por conseguinte, quanto ao aspecto de “coletivo” que tem protagonismo nas redes como comunidades “viabilizadoras”, ou mesmo, “potencializadoras”, de uma atuação mais contundente, inclusive na formação e profissão docente, pode ser percebido na afirmação de Nóvoa (2018, p. 18):

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem assim uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada em um conhecimento profissional próprio, o que implica espaços de reflexão e de trabalho entre os professores, aquilo que os anglo-saxões designam por *communities of practice* (cuja melhor definição, neste caso, será comunidades de trabalho ou comunidades profissionais). [...] É neste triplo sentido que a colegialidade docente constitui, de fato, um dos grandes desafios para a profissão de professor e para a sua renovação no contexto da metamorfose da escola.

Evidencia-se que “pesquisas, estudos e experiências recentes vêm confirmando que a constituição de redes para o desenvolvimento de pesquisas, ações formativas e estudos ampliados é a trilha dos grupos de pessoas que lutam por uma educação com mais resultados sociais.” (SANTELLA, 2020, p. 11).

Como também “o acesso e o uso ampliado das redes pelas pessoas alteram comportamentos e a cultura contemporânea. Um novo tipo de cultura, a digital, se estabelece, com novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade.” (KENSKI, 2020, p. 17). Ainda nessa lógica, como bem salienta a autora:

Desde o seu início, a base tecnológica da internet viabiliza a integração de inúmeras redes de computadores, de todos os tamanhos e finalidades, que se encontram dispersas por todo o planeta. Por meio da internet,

essas redes podem se reunir e trocar dados e mensagens utilizando um protocolo comum. As tecnologias das redes podem unir pessoas e instituições diversas [...]. (IBID.)

Diante disso, a autora aprofunda sobre:

a importância da criação de comunidades nas redes digitais, considerando-as como espaços de compartilhamento e colaboração. Para uma síntese a respeito do papel da escola na contemporaneidade diante dos desafios apresentados pela intrusão das redes informáticas dentro e fora de suas paredes, bem como de outras características dos modos de vida contemporâneos. A análise focaliza a maneira como as novas TICs, sobretudo os aparelhos móveis de acesso às redes de informação e os estilos de vida que eles implicam, estão afetando o funcionamento dessa instituição-chave da modernidade. (IBID. p. 12)

Por fim, Kenski (Id., p.18) afirma que:

Os avanços tecnológicos ocorridos com a internet e a adoção maciça das redes pela sociedade alteram comportamentos e práticas. A nova cultura digital toma forma, em paralelo ao movimento constante da cultura socialmente estabelecida. [...] e gera novas maneiras de pensar e agir na realidade conectada. [...] mas são os usuários que atuam e se reconhecem em rede. Assim, surgem metáforas em que o lado humano das redes é potencializado.

O exemplo de Vermelho, Velho e Bertoncetto (2015, p. 876) é pontual, ao considerar que “redes sociais digitais são formadas por essas linhas que se interligam em nós [...]”. Ou seja, as conexões são matérias-primas das comunidades que dão, assim, base a anteriormente citada “colegiabilidade”, de Nóvoa (2018).

Enfim, tudo isso construído por e para pessoas, enfim, o humano dá vida ao processo e o justifica com razão de ser.

RELAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM (GÊNESE, TRANSFORMAÇÕES E ATUALIDADE)

A ESCOLA E AS DISCIPLINAS DO CORPO

“Essas instituições estão condenadas”
(Gilles Deleuze, 1992, p. 220)

A crise da escola processou-se historicamente, diante da pandemia agravou-se. Durante os últimos séculos, ficou perceptível que a hipótese levantada é de que a escola não vem dialogando, significativamente, com a “realidade”, em especial, a digital. Logo, é considerada tecnologicamente como obsoleta.

Ao considerarmos a escola para além de um mero espaço físico, é essencial reconhecer que ela transcende as dimensões arquitetônicas para se configurar como uma instituição moldada por sujeitos e suas interações. A escola, nesse sentido, é um organismo social dinâmico e complexo, cuja natureza é intrinsecamente relacionada às pessoas que a compõem, sejam eles alunos, professores, funcionários ou gestores.

As relações estabelecidas entre esses sujeitos desempenham um papel central na construção do ambiente escolar e na eficácia do processo educativo. A interação entre alunos e professores, por exemplo, não apenas facilita a transmissão de conhecimento, mas também influencia o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A forma como os profissionais se relacionam entre si e com os demais membros da comunidade escolar contribui para a cultura organizacional e o clima institucional.

Além disso, a escola é um espaço onde valores, normas e práticas são negociados e internalizados. As relações interpessoais desempenham um papel fundamental na formação desses aspectos, moldando a identidade da escola como uma comunidade educativa. A construção de um ambiente inclusivo, respeitoso e colaborativo depende, em grande medida, das interações cotidianas entre os diversos atores envolvidos.

A contextualização da escola como um espaço formado por sujeitos e suas relações implica também reconhecer a influência de fatores sociais, culturais e econômicos na dinâmica educacional. As interações entre os diversos membros da comunidade escolar ocorrem em um contexto mais amplo, influenciado por questões que extrapolam as fronteiras do ambiente escolar.

Assim, ao abordarmos a escola para além do seu aspecto físico, enfatizamos a importância das relações humanas na construção de uma comunidade educativa significativa e eficaz. A compreensão profunda dessas interações é essencial para promover ambientes escolares saudáveis, propícios ao desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos.

Sabília (2020), questiona: que tipos de corpos e que modos de ser ou estar no mundo, produziu a escola tradicional em sua época de auge? Por que e para que a

sociedade – ocidental, moderna, capitalista, industrial – se propôs, à época, a gerar esse tipo específico de corpos e subjetividades? Num olhar mais atual, as versões mais contemporâneas desses corpos e suas subjetividades costumam se relacionar com a escola de um modo bem mais conflituoso e por fim, refletir possíveis futuros, na expectativa de chegada do “novo normal”.

A autora(2020) ainda ressalta que a escola reconhecida hoje foi inventada para suprir demandas do projeto histórico. Tais exigências relacionam-se com a sociedade moderna e suas demandas, baseando-se como igualitária, fraterna e democrática.

Enfim, assumindo a responsabilidade de educar aos seus cidadãos dentro de um “magno projeto”. Criando certo mal-estar, visto que, como um dispositivo tecnológico, era destinada a produzir sendo: uma tecnologia de época: um aparelho historicamente configurado (...) tal maquinaria parece estar se tornando gradativamente incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje.” (IBID., p.197)

Nessa perspectiva, a autora destaca ainda que a escola se relaciona diretamente com formas disciplinares analisadas por Foucault que propõe olhar a escola como um dispositivo¹⁰, conceito discutido pelo filósofo em seu livro “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”. Diante de tais modelos - prisão e exército -, para sociedades industriais, a escola seria uma instituição, onde “cada corpo se constitui como peça de uma máquina” (FOUCAULT, 1977, p.148). Somando-se isso a discussão dos mecanismos de poder em suas relações, não como algo circunscrito às instâncias maiores como o Governo, a Igreja ou a Justiça, mas articulando entre os corpos, nas relações cotidianas, nos espaços de circulação de indivíduos, na sujeição e nas relações - indivíduos e espaços.

Nesse sentido, a escola seria lugar de exercício do poder e de submissão, o primeiro, para Foucault, produz efeitos de saber e verdade, face à repressão causada pelas forças de sujeição do sistema. Nesse espaço, as relações de opressão controlam as operações do corpo, logo, o comportamento do educando refletia uma relação impositiva disciplinar. Destacam-se aí como domesticação - confinamento

10 O filósofo francês, Michel Foucault, descreveu cubículos onde ocorria o ensino fundamental como “uma máquina de aprendizagem”, em que se exercia “combinação cuidadosamente medida de forças”, num “sistema preciso de comando” e “todo o tempo de todos os alunos estava ocupado, seja ensinando seja aprendendo” (Ibid: 149).

do espaço e controle do tempo. Semelhantemente, em outras atividades humanas, modo de vida em sincronia nacional e global na era moderna.

Nessa época, construíram corpos dóceis e úteis, “equipados” para funcionar no projeto histórico do capitalismo industrial.

A CRISE DO MODELO ESCOLAR: AS ESTRUTURAS ESTÃO ABALADAS

“[...]não espanta que o edifício inteiro ameace desabar.”

Paula Sibília (2012, p. 206)

Crise, uma situação de perigo, ou seja, oportunidade de atravessá-la, visto que

esse quadro (...) tem sido sacudido notavelmente nos últimos tempos, e a venerável instituição escolar não foi a única vítima dessas turbulências. Trata-se de uma crise cujas raízes remontam ao final da 2GM¹¹. Deleuze, já em 1990, usou a expressão sociedades de controle para nomeá-lo. [...] detectou a gradual implantação de um regime de vida inovador, sustentado nas tecnologias eletrônicas e digitais: uma organização social baseada no capitalismo mais desenvolvido da atualidade, em que regem o excesso de produção e o consumo exacerbado, o marketing e a publicidade, os fluxos financeiros em tempo real e a interconexão em redes globais de comunicação. (SIBILIA, 2012, pg. 201)

A contemporaneidade revolucionou quanto à potencialidade no modo como percebe-se os fatos. Antes, o parâmetro era a verdade, agora, a regra é considerar a instabilidade, a incerteza face à aceleração. Nas duas últimas décadas, houve uma desintegração dos valores. Tudo é fluído e a provisoriedade prevalece. O mundo está em constante falta de estabilidade - econômica, climática,... A escola, em forte crise.

Paradoxalmente, o modelo educacional vigente na maioria das escolas públicas e privadas está ainda distante da realidade digital contemporânea. Todavia, apesar de rejeitar o modelo escolar anteriormente citado, ainda tem práticas afins com a escola pensada para massas escolarizando crianças e jovens sob aspectos

11 Segunda Guerra Mundial (início da Guerra Fria - a corrida tecnológica).

da lógica da produção fabril. A pandemia escancarou, positivamente, tal contradição intermitente.

[...] O mundo foi surpreendido pela pandemia do Covid-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias. (NÓVOA, 2020, p.10)

UMA NOVA CULTURA, UM NOVO MUNDO: A CULTURA DIGITAL

O dinamismo e a transitoriedade dentre outros aspectos desenharam um novo mundo - globalizado, expandido, fluido... - emergiu. Nesse sentido, a escola afunda-se, visto que perdeu-se o "lugar" de detentor do poder, do conhecimento, pois o foco é compartilhar conteúdos, informações etc, a todo tempo e por todos os lados.

Caberia indagar com mais atenção, então, como se encarnam essa docilidade e essa utilidade nos tempos presentes, e em que medida essas tendências poderiam (ou mereceriam) ser resistidas. Algumas características das configurações corporais e subjetivas mais valorizadas atualmente já estão à vista. [...] com a ajuda de ferramentas como a leitura e a escritura, nossa época convoca as personalidades para que se exibam nas telas cada vez mais onipresentes e interconectadas da atualidade. (SIBILIA, 2012, p. 202)

O discurso anterior justificava a escola como uma preparação para o trabalho, o que, cai por terra, dada a dinâmica empreendida pela velocidade da circulação de informações que requer profissionais capazes de ações criativas, flexível ao movimento, preparados para as mudanças, ágil no pensamento.

Esse novo quadro que desponta, ainda mais urgente nesse momento, Sibilía traz as seguintes questões: como dialogar, ensinar e aprender nessas novas circunstâncias tão desafiadoras? Como pretender que a rançosa estrutura escolar se mantenha em pé e continue operando? Mais radicalmente: para que necessitamos hoje das escolas?

Se a escola já não serve mais, qual é então a escola que queremos? Vale refletir.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E AS RELAÇÕES ESCOLARES

A veloz popularização dos aparelhos móveis de acesso às redes digitais de informação e comunicação parece estar colocando em xeque o sistema escolar. Não há consenso sobre o que fazer: resistir, permitir ou integrar? (SIBILIA, 2020)

Medidas adotadas sobre o uso dos aparelhos tecnológicos em sala relacionam-se à proibição, ou se autorizado existe fiscalização. Essas normatizações trazem a falsa sensação de “agora ficará mais fácil garantir a atenção”. A justificativa anunciada para entrada súbita nas salas de aula se refere aos fins pedagógicos etc “algo sobre cuja definição e cujos limites, até agora, ninguém parece ter clareza” (SIBILIA, 2020, p.30).

Os professores mostram saber que as redes digitais “infiltram-se” pelos muros da escola, atravessando os corpos e as subjetividades dos alunos. Mas agora, é inevitável colocar-se diante dessa nova realidade e assumir o ambiente virtual, conectado, como campo de trabalho.

Na presente conjuntura, os professores evidenciam sua ciência acerca da permeação das redes digitais para além dos limites físicos da instituição escolar, atravessando não apenas as estruturas tangíveis, mas também os corpos e as subjetividades dos estudantes. Todavia, emerge a inevitabilidade de posicionar-se diante dessa nova realidade, reconhecendo e aceitando o ambiente virtual conectado como um legítimo campo de atuação profissional. Este reconhecimento implica não apenas na aceitação passiva, mas na ativa incorporação e engajamento por parte dos educadores, que, cientes da interconexão entre a esfera online e o processo educativo, devem adotar estratégias pedagógicas adequadas a este contexto digital, visando otimizar a eficácia do ensino nesse ambiente emergente.

Nóvoa diz que é, neste momento, que a população precisa identificar a importância da mediação do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, alunos e alunas necessitam dessa condução dentro desse novo espaço-tempo.

Constata-se que sem escola existem aprendizados, mas sem o professor esse processo desestrutura-se, causando consequências no desenvolvimento pedagógico. Diante de mais esse desafio, é preciso pensar em como inserir novas tecnologias em planejamentos? Quais conteúdos devem ser priorizados? Como organizar a aula?

Kenski traz pistas e até mesmo propostas concretas que podem amenizar prejuízos causados ao longo do tempo de total paralisação das atividades pedagógicas:

Ao transportar a cultura das redes para os processos educacionais, é preciso criar condições para que os participantes não se sintam isolados, solitários ou perdidos em meio à multidão de aprendizes. O aprendizado exige participação, presença e trocas constantes entre pessoas. As redes digitais têm plenas possibilidades para viabilizar esses requisitos, aproximando as pessoas, integrando e humanizando o aprendizado em rede. As redes digitais podem viabilizar o oferecimento de situações de ensino participativas, com muitas trocas comunicacionais. [...] A base digital é o pano de fundo de todos os processos, mas são os usuários que atuam e se reconhecem em rede. (KENSKI, 2020)

A autora propõe usar as funcionalidades das redes digitais para construir um modelo de comunidade de aprendizagem virtual, onde participantes formam cadeias de relações pessoais no ciberespaço. Nesse sentido, o processo formativo orienta a transformação das redes em comunidades de aprendizagem que considera o fator humano, integração maior entre os participantes, desenvolvimento das capacidades de engajamento, integração, solidariedade e presença como membros de uma equipe. Nas comunidades, alunos conectam-se em um mesmo ambiente para o desenvolvimento de ações compartilhadas, trabalham juntos, dialogam, refletem, tomam decisões para resolver problemas e aprender, até sobre valores e, ainda, ganham confiança social.

Em “Redes, Comunidades e Educação”, ela traz relatos de experiências sobre a parte inicial de uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação (USP¹²), em que se pode acompanhar o percurso metodológico do processo de criação da comunidade virtual de aprendizagem. Vale ressaltar que o foco principal da disciplina não está nos conteúdos relacionados ao tema design didático digital, mas na construção das relações dessa comunidade. Kenski alerta que se deve valorizar isso.

12 Universidade de São Paulo.

CONTEXTO EDUCACIONAL DIGITAL A PARTIR DA REALIDADE PANDÊMICA

“Desafio é a palavra-chave do momento”

Paula Sibilía

Em diálogo com Sibilía, surge a questão: como a escola está atravessando as corporalidades e subjetividades dos alunos durante esse período de isolamento social?

Em entrevista no ano passado, a autora reflete sobre o sentido da escola e afins:

Quando de repente por questões sanitárias imprevistas, o edifício escolar concreto deixa de funcionar, ou seja, toda a dinâmica escolar passa a ser realizado à distância ou cada um fechado em sua casa e com a imprescindível mediação tecnológica da internet, celular [...] que já estava funcionando, e agora é imprescindível porque é o único laço que temos[...] passou tão de repente, agora, nesse ano, essa tentativa de separar o espaço-tempo escolar por um lado e o privado por outro, acaba explodindo e perdendo sentido. (SIBILIA, 2020.¹³)

Nesse contexto pós pandêmico, a autora segue refletindo quanto à vida do lado de fora dos muros, as condições materiais e psicológicas dos alunos não eram levadas em conta -“facilitando” os modelos -, agora, não é mais possível ignorar as “enormes desigualdades e injustiças: o acesso, a conexão com a internet, espaço para estudar. A escola contava que o aluno teria as condições materiais e emocionais” (SIBILIA, 2020¹⁴). Nessa perspectiva, problematiza a eficiência das tecnologias no ensino remoto:

Isto era uma espécie de miragem que tínhamos, de que a tecnologia estava fazendo uso da internet e quando a escola fosse utilizá-la, não se adaptaria de uma vez, mas com o tempo as coisa iam melhorar e me parece que há uma sensação de frustração porque a tecnologia não está resolvendo o problema e põe em evidência a importância do contato, a importância do edifício escolar que estava indevida e desprestigiada[...].

13 Clase abierta: ¿Redes o paredes? la escuela en tiempos de pandemia con Paula Sibilía. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LMnmRgHoNGo>) em agosto/2020.

14 Mesma entrevista citada acima.

Assim como Kenski, ela destaca o valor das relações humanas dentro dos espaços virtuais digitais e deixa claro que não se trata de transportar a estrutura existente e reproduzi-la no online, porque essa já não estava mais funcionando.

Nessa direção, Moran (2020) amplia o olhar quanto a tal questão, destacando que:

O problema não está em aprendermos ou não em plataformas online. O que está revelando este período é que a maior parte das escolas vem ensinando de uma forma inadequada, muito conteudista, dependente do professor, com pouco envolvimento, participação e criatividade dos estudantes.

Sibilia ainda reforça que algumas escolas estão “cortando e colando” seu formato e os conteúdos continuam os mesmos, causando desajustes nas aprendizagens. Traz ainda aspectos sobre a mudança no foco quanto à internet dentro da escola:

O livro “Redes ou Paredes? A escola em tempos de dispersão” se refere ao atravessar das paredes escolares pelas redes que subverte a lógica escolar, a complica e desafia, ameaça. pergunta feita em 2012. Foi por causa do problema da internet... a internet complicou a escola. E agora sem internet não há escola.

Mais à frente, nessa mesma entrevista, autora pondera sobre a afirmação e inclui os professores como peça fundamental no processo escolar na internet:

(...) se borrou a ilusão de que o docente era pouco importante. É também uma oportunidade valiosa de nós docentes nos reinventarmos, e fazer um questionamento sobre qual é exatamente a nossa função, talvez sem essa sombra da condição de obsoleto. (SIBILIA, 2020)¹⁵

Como proposta, ela provoca a repensar a função dos docentes, considerando-os como protagonistas de uma transformação efetiva para a educação.

Nóvoa e Kenski mostram-se sintonizados com tal proposição. Todos em suas falas mais atuais depositam suas esperanças nos professores e fazem manifesto convocatório para que esses tomem as rédeas da transformação necessária.

15 mesma entrevista supracitada - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LMnmRgHoNGo>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente conjuntura, os professores evidenciam sua ciência acerca da permeação das redes digitais para além dos limites físicos da instituição escolar, atravessando não apenas as estruturas tangíveis, mas também os corpos e as subjetividades dos estudantes. Todavia, emerge a inevitabilidade de posicionar-se diante dessa nova realidade, reconhecendo e aceitando o ambiente virtual conectado como um legítimo campo de atuação profissional. Este reconhecimento implica não apenas numa aceitação passiva, mas na ativa incorporação e engajamento por parte dos educadores, que, cientes da interconexão entre a esfera online e o processo educativo, devem adotar estratégias pedagógicas adequadas a este contexto digital, visando otimizar a eficácia do ensino nesse ambiente emergente.

Considerando as análises previamente delineadas acerca da investigação dos impactos preponderantes das novas tecnologias no contexto educacional, particularmente no que concerne aos profissionais docentes e correlatos nos tempos contemporâneos, torna-se imperativo destacar a importância de cautelas fundamentais, conforme prontamente alertado por Nóvoa (2020). A relevância desses cuidados transcende a mera prevenção de equívocos comuns, especialmente considerando o cenário atual permeado por questões intrinsecamente inquietantes.

Nóvoa (2020) ressalta a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva diante das transformações induzidas pelas tecnologias na esfera educacional, indicando que a mera adesão acrítica a essas inovações pode resultar em desafios substanciais. A advertência proferida pelo autor destaca a importância de uma análise cuidadosa e contextualizada, evitando uma aceitação automática ou a aplicação de soluções simplistas diante das complexidades inerentes à integração tecnológica na educação.

No atual contexto, permeado por inquietações relacionadas a aspectos éticos, sociais e pedagógicos das tecnologias educacionais, a adoção de precauções se torna não apenas prudente, mas essencial. A compreensão profunda das implicações e limitações dessas inovações demanda uma postura crítica e um constante questionamento por parte dos profissionais da educação.

Assim, ao abordar a intersecção entre novas tecnologias, educação e profissionais docentes, é imperativo adotar uma abordagem consciente, alinhada com os alertas de Nóvoa (2020). Tal postura visa não apenas evitar armadilhas comuns, mas também promover uma integração responsável e eficaz das tecnologias no cenário educacional contemporâneo, assegurando que tais instrumentos contribuam de

maneira substancial para o avanço pedagógico e o desenvolvimento educacional de forma ética e equitativa. Ou se abandonar causas dessa longa crise diante de dificuldades densas, ou se hipervalorizar ações usadas para resolver esse contexto como soluções *ad eternum* para educação.

Enfim, tais contextos exigem, sim, como tanto realça Kenski (2020, p. 19): “cuidados e sensibilidades [...] é preciso criar condições para que os participantes não se sintam isolados, solitários ou perdidos em meio à multidão de aprendizes.”

Até porque tudo relacionado à educação, ainda mais nesse tempo, é para além de complexo, uma vez que são muitos Brasis em cada canto desse continental país, ou seja, cada diferença merece ser vista, respeitada, incluída... nas ações que se seguem.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. Educ. Pesqui. [online]. 2018, vol.44, e201844002003. Epub Nov 23, 2018. ISSN 1678-4634.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, André Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

KENSKI, Vani M. Redes, comunidades e educação. Tecnologias digitais, redes e educação : perspectivas contemporâneas/Mary Valda Souza Sales, organizadora. - Salvador : EDUFBA, 2020.

_____. Tecnologias e mídias digitais na educação - Canal Comunidade Educatelie/ UNIFAL-MG. 2020. Vídeo disponível em: <https://youtu.be/6jnOLGHimZE>.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José. A culpa não é do online. Educação transformadora, 2020. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1506>>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 25, n. 1, pág. 11-20, junho de 1999.

_____.Profissão Docente. António Nóvoa. **Webinário** no portal e-Do-cente. 2020 - realizado em 14/10/2020. Vídeo disponível em: <https://youtu.be/7ALLdzm5Akg>.

_____.A Educação em tempos de pandemia (Covid-19 / Coronavírus). Conversa com António Nóvoa. SINPRO/NH - Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo.2020. Vídeo disponível em: https://youtu.be/FNF7i_Dpflo.

SANTAELLA, Lucia. Tecnologias digitais, redes e educação : perspectivas contemporâneas/Mary Valda Souza Sales, organizadora. - Salvador : EDUFBA, 2020.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? Matrizes. Ano 5, n. 2, p. 195-211, 2012.

_____. Paula. ¿Redes o paredes? la escuela en tiempos de pandemia. Canal: Aula Abierta. Paula Sibilia. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/LMnmRgHoNGo>.

VERMELHO, S. C.; VELHO, A. P. M.; BERTONCELLO, V. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 863-881, out./dez. 2015.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.040

ELABORAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCÊNCIA

MARIA GABRIELA DA COSTA MELO

Mscn. em Ensino de Ciências e Educação Matemática na UEPB, mariagabriela.mg134@gmail.com;

LEOSSANDRA CABRAL DE LUNA

Drna. em Ensino de Ciências e Educação Matemática na UEPB, leossandra.cabral.luna@aluno.uepb.edu.br;

RESUMO

No presente artigo, são apresentadas discussões acerca de uma estratégia de ensino utilizada na formação inicial de professores de química. No período de formação, as experiências diante do exercício docente se aprofundam, proporcionando conhecimentos e práticas que vão se consolidando ao longo das vivências profissionais, e oportuna, constantemente que o futuro docente conheça estratégias e metodologias para desenvolver em sala de aula. Nessa vertente, é necessário discutir a necessidade de analisar criticamente como o modelo tradicional de ensino afeta a formação inicial. Portanto, é crucial debater sobre a utilização de tecnologias digitais de forma abrangente nos espaços formativos, o que se tornou mais evidente no contexto pandêmico. Dessa forma, é necessário que essa discussão seja inserida nos espaços de formação inicial para dar subsídio teórico, técnico e pedagógico quanto à inserção das tecnologias digitais. Diante disso, o objetivo desse trabalho foi relatar as experiências vivenciadas no estágio docência na componente História da Química e suas implicações para o Ensino de Ciências, ministrada aos discentes do segundo período de Licenciatura Plena em Química da Universidade Estadual da Paraíba, apresentando experiências dos discentes diante do uso de um aplicativo de elaboração de Histórias em Quadrinhos no contexto da disciplina. Após a análise técnica e pedagógica, percebeu-se que o aplicativo pode ser utilizado como um recurso didático muito significativo, colaborando para

o engajamento dos discentes na disciplina e oferecendo discussões muito importantes sobre a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores de ciências, Tecnologias digitais, História da Química.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores envolve o aprofundamento de teorias e metodologias de ensino. É uma trajetória com muitos desafios, discussões, reflexões, elaboração e reelaboração de significados. É interessante que os futuros docentes conheçam e tenham experiências com diferentes tipos de abordagens e estratégias didáticas, pois dessa forma, terão mais recursos para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais dinâmico, criativo, além de promover para experimentarem diferentes contextos de aprendizagem (LEITE, 2017).

Nesse cenário, é importante mencionar alguns aspectos relacionados a alguns desafios na formação inicial de professores de ciências discutidas na academia. No âmbito acadêmico e escolar, alguns aspectos revisitam diferentes dificuldades, o primeiro apontamento diz respeito a profissionais que não possuem formação adequada para lecionar ciências (BRANCO *et al.*, 2018), isso faz com que se perpetue práticas que não movimentam aspectos didáticos suficientes para oferecer uma formação hábil aos estudantes. Daí, quando esse profissional se depara com a utilização de tecnologias digitais, que demanda estudo e elaborações mais assertivas antes de incorporá-las, acaba encontrando dificuldades diante de sua utilização, o que provoca uma resistência quanto ao uso de tecnologias (VILARROEL; SILVA; OKUYAMA, 2022).

O segundo apontamento é discutido por Carvalho e Gil-Pérez (2006), que trazem um ponto pertinente sobre a formação de professores de ciências. Os autores discutem a importância de questionar as concepções docentes presentes no senso comum, pois eles entendem que há a prevalência de um modelo técnico-científico e a racionalidade técnica na formação dos professores de ciências. Esse aspecto alimenta uma concepção de educação que não propõe mudanças na docência, e tampouco questiona esses modelos, fazendo com que na formação de professores de ciências seja enfatizado o emparelhamento de práticas não construtivas na formação inicial.

Tendo em vista os apontamentos acima, é necessário pensar na educação que valoriza a construção do perfil de professores (as) mediante práticas que incorporem a utilização de estratégias e metodologias de ensino, que dialoguem com a perspectiva de ensino-aprendizagem que articule duas ideias: a autonomia intelectual e a capacidade criativa. Essas duas ideias envolvem processos relacionados com a noção e a emancipação do sujeito na construção de seu perfil profissional.

Portanto, pode-se dizer que a construção da identidade profissional envolve o fluxo de ideias no processo de construção de saberes, que acontece de forma contínua como parte da condição humana. É assim com a utilização de tecnologias digitais, que tem acrescentado diferentes olhares para a formação inicial.

No contexto do estágio docência, esses pressupostos ficam mais evidentes. Ao longo da trajetória acadêmica e profissional, o docente tem contato com diferentes teóricos, ideias, estratégias e múltiplas formas que podem ser inseridas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o estágio docência também pode ser concebido como uma experiência que aprofunda vivências profissionais. Por outro lado, vale salientar que mesmo que o sujeito experiencie essas vivências, o repertório profissional é influenciado pelos contextos históricos, sociais, políticos e culturais. Logo, faz sentido dizer que a postura profissional reflete quem o sujeito é e o que acredita individualmente no mundo.

No que diz respeito as tecnologias digitais, essa estratégia vem sendo discutida nos últimos anos e tem repercutido nos espaços formativos, principalmente com os adventos da pandemia do Covid-19. Há discussões relacionadas sobre a ludicidade, os desafios e a relevância que a utilização dessas estratégias ocasiona nas aulas de ciências, enfatizado quando é utilizada através do paradigma construcionista.

Na literatura dessa área, buscou-se os pressupostos teóricos relacionados a esse objeto de estudo, equilibrando as ideias de Seymour Papert (2008) e Gee (2009). Papert (2008) mostrou que o computador poderia ser utilizado por dois vieses, o ligado ao instrucionismo e ao construcionismo. Nesse último, o ensino sai do paradigma tradicional e oportuniza maiores aprendizagens, pois o viés construcionista discute a utilização do computador na perspectiva de mediação, de autonomia e construção ativa do estudante.

Gee (2009) menciona as tecnologias digitais no contexto de jogos e não jogos, mas neste trabalho, destaca-se o contexto de não jogos. O autor traz algumas discussões para a prática docente. A primeira versa sobre a necessidade de a utilização de tecnologias digitais estar bem-intencionada com a prática docente, associando-as aos objetivos de aprendizagem, ressaltando que isso agrega positivamente ao processo de construção de conhecimento, e nesse pensar, corrobora a discussão de Papert, que insere o educando na perspectiva construcionista.

Outra ideia de Gee (2009) é quando chama a atenção para os princípios de aprendizagens que ancoram a utilização de jogos, provocando o professor a refletir

sobre sua prática e enfatizando que é interessante estabelecer objetivos de aprendizagens coerentes com a utilização dos jogos. Diante disso, o que o autor quer dizer é que os jogos, no geral as tecnologias digitais, não podem ser utilizadas para entretenimento, mas unir a intenção técnica com a pedagógica, por isso, a avaliação dos aspectos técnicos e pedagógicos se faz necessário na utilização de tecnologias digitais.

Nesse contexto, Pasqual Junior (2020) salienta que as tecnologias digitais precisam ser utilizadas com um enfoque construcionista. Para ele, o docente precisa conceber a sala de aula como espaço de criação, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem seja um espaço criativo e significativo. Dessa forma, a incorporação dessa estratégia traz elementos essenciais à formação de professores de ciências, já mencionados neste trabalho: a autonomia intelectual e a capacidade criativa.

Outro aspecto interessante é que não se pode encarar a utilização das tecnologias digitais como um tipo de salvação no processo de ensino e aprendizagem. A utilização dessas estratégias não garante que o estudante aprenda o conteúdo científico. Na verdade, é imprescindível refletir sobre sua inserção, para que mesmo utilizando algo inovador não recorra a concepções tradicionais e conteudistas diante do uso dessa estratégia. Ou seja, é possível utilizar tecnologias digitais e ainda assim empregar estratégias mecânicas.

Quanto a elaboração de Histórias em Quadrinhos (HQs), que vem ganhando visibilidade no âmbito do ensino de ciências, alguns pesquisadores da área de ensino de ciências como Francisco Junior e Gama (2017), Leite (2017) falam sobre a utilização das Histórias em Quadrinhos e seu potencial para promover a leitura e o letramento científico. Do mesmo modo, Gonick e Criddle (2013) publicaram uma obra extensa e bastante densa sobre química geral por meio de HQs. Essas publicações reforçam que as HQs se constitui como uma estratégia didática, que precisa ser discutida nos espaços de formação, porque ainda é um desafio na prática de muitos professores, por isso, é preciso trazê-la para o contexto da formação inicial docente.

Baseado nessas reflexões, o presente trabalho, visa relatar as experiências vivenciadas no estágio docência na componente História da Química e suas implicações para o Ensino de Ciências, ministrada aos discentes do segundo período de Licenciatura Plena em Química da Universidade Estadual da Paraíba, apresentando experiências diante do uso de um aplicativo para elaboração de História em Quadrinhos (HQs) no contexto da ementa da disciplina.

METODOLOGIA

O presente trabalho, de abordagem qualitativa, trata-se de um relato de experiência, desenvolvido no estágio docência, que teve uma duração de quatro meses com encontros semanais, totalizando na carga horária de 30 horas. Foi desenvolvido no semestre letivo 2022.2 na componente História da Química e suas implicações para o Ensino de Ciências, ministrada aos discentes do segundo período de Licenciatura Plena em Química da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

As atividades desenvolvidas no período relatado foram planejadas, elaboradas e discutidas para atender as determinações da ementa da disciplina. No entanto, neste trabalho optou-se por apresentar um recorte do período de estágio, que foi diante do uso de um aplicativo na segunda unidade da disciplina, que compôs uma parte da avaliação dos estudantes. Dessa forma, foi apresentado aos discentes, a proposta de elaboração da História em Quadrinhos (HQs), onde em acordo com eles foi pensado que a proposta atendia aos requisitos da disciplina, bem como sua ementa, além de integrar os conteúdos pertinentes a disciplina em cada um dos seminários.

O relato dessa experiência foi dividido em quatro momentos. O primeiro trata-se da avaliação do recurso tecnológico escolhido, que foi o aplicativo web **Make Beliefs Comix**, através da análise técnica e pedagógica através dos critérios apresentados por Viana (2017) antes de apresentá-lo aos discentes. No segundo momento, a apresentação do aplicativo **Make Beliefs Comix**, que se trata de um navegador que permite a elaboração gratuita de HQs, seguida da distribuição dos temas e divisão dos grupos. Diante disso, foi solicitado aos discentes que elaborassem uma HQ que abordasse o conteúdo de cada tema do seminário, para que fosse socializado no dia de cada apresentação. No terceiro momento, os grupos socializaram as HQs e por fim, os alunos avaliaram o aplicativo por meio de formulário online (Google Forms).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE TÉCNICA E PEDAGÓGICA DO APLICATIVO MAKE BELIEFS COMIX

O primeiro passo a ser cumprido na utilização de tecnologias digitais é a avaliação do recurso. Viana (2017) dispõe uma tabela com critérios de avaliação de jogos, mas ele ressalta que pode ser utilizada em contextos de jogos e não jogos. O autor

descreve na tabela as duas dimensões a serem analisadas pelo docente, a qual são a análise técnica e a análise pedagógica. Cada uma dessas dimensões são compostas por critérios, avaliados em níveis, que variam de 0 (zero) a 3 (três). Juntas, as duas dimensões analisam 9 critérios. Ao final dessas duas avaliações, espera-se que o professor compreenda se a tecnologia digital é uma boa ferramenta ou não a ser integrada.

Diante disso, foram construídos dois quadros, que apresentam as duas avaliações, acrescidos de descrições dos níveis avaliados. O quadro abaixo descreve a análise técnica do aplicativo web *Make Beliefs Comix*.

Quadro 1 – Análise técnica do aplicativo web *Comix Make Beliefs*

Critério	Nível	Descrição
Controles	Nível 2	Os comandos do aplicativo do jogo são simples, porém inovadores, tornando-o desafiador para usuários iniciantes.
Requisitos do sistema ou Hardware	Nível 3	O aplicativo apresenta leveza e simplicidade, pois é utilizado no navegador.
Efeitos sonoros	-	Esse elemento não foi avaliado, pois o aplicativo não possui efeitos sonoros.
Interface do usuário (UI)	Nível 3	A interface é de fácil acesso e todas as informações estão bem distribuídas na tela do usuário.
Compatibilidade	Nível 3	Alto nível compatibilidade, pois está disponível para qualquer plataforma.
Auxílio e dicas	Nível 3	Os objetivos estão explícitos, não falta dicas para o usuário.
Jogabilidade	Nível 3	O usuário consegue ter boa experiência ao utilizar o aplicativo, pois os comandos são executados em sincronia.
Gráficos	Nível 2	O detalhamento e resolução são altos, porém os efeitos visuais são escassos.
Usabilidade	Nível 3	A utilização do aplicativo é simples e de fácil adaptação tornando-o convidativo a qualquer usuário.

Fonte: elaboração própria baseado em Viana, 2017.

Essa análise evidencia a propositura do aplicativo e sua funcionalidade, o qual é a elaboração de Histórias em Quadrinhos, por esse motivo não se observa descrições interativas entre a ferramenta e o usuário, isso pode ser constatado também na análise pedagógica (quadro 2), que se constituiu dos seguintes elementos:

Quadro 2 – Análise pedagógica do aplicativo web *Make Beliefs Comix*

Critério	Nível	Descrição
Identidade	Nível 0	O aplicativo não possibilita que o usuário estabeleça uma ligação entre o usuário e o aplicativo, ou seja, não existe esse tipo de interação.
Produção	Nível 3	O aplicativo apresenta grande possibilidade de customização, permitindo a construção de novos conteúdos.
Riscos	Nível 2	Existem elementos de retomada e outros recursos estratégicos no aplicativo, podendo o usuário retomar onde parou.
Boa ordenação dos problemas	Nível 0	O aplicativo não tem níveis, o usuário pode utilizá-lo em diferentes contextos, pois não existe relação de aumento de dificuldades.
Desafio e consolidação	Nível 0	Os desafios podem ser repetitivos, devido aos mecanismos de elaboração do aplicativo, no entanto, oferece estratégias de edição que permite aprimorar habilidades de edição.
Sentidos contextualizados	Nível 0	Há uma dissociação entre o ambiente e o enredo do aplicativo.
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído	Nível 3	As ferramentas do aplicativo estão bem distribuídas atendendo as exigências. É preciso utilizar a extensão do navegador de tradução.
Equipes transfuncionais	Nível 0	O aplicativo não permite que muitos usuários possam editar os espaços de elaboração de HQ. Porém, atende o contexto do formato dos seminários.
Frustração prazerosa	Nível 3	O aplicativo proporciona níveis equilibrados de desafio, riscos e recompensas.

Fonte: elaboração das autoras baseado em Viana, 2017.

Através da análise pedagógica percebe-se que a ferramenta se adequa a proposta da disciplina, assim como com o objetivo em que ele será integrado junto aos discentes. Portanto, pode-se dizer que o aplicativo pode ser utilizado para o fim desejado, podendo ser considerado um bom recurso pedagógico, pois os elementos avaliados permitem sua inserção na sala de aula no ensino superior.

No segundo momento, aconteceu a distribuição dos temas e a divisão dos grupos, os seminários foram compostos com os seguintes temas:

- Seminário 01 - Mulheres na História da Química;

- Seminário 02 - A mineração no contexto da História da Química;
- Seminário 03 - Síntese e sintéticos: a revolução dos plásticos;
- Seminário 04 - O ensino de Química e a Educação CTSA.

Nesse mesmo momento, o aplicativo foi apresentado aos discentes com auxílio do projetor, explicando seu funcionamento e mostrando como utilizar suas ferramentas. O *Make Beliefs Comix* trata-se de um navegador que permite a elaboração gratuita HQs, podendo ser modificado a critério do usuário em diferentes contextos temáticos. A interface do aplicativo é mostrada na figura 1, que é na língua inglesa, podendo ser traduzida automaticamente para a língua portuguesa, se assim o usuário desejar.

Fig. 1 - Interface do aplicativo *Make Beliefs Comix*.



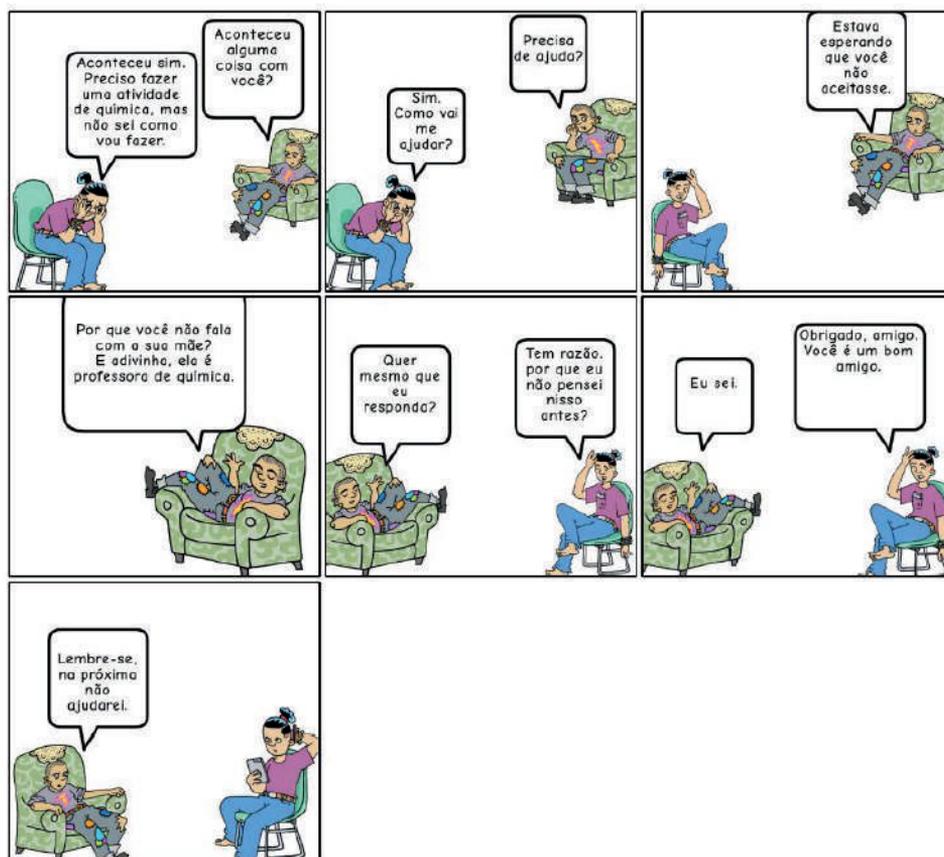
Fonte: elaboração a partir de *Print Screen* do site <https://makebeliefscomix.com/>, 2022.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ELABORADAS E APRESENTADAS PELOS DISCENTES

Inicialmente, os discentes apresentaram um pouco de resistência diante da proposta, a principal queixa estava relacionada com o fato de se tratar de algo com o qual nunca lidaram anteriormente. Após alguns esclarecimentos sobre a utilização do aplicativo, os discentes apresentaram 4 (quatro) HQs, uma por grupo. Alguns grupos optaram por realizar a leitura da HQ no início da aula e outros em momentos estratégicos ao longo do seminário.

O critério acordado com os discentes é que as HQs solicitadas deveriam estar em concordância com o tema do seminário de cada grupo, não era necessário a elaboração de um roteiro, tendo em vista que essa era apenas uma parte da apresentação. O primeiro grupo elaborou uma HQ a partir do tema do seminário “Mulheres na História da Química”, o grupo conseguiu elaborar a proposta relacionando-a com o tema de forma significativa, atendendo a proposta e contribuindo para discutir outros aspectos relativos ao tema, que suscitou discussões sobre aspectos sociais, particularmente de gênero, muito interessantes sobre a temática no contexto da História da Química, como mostra as caixas de diálogo na figura abaixo.

Fig. 2 - HQ apresentada pelo Seminário 01

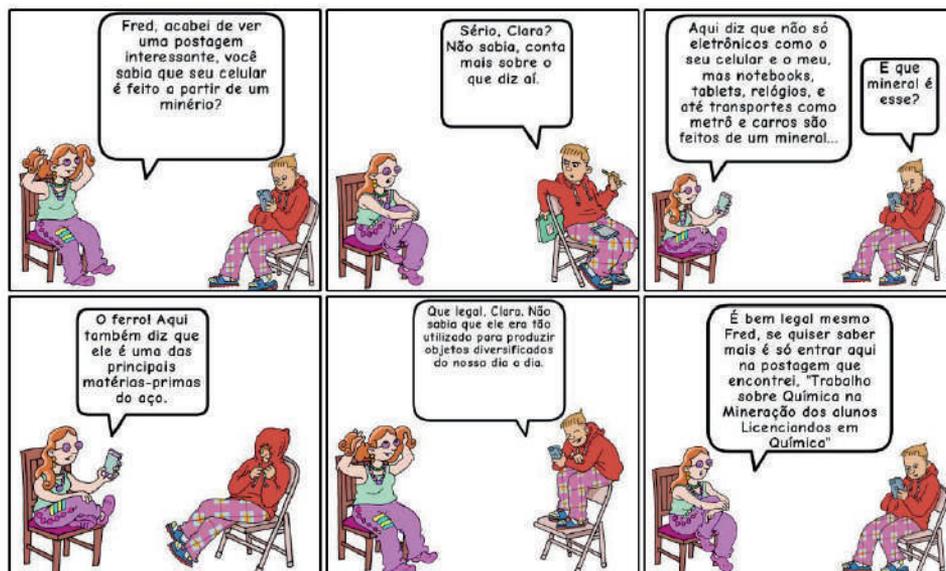


This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Fonte: elaboração dos discentes do Seminário 01 através do aplicativo, 2022.

O segundo grupo elaborou uma HQ sobre “A mineração no contexto da História da Química”, além de expressar o tema do seminário, conseguiram trazer aspectos atuais sobre a temática muito pertinentes a discussão do tema.

Fig. 3 - HQ apresentada pelo Seminário 02.



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Fonte: elaboração dos discentes do Seminário 02 através do aplicativo, 2022.

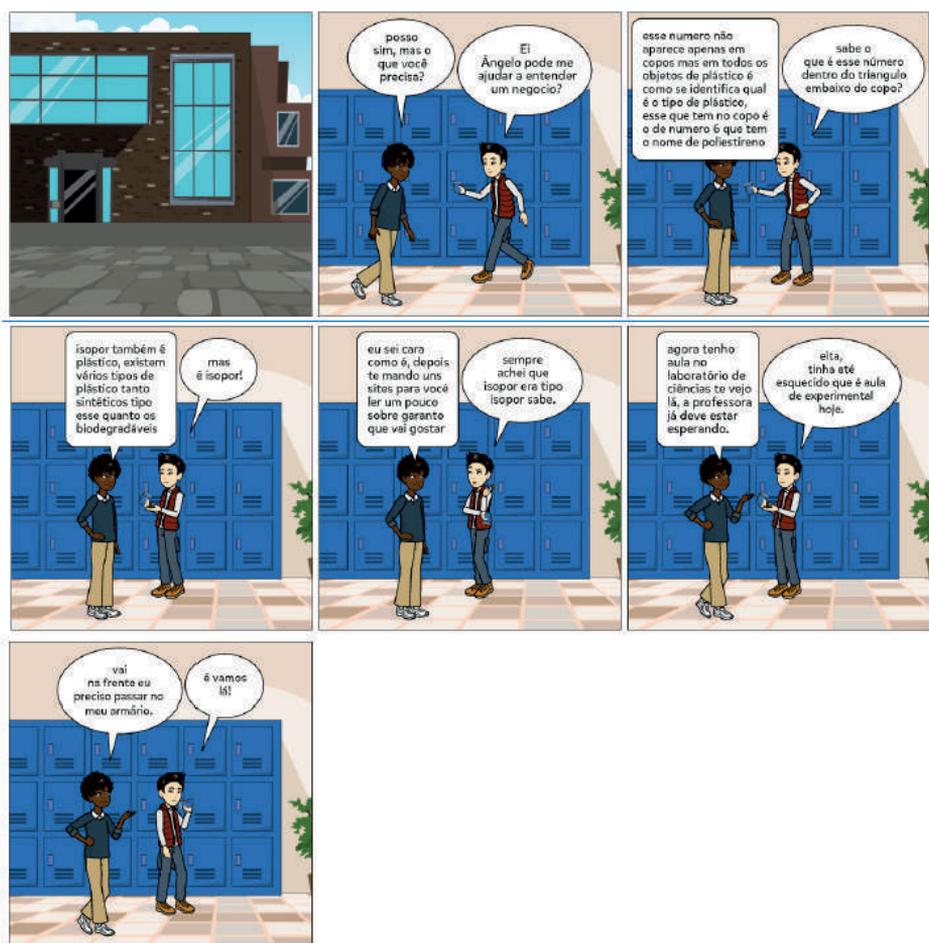
Não restaram dúvidas de que o primeiro grupo contribuiu para inspirar os demais discentes nas suas elaborações. Percebe-se que alguns aspectos entre as duas HQs (figura 2 e 3) são bem semelhantes, como a disposição dos personagens e das caixas de diálogo, o design muito semelhante também, quantidade de personagens e as mudanças nas expressões faciais. Na figura 2, observa-se a inserção de informações mais específicas sobre o tema. No entanto, o que sobressai nas duas HQs é que os discentes proporcionaram uma leitura dinâmica através de suas histórias, criando contextos emocionais, relacionando a química a aspectos sociais de grande importância na sociedade.

No contexto da formação inicial, é preciso retomar alguns aspectos sobre como a leitura da HQ pode proporcionar a reflexão, ou ainda, que a própria elaboração evidencia a reflexão do elaborador. Nesse ponto, é interessante destacar que mesmo utilizando algo inovador, o docente precisa tomar cuidado para não transpor

as concepções tradicionais e conteudistas diante do uso dessa estratégia didática, por esse motivo, o exercício da reflexão é essencial para a prática docente.

De modo semelhante, o seminário 03 elaborou sua proposta (figura 4), mas nessa HQ, percebem-se mudanças, algumas delas são: os discentes construíram um cenário dentro da escola, inseriram situações iniciais e finais para o desfecho da conversa, a disposição dos personagens indicando movimentos e a inserção do conteúdo científico de forma dinâmica.

Fig. 4 - HQ apresentada pelo Seminário 03.

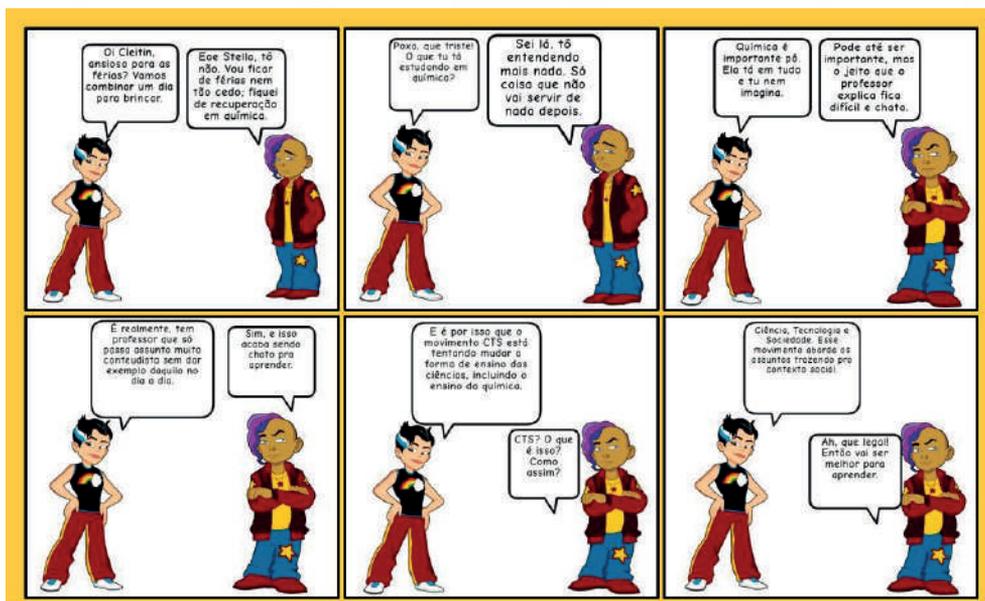


Fonte: elaboração dos discentes do Seminário 03 através do aplicativo, 2022.

Foi interessante acompanhar o processo de construção das HQs, pois mesmo que os discentes relatassem dificuldades, conseguiram dar sentido as suas elaborações de modo significativo, dinâmico e lúdico. A utilização de tecnologias digitais para a elaboração das HQs foi uma estratégia bastante atrativa, que também oportunizou discussões sobre a formação de professores no contexto da disciplina, principalmente nas questões sociais que podem ser percebidas nas HQs.

Para finalizar as elaborações, o quarto grupo trouxe o tema “O ensino de Química e a Educação CTSA”, terminando o ciclo de apresentações com sua HQ (figura 5), promovendo maior interação entre os componentes do grupo e os demais alunos espectadores da apresentação.

Fig. 5 - HQ apresentada pelo Seminário 04.



Fonte: elaboração dos discentes do Seminário 04 através do aplicativo, 2022.

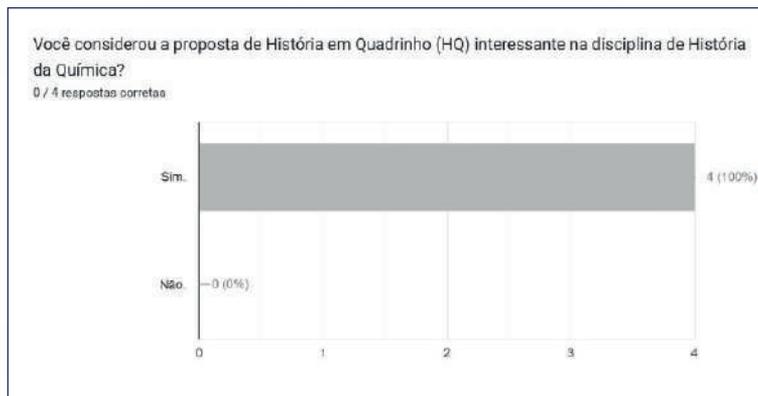
Os aspectos apresentados pelos alunos são coerentes com outros trabalhos que envolvem o uso de HQs, que demonstram a ludicidade nas aulas de ciências (FRANCISCO JUNIOR; UCHÔA, 2015; KAWAMOTO; CAMPOS, 2014; WORNER; HOMERO, 1998), além de proporcionarem um clima dinâmico aos seminários. A organização das ideias dos estudantes através das HQs mostra a criatividade e que estavam engajados com a proposta, além de incentivar o trabalho em conjunto.

Com isso, pode-se dizer que a elaboração de HQs é uma estratégia que partilha do pensamento de Papert, que acreditava que o conhecimento não pode ser transmitido, mas construído (PASQUAL JUNIOR, 2020). A elaboração de HQs também foi interessante por contemplar a proposta da disciplina, que integra a História e Filosofia das Ciências.

AVALIAÇÃO DO APLICATIVO MAKE BELIEFS COMIX REALIZADA PELOS DISCENTES

A avaliação do aplicativo pelos discentes foi composta de um questionário com quatro perguntas através do Google Forms. As perguntas foram bem objetivas, pois apenas os responsáveis dos grupos responderam-nas. Diante disso, quatro discentes responsáveis por cada grupo responderam a um questionário com quatro perguntas que versava sobre o aplicativo. A primeira pergunta, questionava o seguinte: você considerou a proposta de História em Quadrinho (HQ) interessante na disciplina de História da Química?

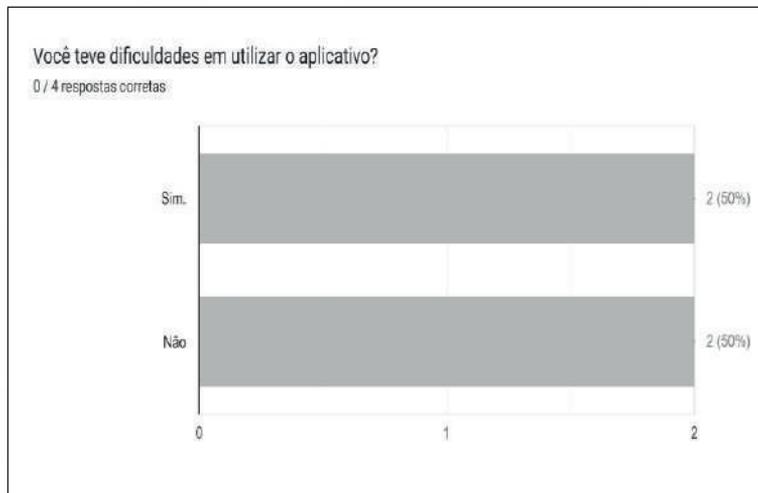
Fig. 6 - Respostas dos discentes para o primeiro questionamento.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Google Forms, 2022.

A segunda pergunta versava sobre se os discentes tiveram dificuldades na utilização do aplicativo, sendo expressa abaixo.

Fig. 7 - Respostas dos discentes para o segundo questionamento.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Google Forms, 2022.

Desde o início os alunos ficaram preocupados quanto a elaboração das HQs, como mencionado anteriormente, por se tratar de um recurso com o qual não estavam familiarizados, logo, faz sentido que apontem as dificuldades. Sem dúvidas, é muito comum que dificuldades atravessem a prática docente, pois as estratégias que incorporamos a nossa prática, exige estudos e compromisso para que possa ser desempenhada com maestria. No entanto, encontrar caminhos para mitigar as dificuldades requer uma postura autônoma na prática. Por isso, é importante destacar a necessidade de analisar criticamente o ensino tradicional, que muitas vezes não oportuniza espaços para a utilização de recursos e estratégias didáticas que não estejam alinhadas com o ensino tradicional (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006). No entanto, também é preciso buscar analisar criticamente esse modelo de ensino, que requer uma mudança didática e que essa mudança implica tomar consciência da formação docente.

Desse modo, é preciso pensar que a utilização de HQs é um recurso interessante a ser utilizado em diversos contextos, como promover a leitura na sala de aula, para introduzir conceitos químicos e na divulgação científica (FRANCISCO JUNIOR; GAMA, 2017). A elaboração de HQs no ensino superior foi uma experiência muito rica, visto que, ao ingressar no ensino superior, o discente vai construindo um repertório maior sobre práticas, conhecimentos, estratégias e metodologias. Os discentes ainda estão no início do curso, logo, incorporar essa estratégia na sua

vivência acadêmica pode abrir novos olhares e dar subsídio para suas trajetórias acadêmicas e/ou profissionais, enriquecendo as propostas com as quais vão lidar durante a graduação.

No que diz respeito ao terceiro questionamento, solicitou-se que apontassem ao menos duas dificuldades na elaboração das HQs, as quais foram dispostas a seguir.

Fig. 7 - Respostas dos discentes para o terceiro questionamento.

Poderia listar ao menos duas dificuldades?

4 respostas

As vezes a página não traduzia rapidamente.

a forma de salvar que eu não sabia e espaço pequeno pra criatividade demais kkkk

Muito difícil

Nao tive dificuldades em usar

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Google Forms, 2022.

Chama a atenção que as dificuldades mencionadas, claramente, não impedem que a estratégia seja utilizada como recurso pedagógico. Para finalizar, os discentes responderam a última pergunta que objetivava descrever suas experiências.

Fig. 8 - Respostas dos discentes para o quarto questionamento.

De modo geral, quais palavras-chave você utilizaria para descrever a sua experiência utilizando o aplicativo (por exemplo, motivadora, agradável.)? Se quiser, pode fazer uma sugestão ou descrever sua experiência da forma como queira.

4 respostas

Achei bem interessante elaborar uma HQ, pois nunca tinha feito isso, então foi muito bom fazer isso para o seminário e mostrar isso aos colegas.

legal e criativo

Bem interessante

Gostei bastante do aplicativo, simples e rápido. Muito prático pra usar e tem ótimas opções e variações de quadrinhos, personagens e balões de fala, adorei.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Google Forms, 2022.

Percebe-se pelos comentários que o aplicativo é atrativo, dinâmico, assim como foi mencionado na análise técnica e pedagógica realizada. Diante disso,

ressalta-se a importância de abordar a utilização das tecnologias digitais em diferentes contextos na formação inicial, para que o docente em formação possa conhecer, experimentar e apropriar-se de múltiplas maneiras de aprender e ensinar.

Nesse sentido, o que pode ser discutido incansavelmente sobre a utilização de tecnologias digitais é a necessidade de alinhamento pedagógico. Por isso, é preciso enxergar a necessidade do professor saber preparar atividades para gerar uma aprendizagem efetiva, como afirmam Carvalho e Gil-Pérez (2006), utilizando estratégias que possam mediar a construção do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os licenciandos foram muito assíduos na elaboração das HQs, apesar dos distintos temas dos seminários, perceberam-se aspectos comuns na elaboração, apresentação, mas o que chamou a atenção foram os desfechos, que levam ao questionamento, incitando a curiosidade. A elaboração de HQs foi uma estratégia que engajou os discentes e a boa aceitação dos alunos proporcionou discussões muito importantes no contexto da formação dos professores, mesmo no momento da apresentação das HQs, que eram bem dinâmicos.

Diante disso, vale salientar que o docente precisa buscar e estudar alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem alcance a maioria dos discentes, seja no contexto da educação básica ou do ensino superior.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**, Cortez: São Paulo, 2006.

GEE, J. P. Bons *videogames* e boa aprendizagem. **Perspectiva**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 167–178, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>. Acesso em: 20 out. 2022.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; UCHÔA, A. M. (2015). Desenvolvimento e avaliação de uma história em quadrinhos: uma análise do modo de leitura dos estudantes. **Educación Química**, v. 26, n. 2, p. 87-93, 2015.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; GAMA, E. J. S. História em quadrinhos para o ensino de química: contribuições a partir da leitura de licenciandos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 16, n. 1, p. 152-172, 2017.

KAWAMOTO, E. M.; CAMPOS, L. M. L. Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, 20, 1, 147-158, 2014.

LEITE, B. S. Histórias em quadrinhos e ensino de química: propostas de licenciandos para uma atividade lúdica. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/748>. Acesso em: 9 jun. 2023.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PASQUAL JUNIOR, P. A. **Pensamento computacional e tecnologias**: reflexões sobre a educação no século XXI. Caxias do Sul - RS: Educs, 2020.

VIANA, L. H. O. **Minecraft no processo de ensino e aprendizagem da geometria espacial de posição**. 2017. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

VILLARROEL, M. U.; SILVA, G. T.; OKUYAMA, F. Y. O Letramento Digital para Formação de Professores com Resistência e/ou Dificuldades no Uso de Tecnologias Digitais. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4799>. Acesso em: 27 jun. 2023.

WORNER, C. H.; ROMERO, A. (1998). *Una manera diferente de enseñar física: física y humor*. **Enseñanza de las Ciencias**, 16, 1, 187-192, 1998.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.041

ESCOLA ASSOCIADA: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA

MICHELLE JULIA DE SOUSADoutoranda do Curso de Educação da Universidade de São Paulo – USP, SP, michelle.sousa@sesisenaisp.org.br;**HUGO CESAR BUENO NUNES**Doutor do Curso de Educação pela Universidade de São Paulo – USP, SP, hnunes@sesi.org.br;**LUIS PAULO MARTINS**Mestre do curso de Educação matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, luis.martins@sesisp.org.br;

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto de escola associada elaborado pela Faculdade SESI - SP de Educação (FASESP) e que se encontra em fase de implementação na Escola SESI – Vila Leopoldina nos anos finais do ensino fundamental. A FASESP foi fundada com o objetivo de formar professores por área de conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os princípios formativos da escola associada partem da mudança de percepção do estudante sobre si, sua história e da sociedade em que vive. Para isso, a proposta foi calcada na ideia de oferecer outras possibilidades de ensino/pesquisa por meio da educação por projetos, buscando assim, fortalecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos produzidos na faculdade e na escola. É imprescindível explicitar a função social da escola que sustenta o Projeto Pedagógico da Escola Associada SESI-Vila Leopoldina. Se partirmos do pressuposto de que em educação não existe neutralidade, ou seja, o ato de educar pressupõe necessariamente uma ação política, partimos dessa premissa para organizar os marcos estruturantes e princípios curriculares que alicerçam o projeto educacional em questão. Dessa forma, acreditamos que o projeto da escola associada SESI-Vila Leopoldina colabora com a formação inicial e continuada das professoras e professores e possibilita vivenciar outras práticas educativas.

Palavras-chave: Formação de professores, educação básica, escola associada, currículo, ensino Superior

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores se configura como tema de debates intensos, alguns novos, outros não tão novos assim. A perspectiva de possibilitar um diálogo permanente entre o conhecimento produzido na universidade e aquele produzido na escola de educação básica é um desses temas, não tão novo, porém, desafiador.

O presente texto tem como objetivo apresentar o projeto de escola associada elaborado pela Faculdade SESI - SP de Educação (FASESP) e que se encontra em fase de implementação na Escola SESI – Vila Leopoldina nos anos finais do ensino fundamental¹. A FASESP foi fundada com o projeto de formar professores por área de conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas.

Os princípios formativos da escola associada partem da mudança de percepção do estudante sobre si, sua história e da sociedade em que vive. Para isso, a proposta foi calcada na ideia de oferecer outras possibilidades de ensino/pesquisa por meio da educação por projetos. Nossa expectativa é que este estudante busque mais sentido e significado na escola e adquira uma bagagem cultural que possa responder ao seu projeto de vida e de identidade.

É imprescindível explicitar a função social da escola que sustenta o Projeto Pedagógico da Escola Associada SESI-Vila Leopoldina. Se partirmos do pressuposto de que em educação não existe neutralidade², ou seja, o ato de educar pressupõe necessariamente uma ação política, partimos dessa premissa para organizar os marcos estruturantes e princípios curriculares que alicerçam o projeto educacional em questão.

Pérez Gómez (2007) indica duas funções prioritárias da escola no mundo contemporâneo: *a incorporação do cidadão no mundo do trabalho* e *a formação do cidadão para a intervenção na vida pública*.

Nessa perspectiva, as diferentes teorias curriculares produzem discursos que respondem a essas funções atribuídas à escola. Entre os diferentes discursos

1 Vale ressaltar que, na época a proposta foi estendida para o ensino médio, entretanto, foram encontrados alguns percalços, tanto pedagógicos quanto jurídicos que inviabilizaram sua continuidade. Pretendemos discorrer este ponto em outro texto.

2 Adotamos a perspectiva Freiriana e sua forma de conceber a educação como ato político. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

veiculados na educação e na sociedade mais ampla, podemos separar dois grupos distintos e antagônicos: aqueles que utilizam os pressupostos das *teorias tradicionais do currículo* e aqueles que buscam sustentação nas teorias *críticas e pós-críticas do currículo*. No primeiro grupo, as respostas apresentadas à questão da função social da escola são consideradas conservadoras, não críticas e adaptadas ao status quo. Já no segundo grupo, existe um explícito incômodo e indignação com as respostas que a escola apresenta numa sociedade cada vez mais desigual e diversa. Promover estratégias didáticas que ajudem os estudantes a conviver com as diferenças, respeitando o universo cultural dos diferentes grupos sociais, é o maior desafio que a escola está sendo convocada a enfrentar.

Cortesão (2002) aponta que, com a modernização, a escola passa a conviver com uma população de características muito diferentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual ela tinha sido concebida, ocorrendo uma mistura de culturas que até então não existia.

Como resposta à diferença cultural³, a escola SESI Vila Leopoldina procurou organizar seu currículo de maneira flexível e plural, tendo em vista as diferenças de origem dos estudantes. É necessário promover a formação de um cidadão capaz de lidar com os diferentes paradigmas impostos pela contemporaneidade, oferecendo-lhe ferramentas que o ajudem a transitar no meio social. As diferenças individuais precisam ser consideradas por toda a comunidade escolar, devendo fazer parte da proposta pedagógica e ser o marco da escola.

Para tanto, é imperativo compreender o espaço escolar como um território marcado pela heterogeneidade, de forma que estratégias sejam articuladas a fim de atender esse contingente de estudantes que carregam consigo as mais diversas experiências. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência (CANDAUI, 2010).

Assim, assumir o compromisso de trabalhar com a diferença no interior das escolas requer mais do que simples olhares ou iniciativas pautadas na lógica da

3 Diversidade cultural e diferença cultural são conceitos distintos. A diversidade cultural remete à coexistência de variadas formas de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial, e pode ser concebida como preexistente aos processos sociais. A diferença cultural, por sua vez, é um processo social estreitamente vinculado à significação. As diferenças culturais entre os diversos grupos são definidas em termos de divisões sociais tais como classe, etnia, gênero, religião etc., pautadas em relações de poder e autoridade (Silva, 2000).

tolerância. Trata-se também de uma mudança de comportamento e de propiciar o rompimento na postura hegemônica da escola no que se refere ao cenário de conflitos.

A escola cabe diagnosticar as preconceções e os interesses com que os alunos interpretam a realidade, oferecendo também um conhecimento público como ferramenta inestimável de análise, visando facilitar que cada aluno questione, compare e reconstrua suas concepções, seus interesses e atitudes, assim como suas condutas, as quais são induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais. É preciso ampliar o foco de análise, buscando compreender as relações sociais e culturais que ocorrem entre os diferentes grupos e situações do cotidiano escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2007).

Quando atribuímos à escola a função de preparar os educandos para a inserção no mundo do trabalho, concordamos com Pérez Gómez (2007), o qual salienta que precisamos atentar para as necessidades do mercado de trabalho atual, contemporâneo, o qual exige diferentes competências como o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de enfrentar riscos e da interpretação de diferentes linguagens.

Assim defendemos uma educação para o trabalho que concorra para a formação de estudantes atualizados, criativos, atuantes socialmente, capazes de interferir politicamente, usufruindo daquilo que o ser humano histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando à sociedade.

Já a formação dos estudantes para a inserção na vida pública, outras questões permeiam esse propósito e a escola deve atentar para suas peculiaridades. Em um país de regime republicano, mesmo estando cientes de que a democracia ainda está longe de ser contemplada em sua totalidade, educar para a vida pública significa formar um cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres. Se o currículo forja identidades (Silva, 2009), acreditamos que as práticas escolares orientadas para a construção crítica do conhecimento podem ajudar na formação de pessoas que contestam a realidade, propõe mudanças nas relações cotidianas e agem tanto individual quanto coletivamente na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Acreditamos que esse caminho pode ser bem-sucedido quando a escola for concebida como um espaço de crítica e produção cultural, onde os docentes promovam a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, favorecendo experiências que ampliem o horizonte cultural dos estudantes. É necessário

promover uma educação para a negociação cultural, ou seja, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais, promovendo uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2010).

Para Pinar (2015, p.11) “O estudo - não o ensino - é o lugar da educação. Em contraste com o abarrotamento, o estudo tem o seu ritmo e um fim desconhecido; suporta a construção subjetiva e social em linha com o conhecimento acadêmico e cotidiano.

A FACULDADE SESI DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA ASSOCIADA

A Faculdade SESI-SP de Educação foi idealizada a partir do ano de 2010 para ser um espaço de formação inicial de professores. Teve como desafio na sua concepção, uma proposta pedagógica diferenciada e que estivesse intimamente articulada com a Educação Básica, principalmente da própria rede SESI-SP de Ensino.

À época, duas demandas foram eleitas como centrais na constituição do projeto de ensino da faculdade: indissociabilidade entre teoria e prática docente; e formação inicial que permitisse a abordagem curricular de forma global, de modo a superar a excessiva fragmentação dos conteúdos escolares (CHRISTOV et al., 2018, p.1).

Assim, no decorrer dos anos de 2015 e 2016 a Faculdade SESI-SP de Educação, recebeu reconhecimento e autorização do Ministério da Educação com a publicação do parecer 70/2015, da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação, para seu pleno funcionamento. Destarte, no ano de 2017 iniciou-se os quatro cursos de licenciatura por área do conhecimento, quais sejam, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Linguagens, Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em Ciências Humanas.

Diante da necessidade de os cursos estarem relacionados com a Educação Básica, a formalização de parcerias com escolas públicas, foi essencial, visto que, vivenciar a realidade social, cultural, econômica, territorial acrescentaria para expansão do olhar dos discentes acerca do contexto da educação básica brasileira. Assim, desde o primeiro ano dos cursos, os estudantes das licenciaturas atuam

como residentes em escolas de educação básica da rede pública, privada e da rede SESI-SP de ensino.

A escola SESI Vila Leopoldina busca ser um espaço de aprendizado e de trocas. Partimos do entendimento que as relações que estabelecemos entre o bairro, a cidade, a escola, as famílias, docentes, crianças, jovens e adultos e as mais diferentes culturas, são fundamentais para forjar cotidianamente nossos estudantes. Os princípios formativos da escola associada partem da mudança de percepção do estudante sobre si, sua história e da sociedade em que vive. Para isso, a proposta foi calcada na ideia de oferecer outras possibilidades de ensino/pesquisa por meio da educação por projetos, buscando assim, fortalecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos produzidos na faculdade e na escola. O projeto inicial foi pautado em cinco marcos estruturantes os quais são considerados o alicerce que sustenta todas as ações realizadas dentro e/ou fora do ambiente escolar. Sendo: Acreditamos que educação se faz a partir de uma perspectiva dialógica, por isso, a interação constante e dialógica é um dos pontos importantes que estruturam todas as ações na escola associada.

Compreendemos que no processo de ensino-aprendizagem, o aluno não aprende apenas “digerindo” aquilo que o currículo apresenta. A aprendizagem ocorre de forma interativa com o meio social, a partir das representações que fazem parte de sua cultura experiencial, fruto das relações cotidianas que ocorrem em outros espaços (fora da escola).

Quando perspectivamos a interação e o diálogo nas aprendizagens, também, compreendemos que somente por meio desta, somos capazes de negociar nossas concepções de verdade e compreensão do diferente. Assim, cabe à escola organizar estratégias que incitem o diálogo entre os diferentes, promovendo reflexões em torno dos conflitos que nela ocorrem, nas quais as experiências culturais dos diferentes grupos sociais sejam valorizadas e legitimadas no currículo. A escola tem a função de incentivar a resolução de conflitos, promovendo o diálogo entre os diferentes.

O segundo marco que estrutura nosso projeto parte da necessidade de *incorporar* as CTSA+I no currículo, em um mundo cada vez mais tecnológico repensar nosso projeto pedagógico com o olhar de que as tecnologias e recursos digitais podem ser instrumentos importantes para a democratização ao acesso dos estudantes no mundo digital. Além disso, com o avanço da inteligência artificial urge a

necessidade de abolirmos a postura de reprodução do conhecimento, visto que, as máquinas se mostram cada vez mais úteis para isso.

O terceiro marco parte da autonomia e reconhecimento das diferenças. Na esteira de pensar a autonomia, compreendemos que cada estudante só aprende aquilo que lhe toca, que lhe atravessa, daí o sentido de experiência da aprendizagem que terá como efeito a autonomia no estudante.

Como bem nos ensinou Larrosa (2015) as palavras que a criança aprende melhor, são as que aprende sem mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pôde explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles com eles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos (qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele) de compreender e de falar a língua de seus familiares.

O incentivo para a autonomia do estudante, o reconhecimento da diferença se faz primordial nos currículos, como afirma Nunes (2018) o currículo escolar marca posição ao lidar com questões que literalmente “atravessam” os discursos das práticas pedagógicas nas escolas, como questões de gênero, raça, classe social, geração etc., as quais, quando emergem da fala ou gesto de um estudante, muitas vezes se tornam combustível para compreensão do papel do conhecimento na sociedade. Dessa forma, os docentes experimentam um papel ético-político ao artistarem com os discentes currículos com o objetivo de desestabilizar pontos de vista tidos como homogêneos e desconstruir verdades postas e impostas a partir de um único ponto de vista da realidade. Não obstante, o estudante é compreendido como sujeito que transforma positivamente o seu entorno, à medida que é transformado e se transforma.

O quarto marco se baseia nos registros e evidências do percurso formativo. O registro é fundamental para que toda a comunidade acompanhe e se envolva no processo de aprendizagem dos estudantes, e ainda, funciona como um material muito importante para que os docentes possam replanejar suas ações.

Por último, nosso quinto marco parte da ideia do planejamento de ensino em movimento. Ao pensarmos e compreendermos o planejamento de ensino na perspectiva do movimento, buscamos da ideia de planejamento pré-definido de antemão pela instituição, algo rígido e preso a um ideal de aprendizado, acreditamos

no currículo que flui, saímos de uma base, mas nos movimentamos com a construção do conhecimento de nossos estudantes.

Inspirados por diferentes fontes de conhecimento (referências bibliográficas, experiências em prática pedagógica diversas, vivências múltiplas em diferentes espaços educativos etc.), a defesa é por um planejamento que esteja conectado com a realidade da sala de aula. Para isso, concordamos com Freitas; Nunes; Neira (2016) quando afirmam que qualquer tentativa de dizer como fazer um determinado planejamento, sempre será algo provisório. Não se trata de erradicar a tarefa de planejar quando estamos pensando em um planejamento em movimento, afinal, a escola é um espaço de lutas por sentidos, portanto, não há como participar dessa luta sem que tenhamos com o que lutar, sem planejar as nossas ações, sem ter objetivos. Nesse sentido, planejar o ensino é, antes de tudo, um compromisso político.

O plano de ensino constitui uma textualidade contra hegemônica, por meio da qual selecionamos e organizamos nosso objeto de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais e identidades (CORAZZA, 1997). Pensar a multiplicidade e a diferença no planejamento de ensino é estar convicto de que o modo como se pensa consiste em apenas uma das múltiplas formas possíveis de se conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas. Assim, compreender que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, pode promover a construção de uma formação social que reconheça as diferenças, algo fundamental na nossa realidade social (KHOURI, 2009).

E para entender e melhor colocar em ação o currículo da escola SESI Vila Leopoldina, cabe ressaltar os princípios éticos-políticos que conduzem as diferentes práticas pedagógicas que buscamos realizar na escola.

A aprendizagem significativa (em rede) é um dos princípios da escola associada. Compreendemos que todo e qualquer aprendizado deve, obrigatoriamente: mudar a percepção do aluno de 'si', da sua história e da maneira como entende a sociedade e suas relações; permitir que aja sobre a sociedade, dominando técnicas, métodos e saberes, de forma ética; responder aos anseios pessoais dos estudantes sobre o seu projeto de vida e de sua identificação enquanto cidadão no mundo.

Para que tal processo ocorra, compreendemos que a aprendizagem deva ser significativa para os atores do processo, neste caso, o estudante! Por mais que

tenhamos um currículo que pautará as *prácticasteorias*⁴ dos docentes, a aprendizagem significativa deve permear as ações da escola. Como afirma Silva (2010), o conteúdo é realmente significativo quando está relacionado com o contexto socio-cultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado.

Neste processo, partimos do pressuposto que as aprendizagens podem se dar de diferentes maneiras, ou seja, como um rizoma. Na vertente rizomática o ensino/aprendizagem é tido não como um processo uno, mas sim distinto. O professor ensinar, não implica no estudante aprender. Não há uma transmissão direta do conhecimento entre a mente do professor e as mentes dos estudantes. O sujeito na contemporaneidade é atravessado por valores ambíguos e conflitantes, cada qual interpreta a partir de suas posições identificatórias (PINTO, 2009).

[...] a educação possibilita a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu interesse particular, possibilitando a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade. O processo educativo é uma produção singular a partir de múltiplos referenciais. Nessa produção não se poderiam vislumbrar, de antemão, resultados. Uma educação rizomática abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saber são tomados como horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitos (CRUZ, 2008, p. 1035-1036).

De certa forma, aprender é antes de tudo ser capaz de problematizar, ser sensível a variações materiais que têm lugar em nossa cognição. A aprendizagem tem como base seu caráter inventivo. Aprender é aprender a aprender, para continuarmos aprendendo e inventando a nós mesmo e ao mundo. Aprender a aprender é também e, paradoxalmente, aprender a desaprender. Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fechamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença (CRUZ, 2008).

Outro ponto que impacta a aprendizagem significativa (em rede) é a necessidade de as experiências de ensino considerarem os aspectos próximos dos

4 O uso do termo junto, em itálico, tem a ver com a compreensão que adquirimos nas pesquisas nos/do/com os cotidianos de que as necessárias dicotomias para o surgimento da Ciência Moderna têm, hoje, para nós o sentido de limites ao que precisamos compreender quanto aos cotidianos. Nós os escrevemos assim para nos lembrar, permanentemente, que precisamos ir além das marcas hegemônicas que adquirimos em nossa formação (ALVES, N. et al, 20221).

estudantes (no caso, seu bairro, sua cidade) e ir, durante os diferentes anos, tecendo relações até uma visão mais complexa (aspecto global), mas sempre refletindo sobre o aqui-agora (sua comunidade no tempo presente). Isso não significa, que o docente não poderá trazer à baila questões de âmbito mais amplo para compreender a temática local a qual está debruçado junto com os estudantes. Salientamos que todo e qualquer conteúdo/conhecimento só tem sentido se estiver em movimento – refletir a cidade é refletir melhor sobre o seu bairro (ou da escola); refletir o Estado é compreender a cidade e, por consequência, o próprio bairro e assim por diante. É um intenso movimento de idas e vindas em torno do tema a ser conhecido.

Compreendemos que nossa escola faz parte de uma rede educativa, composta por *'prácticasteorias'* de formação acadêmico-escolar; das *'prácticasteorias'* pedagógicas cotidianas; a das *'prácticasteorias'* de criação e "uso" das artes; das *'prácticasteorias'* das políticas de governo; das *'prácticasteorias'* coletivas dos movimentos sociais; das *'prácticasteorias'* das pesquisas em educação; das *'prácticasteorias'* de produção e 'usos' de mídias; das *'prácticasteorias'* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Todas são compreendidas como *'prácticasteorias'* porque entendemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e estão relacionadas com a criação de formas de pensamento que dão significações aos conhecimentos que surgem nelas. Elas são articuladas no cotidiano por nossas ações em múltiplos e diferentes usos dos incontáveis artefatos culturais que nelas estão presentes e pelas múltiplas relações que mantemos com tais artefatos culturais, os quais deixam marcas em nós (OLIVEIRA, 2012 apud ALVES, N. et al, 2022).

A justiça curricular e descolonização do currículo fortalece um trabalho pedagógico que parte de uma ação contra hegemônica, que desestabilizar o privilégio de determinados conhecimentos, abrindo fendas para a penetração de saberes oriundos de outros grupos da sociedade, tratando-os com a mesma relevância e importância.

Tal princípio busca impedir a manutenção da perspectiva monocultural na escola, como podemos vislumbrar ainda em muitas práticas pedagógicas no interior das mesmas. Pensar a prática didático-pedagógica tendo este princípio no horizonte, é desestabilizar o viés cientificista da escola, a qual não abre espaço para outros tipos de conhecimento (filosófico, senso comum, religioso entre outros), privilegiando apenas o conhecimento científico de matriz euro-americano.

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (SILVA, 2010, p. 94)

Segundo Connel (1995), a justiça curricular, enquanto estratégia educacional visa produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado. Significa, antes de tudo, adotar uma estratégia de reversão da hegemonia, ou seja, optar politicamente por um currículo contra hegemônico. Ainda, é fundamental considerar no planejamento das atividades de ensino uma distribuição equilibrada dos diversos conhecimentos e pontos de vista. Essa preocupação visa atender à diferença cultural, criando condições para que todos os estudantes tenham direito à voz, tendo seus conhecimentos reconhecidos e valorizados pelo currículo escolar.

Acreditamos ser urgente a adoção de medidas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico do professor e a reelaboração do seu saber eurocêntrico, que não contempla, em grande parte, a história, a cultura e as experiências da maioria dos estudantes das escolas (SILVA, 2010)

Assim, ao invés de camuflar as diferenças com o intuito de que as mesmas não sejam vistas, o currículo pautado neste princípio, possibilita o confronto e abre espaço para que os estudantes possam exprimir e refletir sobre seus sentimentos e impressões que afloram em momentos de divergência. A consciência dos educadores sobre situações de opressão é importante na construção de um currículo multiculturalmente orientado (MOREIRA; CÂMARA, 2010).

O reconhecimento do dos saberes dos estudantes e da comunidade escolar é o ponto de partida para nossa prática pedagógica. Portanto, é fundamental que possamos identificar coletivamente como nossos estudantes acessam os diferentes conhecimentos fora dos domínios da escola, como as crianças e jovens leem os problemas do seu bairro, cidade, estado, país, mundo e quais conhecimentos os estudantes possuem acerca das diferentes temáticas que compõem o currículo escolar.

Concordamos com Parente et. al. (2021) que é necessária uma reflexão acerca de novos métodos de ensino, que consigam atender às demandas da comunidade, em que os saberes empíricos sejam valorizados e que se apresentem como ponto de partida para a construção de um conhecimento que alinhe a teoria e a prática, pois só assim, pode-se chegar a uma perspectiva mais humanizada e universalizada de educação, considerando e valorizando diferentes saberes, (quilombolas, indígenas, ciganos etc.).

Destarte, este princípio procura romper com uma visão essencialista das culturas, é necessário que os professores tomem consciência dos processos que moldam suas identidades. Esse exercício é fundamental para que os professores se preparem, e desenvolvam a sensibilidade necessária para a organização de práticas educativas que favoreçam a discussão de valores culturais conflitantes⁸, culminando na formação de cidadãos capazes de construir respostas para as grandes questões que enfrentamos na sociedade atual (SESI, 2013)

Um outro princípio essencial é o da ancoragem social dos conhecimentos em sua prática pedagógica, cremos que o docente amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos estudantes com relação ao contexto sócio-histórico e político dos diferentes conhecimentos. A ancoragem social dos conhecimentos contribui para que os estudantes desconstruam as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes na sociedade e possam ter uma nova visão sobre os saberes disponíveis (NEIRA, 2011).

Historicamente a escola vem produzindo currículos que trazem uma visão a-histórica do conhecimento, sendo este visto apenas como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam e adquirem legitimidade social, transformando-se em verdades inquestionáveis. Deste modo, faz-se necessário adotar temas reais de estudo, ou seja, que tem um lastro histórico-político-social (NUNES, 2018).

Mediante a ancoragem social dos conhecimentos, o currículo absorve de maneira contextualizada as histórias dos diferentes temas de estudo, tanto dos conhecimentos próximos quanto os conhecimentos distantes ao universo cultural dos estudantes e conseqüentemente reconhecem os diferentes pontos de vista oriundo dos grupos que os recriam, desenvolvem e o experienciam.

Além disso, a diversidade cultural na prática pedagógica possibilita trabalharmos com a heterogeneidade que está presente na sala de aula. Como afirmam Stoer e Cortesão (1999) o docente não deve ser “daltônico cultural”, ou seja, aquele

que não se mostra sensível à heterogeneidade, considerando que todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula, negando o “*arco-íris de culturas*” que se apresenta no ambiente pedagógico. Em contrapartida, defendem uma perspectiva que valoriza e considera a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar e recomenda que se evite a homogeneização da diversidade apresentada pelos estudantes

Para se evitar a homogeneidade na sala de aula, o docente precisa enxergar a diferença dos estudantes como um potencial recurso de enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente, evitando atos de discriminação de qualquer ordem (LEITE, 2002).

Para lidar com a heterogeneidade das culturas na escola, os docentes precisam possibilitar a participação de todos os estudantes, diversificando as atividades de ensino e evitando a reprodução de um modo único de compreender o mundo e as pessoas que nele vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção e implementação do projeto de escola associada surge como um desafio para o rompimento de um projeto de educação, no ensino básico e superior, que está enraizado na nossa organização social. Nos propomos a criar e percorrer novos caminhos e acreditamos na construção do conhecimento como processo.

Nesse sentido, esperamos que a associação entre a escola e a Faculdade permita uma outra concepção de educação, fortaleça a participação ativa dos estudantes de graduação em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, buscamos proporcionar que todos possam vivenciar a sala de aula desde o primeiro ano de graduação. Quanto a formação continuada, esperamos que os docentes do ensino superior e da educação básica possam atuar em consonância, de forma que aos poucos possamos romper esse distanciamento do que é apresentado na aula da graduação e o que é vivenciado na prática da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. et al. Pensar as escolas como 'espaçotempo' nos quais se desenvolve ações com dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas – redes educativas e processos curriculares cotidianos, na beleza e com a razão. In: Carvalho, J. M.; SILVA, S. K.;

DELBONI, T. M. Z. G. F (Orgs.). **Currículos e artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Curitiba: CRV, 2022.

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

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORAZZA, S. M. O planejamento do ensino como estratégia de política cultural. In:

MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Currículo**: questões atuais. Campinas - SP: Papirus, 1997.

CHISTOV, L. H. S. Magistério: formação, avaliação e identidade docente In: MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Org.). **Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

FASESP - FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO. **Orientações para o desenvolvimento da residência educacional. Faculdade SESI-SP de Educação**. 2019.

FREITAS, J. P. A.; NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. O planejamento de ensino em uma nova "paisagem social". **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, Ano II, v. 2, p. 28-42, nov. 2016.

PARENTE, Amanda de Jesus Araújo Trindade et. al. A cura popular: saberes tradicionais como prática pedagógica em defesa da sustentabilidade no quilombo menino Jesus de Pitimandeuá, em Inhangapi (PA). **PRACS**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>, Macapá, v.14, n.4, p.87-103, out./dez. 2021.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Serviço Social da Indústria (São Paulo). **Proposta curricular de educação física SESI-SP: ensino fundamental ao ensino médio / SESI-SP**. São Paulo: SESI-SP editora, 2013.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, H.C.B; NEIRA, M. Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens. **Revista Cocar**, v.14, n.30, set./dez., 2020, p.1-16.

PINAR, William F. **Educational experience as lived: knowledge, history, alterity**. New York: Taylor & Francis, 2015.

SESI-SP. **Referenciais curriculares da rede escolar Sesi-SP**. São Paulo: Sesi, 2003.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. SciELO – EDUFBA, Bahia, 2010.

SILVA, T. T. **Documento de Identidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.042

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM CONVITE À EXPERIMENTAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NA UNIVERSIDADE

JÉSSYKA MELGAÇO RODRIGUES

Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal do Ceará - UFC, jessykamelgaco@gmail.com;

RAIMUNDA ALINE DJANIRA FREIRE MARQUES

Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal do Ceará - UFC, alinerfreire@yahoo.com.br;

ROBÉRIO RODRIGUES FEITOSA

Doutorando em Ensino pela Universidade Federal do Ceará - UFC, roberiofeit@gmail.com;

RAQUEL CROSARA MAIA LEITE

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, raquelcrosara@ufc.br;

RESUMO

O Estágio obrigatório em docência do Curso de Doutorado em Ensino realizado pela Universidade Federal do Ceará possui o objetivo de proporcionar aos seus discentes a tarefa de acompanhar e exercer atividades didáticas nos cursos de graduação, sob a perspectiva de que é, prioritariamente, na relação mestre-aprendiz que o conhecimento prático da docência se constrói. Nessa direção, este estudo cumpre o papel de expor o modo como as atividades docentes foram desenvolvidas no âmbito do Estágio junto ao professor-tutor, ao mesmo tempo em que exalta suas potencialidades para o aprimoramento da formação profissional dos doutorandos envolvidos. Tais reflexões buscam embasamento em vivências formativas que incluem, especialmente, observações de aulas teóricas e intervenções na sala de aula, ações promovidas pelos pós-graduandos dentro da disciplina *Fundamentos de Geociências* – componente curricular ofertado no primeiro semestre do ano de 2022 por outra Instituição Pública de Ensino Superior do Ceará. A exposição-reflexão proposta neste estudo guia-se, sobretudo, pelos diários de campo dos estagiários-doutorandos, que foram transformados em relatos para serem analisados criticamente. Aponta-se, como principais resultados da investigação, a percepção de que o Estágio de docência se revelou um importante *lócus* de formação

para o exercício do magistério superior, pois permitiu aos seus alunos: (re)construírem significados relacionados ao fazer docente, adquirirem conhecimentos que são próprios da docência universitária, reafirmarem o desejo de atuação profissional no Ensino Superior, desenvolverem suas identidades docentes, e, por fim, compartilharem com o professor-tutor e com seus pares, experiências pessoais, valores, vivências e saberes múltiplos que orbitam a carreira docente dentro e fora da universidade.

Palavras-chave: Estágio obrigatório em docência, Relação mestre-aprendiz, Doutorando-estagiário, Curso de graduação, Aprendizagem da docência.

INTRODUÇÃO

O Estágio em docência é componente integrante da formação na Pós-Graduação *stricto sensu*, propiciando contato direto de mestrandos e doutorandos com os conteúdos teóricos estudados previamente, tanto quanto com os elementos constitutivos do próprio fazer docente (Brasil, 1999). Nesse sentido, o estágio obrigatório em docência do Curso de Doutorado em Ensino realizado pela Universidade Federal do Ceará¹, tem o objetivo central de proporcionar aos seus discentes a dupla tarefa de: acompanhar e exercer atividades didáticas nos espaços da graduação, sob a perspectiva de que é, prioritariamente, na relação mestre-aprendiz que o conhecimento prático da docência se constrói.

Isto vai na direção do que pensa Ribeiro (2019), pois este autor o entende como um lugar destinado à identificação com a futura profissão, na medida em que propõe ao pós-graduando conhecer e experimentar elementos que são comuns a sala de aula da universidade. Inácio *et al.* (2019), de outro modo, explicam que o contato direto do aluno com a futura profissão via estágio, possibilita essencialmente a percepção objetiva da relação entre teoria e ação, aspecto que oportuniza a aquisição de diferentes conhecimentos, notadamente, de saberes práticos.

Para além disso, Pimenta e Lima (2006) o pressupõem como um *lócus* capaz de entrelaçar pesquisa e prática docente, dado que através dele, o estagiário é levado a vivenciar e investigar determinadas realidades. Nesse sentido, também é considerado Freire (2003), para quem o estágio deve mostrar-se preocupado com as dimensões ética, estética, política e humana dos processos formativos, em detrimento das concepções tecnicistas que limita a práxis docente a aplicação de currículos e programas.

Assim sendo, o texto que aqui se apresenta constitui uma exposição-reflexão, cumprindo o papel de relatar o modo como as experiências docentes foram desenvolvidas no âmbito do estágio, ao mesmo tempo em que exalta suas potencialidades para o aprimoramento da formação profissional dos estagiários-doutorandos que se envolveram em ações educativas circunscritas na disciplina “Fundamentos de

1 O Programa de Doutorado Acadêmico em Ensino oferecido presencialmente pela Universidade Federal do Ceará (UFC) pertence à Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). A rede também possui polos nas Universidades Federais de Alagoas, Sergipe e Rural de Pernambuco, além das Universidades Estaduais da Paraíba e do Sudoeste da Bahia;

Geociências” – componente curricular ofertado no primeiro semestre do ano de 2022 por outra Instituição Pública de Ensino Superior do Ceará².

Almejando responder à questão orientadora deste estudo, designadamente: “de que modo as experiências docentes desenvolveram-se no campo do estágio e quais foram as principais contribuições da sua realização para o aprimoramento profissional dos doutorandos-estagiários?”, decidiu-se organizar o texto em quatro partes. Nesta primeira, explicita-se o objetivo principal da pesquisa, como também se faz a identificação/caracterização do *lócus* escolhido pelos estagiários-doutorandos para o acompanhamento/execução das atividades docentes. Em seguida, apresenta-se a arquitetura metodológica do estudo. A terceira seção expõe e analisa os resultados, é o momento do texto em que se constrói um panorama do trabalho realizado pelos doutorandos no *lócus* de atuação, buscando ressaltar as aprendizagens obtidas a partir da sua realização. Por fim, como quarta e última parte integrativa deste relato, tem-se a conclusão, cujo foco é ratificar os contributos do estágio para o aperfeiçoamento profissional dos pós-graduandos, além de sugerir possibilidades de novos trabalhos no campo em estudo.

METODOLOGIA

A seleção da metodologia de qualquer pesquisa científica deve estar diretamente associada ao que se pretende estudar, visto que os métodos e as técnicas escolhidos/as precisam ser adequados/as à natureza do problema investigado (Lakatos; Marconi, 1999). Sob esse prisma, o estudo se apresenta como uma *pesquisa qualitativa* do tipo *descritiva*.

Em linhas gerais, a abordagem *qualitativa* é aquela que prevê contato direto com o objeto de análise. Trata-se, mais especificamente, do modelo de pesquisa em que há um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade a partir de seus significantes e contexto – conduta que possibilita a obtenção de uma visão mais clara e abrangente dos problemas levantados (Neves, 1996). Já a pesquisa

2 A disciplina “Fundamentos de Geociências” foi o palco das vivências e aprendizagens docentes ocorridas ao longo do estágio. Classificada pela matriz curricular do curso supracitado como uma disciplina obrigatória de natureza eminentemente teórica, seu maior objetivo é: promover nos graduandos conhecimentos relacionados aos principais fatores geológicos, geomorfológicos, climáticos e pedológicos, associando-os à estrutura atual do planeta terra;

descritiva debruça-se, especialmente, sobre a ação de “descrever” características de determinada população e/ou fenômeno (Gil, 2010).

O manuscrito em questão pode ainda ser categorizado como um *relato de experiência* por incluir aspectos que possibilitam expor, de maneira crítica e reflexiva, práticas formativas promovidas na graduação pelos doutorandos-estagiários. Mussi, Flores e Almeida (2021) explicam que, o conhecimento científico, advindo dos relatos de experiência, beneficia o meio acadêmico e a sociedade, por contribuir na melhoria de intervenções e possibilitar o usufruto de futuras propostas de trabalho.

O público-alvo³ das ações empreendidas no campo do estágio foi o professor⁴ e os alunos⁵ da disciplina “Fundamentos de Geociências” – componente curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Ceará⁶. No momento em que as atividades ocorreram junto aos graduandos, a maioria cursava o 4º período da licenciatura, apresentando faixa etária entre 20 e 22 anos. O período de atuação dos doutorandos no campo de estágio deu-se ao longo do semestre 2022.1.

Inicialmente, o estágio solicitou dos doutorandos um trabalho de planejamento junto do professor-tutor, cujo interesse foi a feitura de um roteiro para indicar materiais, conteúdos e procedimentos necessários à sua realização no campo de atuação. Posteriormente, dedicaram-se a observar as aulas do professor-tutor, buscando identificar aspectos⁷ da rotina de um profissional na esfera acadêmica, como também verificar as metodologias utilizadas e até as dificuldades dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. Em continuidade, eles aceitaram o desafio de oferecer aos alunos uma oficina educativa designada “ferramentas didáticas para o ensino dos conteúdos de Geociências na Educação Básica”. O propósito desta ação

3 Ressalta-se que, no transcorrer do texto, será preservada a identidade dos envolvidos (sujeitos e instituição).

4 O professor-tutor mantinha vínculo temporário com a faculdade há cinco anos, tendo a seguinte formação acadêmica: licenciatura em Ciências Biológicas e pós-graduação na área de Ecologia e Recursos Naturais (mestrado e doutorado);

5 Embora 28 alunos(as) estivessem oficialmente matriculados(as) na disciplina em que o Estágio se desenvolveu, identificou-se que dois deles não compareciam às aulas;

6 Faculdade de Educação situada na porção centro-norte do estado do Ceará e que, atualmente, oferta outros três cursos de graduação na modalidade de licenciatura, a saber: Química, Pedagogia e Ciências Sociais;

7 Principalmente, do ponto de vista organizacional, cronológico, procedimental e pedagógico;

foi, essencialmente, possibilitar aos licenciandos a construção de conhecimento teórico-prático acerca de quatro ferramentas didáticas possíveis de serem empregadas no ensino de biologia para a promoção da educação em Geociências.

No levantamento dos dados, utilizou-se mais de uma técnica de coleta, foram elas: a *observação participante* e o *diário de campo*. Gil (2010, p. 55) adverte que “isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados”. Assim, salienta-se que os estagiários participavam das aulas numa frequência semanal – observando-as e registrando-as no caderno de campo, com vistas a captar no/do campo em estudo: comportamentos, práticas e atitudes inerentes ao fazer docente/discente em ambiente universitário (Santos, 2021).

Por fim, destaca-se que o processo de análise dos dados utilizado neste trabalho ocorreu em duas fases. A primeira etapa consistiu na descrição detalhada das atividades desenvolvidas no *lócus* do Estágio. A segunda, por sua vez, tem enfoque na interpretação direta das implicações destas ações para o incremento formativo e profissional dos doutorandos-estagiários, a partir da comparação com o que dizem alguns dos teóricos especializados na área em estudo. Complementarmente, evidencia-se que o cenário de aproximação e distanciamento dos dados gerados em relação a literatura especializada, seguiu as orientações/ideias de Franco (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

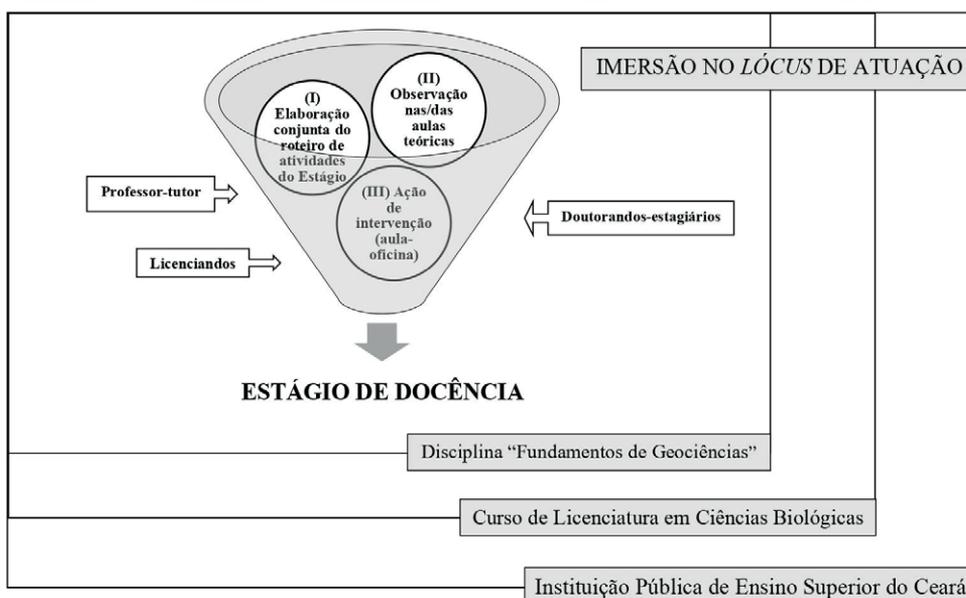
Tendo em vista possibilitar uma melhor visualização das atividades desenvolvidas pelos doutorandos, tanto quanto dos ganhos formativos que elas oportunizaram aos pós-graduandos, resolveu-se estabelecer duas subseções nesta terceira parte do texto, nomeadas respectivamente: “atividades desenvolvidas pelos doutorandos no *lócus* do Estágio” e “contribuições formativas das atividades para os doutorandos-estagiários”.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS DOUTORANDOS NO LÓCUS DO ESTÁGIO

A figura 1 traz uma representação esquemática das atividades desenvolvidas no *lócus* onde o Estágio de Docência se deu, a citar: (I) elaboração do plano de trabalho dos estagiários, (II) observação participante nas/das aulas teóricas ministradas

pelo professor-tutor e (III) promoção de aula-oficina como atividade de intervenção na sala de aula universitária. A análise da figura seguinte evidencia, de maneira geral, que no campo de atuação, as ações supracitadas somaram-se, conferindo uma natureza colaborativa, crítica e reflexiva ao universo do Estágio de Docência.

Figura 1 - Panorama das ações implementadas no campo do Estágio de Docência.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao estabelecer contato informal com o professor tutor, onde foi possível esclarecer os objetivos e outras informações sobre o programa Estágio de Docência II, obteve-se a permissão para realizar o acompanhamento docente na disciplina "Fundamentos de Geociências"⁸. Antes de apresentar, todavia, o desdobramento que as ações tiveram dentro do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, vale frisar que se fez necessário um trabalho de planejamento conjunto entre doutorandos e o professor-tutor, em que se procedeu com a idealização de um plano de

8 A disciplina é semestral, perfaz uma carga horária total de 68 horas (divididas em 17 encontros de 4 horas semanais) e é normalmente oferecida para os alunos do segundo semestre do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da faculdade diuturnamente;

ação⁹ que foi cuidadosamente executado pelos primeiros durante sua permanência na disciplina.

Após a feitura do plano de ação, procedeu-se com as observações das aulas teóricas. O primeiro dia de aula foi marcado pela exposição dialogada do plano de ensino da disciplina – documento elaborado previamente pelo professor-tutor. Depois que os alunos trouxeram suas falas direcionadas à proposta de trabalho, os doutorandos puderam justificar sua presença e apresentar-se, compartilhando com a turma dados gerais referentes à sua trajetória acadêmico-profissional.

Nos demais encontros, chamou atenção o modo como o professor organizava as etapas da aula, tanto como a gestão do tempo didático em prol do ensino das matérias. Na introdução das aulas, era comum um feedback sobre o que havia sido estudado anteriormente, numa tentativa de revisar os assuntos vistos e, simultaneamente, introduzir os novos. Mostrava-se ainda na parte introdutória, o objetivo das aulas e destacava-se a importância delas. Tinha-se no seu desenvolvimento, notadamente, a abordagem explicativa dos assuntos por meio de uma linguagem clara e objetiva. Nessa hora, cabe lembrar que se notava no professor-tutor um expressivo domínio teórico-científico da área ensinada. No final, encerrava-se às aulas, prioritariamente, realizando um resgate dos principais sub-conteúdos estudados, como também anunciando o tema central dos encontros posteriores – fato que poderia incentivar os discentes a efetuarem leituras prévias para apropriarem-se das novas temáticas.

Quanto aos procedimentos metodológicos empregados, as observações realizadas sobre as aulas teóricas indicam que como modalidade didática para abordagem dos conteúdos, o docente utilizou-se, predominantemente, da aula expositiva dialogada amparada no uso de slides em *powerpoint* contendo textos, imagens e esquemas ilustrativos.

Analisando o comportamento dos alunos nesse cenário, percebeu-se claramente que a maioria se limitava a observar, tanto quanto escutar atentamente as explicações, exercendo um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, vale o registro de que foi possível ver um esforço contínuo do professor em estimulá-los à participação, seja através do compartilhamento de uma experiência pessoal que envolvesse o tema, seja por meio do esclarecimento de dúvidas.

9 Vale lembrar, que este plano buscou contemplar materiais, conteúdos e atividades que poderiam ser utilizados/realizadas na disciplina pelos estagiários;

Dada à condição exposta, conclui-se que existiu uma preocupação visível do professor em relação ao entendimento dos assuntos pelos estudantes que, nesse contexto, interpreta-se como um cuidado em relação à aprendizagem. A contextualização (aplicação das Geociências às situações do cotidiano) junto da analogia foram importantes estratégias aplicadas nesse processo e que se julgou válidas durante o desenvolvimento das aulas, visto que os conteúdos da disciplina apresentavam uma ampla diversidade de conceitos, estruturas e processos.

Concluídas as observações, promoveu-se para os alunos da turma a oficina “ferramentas didáticas para o ensino dos conteúdos de Geociências na Educação Básica”. Através da realização deste evento, desejou-se possibilitar aos licenciandos a construção de conhecimento teórico-prático acerca de quatro ferramentas didáticas possíveis de serem empregadas no ensino de biologia para a promoção da educação em Geociências, a saber: dicionário biológico¹⁰, paródia¹¹, filme/cinema¹² e fanzine¹³. Foi esta ação que marcou o encerramento do acompanhamento docente dos pós-graduandos na disciplina Fundamentos de Geociências (figura 2).

De início, enfatiza-se que a oficina em tela exigiu dos estagiários um esforço de planejamento que, especificamente, incluiu: organização e descrição das suas etapas, aquisição de material para sua realização, determinação de data e clareza dos objetivos a serem alcançados. O planejamento da ação somente se encerrou, quando obteve a devida aprovação do professor-tutor.

O evento realizou-se, então, na tarde do dia 24 de junho de 2022, numa sala de aula comum, ou seja, em um ambiente fechado contendo, principalmente, quadro branco, mesa e cadeiras. Nos primeiros instantes da oficina, acolheu-se os alunos e informou-se sobre o objetivo do evento. Feito isso, os pós-graduandos realizaram, com o auxílio de equipamentos multimídias, uma breve explanação dialogada sobre recursos pedagógicos que podem influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geocientíficos, tornando-o mais dinâmico, contextualizado, lúdico e atrativo na atmosfera escolar.

10 Amparado em Aguiar, Paulo e Silveira (2021);

11 Conforme a compreensão de Silva, Pereira e Melo (2015);

12 Sob a perspectiva de Cândido *et al.* (2021);

13 Respalado em Guimarães (2005) e Rodrigues (2018);

Na etapa da oficina em que os alunos entraram em ação, eles foram organizados em grupos e estimulados a produzirem fanzines¹⁴ sobre Geociências. Cada grupo produziu as páginas dos seus fanzines a partir das seguintes questões norteadoras – O que as Geociências têm para nos ensinar? Qual a importância da Educação em Geociências nos dias atuais? Não pode deixar de ser digno de nota o fato de que, nesta ocasião, os grupos se distribuíram naturalmente pelo espaço físico da sala de aula, buscando elaborar um roteiro que pudesse sistematizar os afazeres que o novo objeto exigia (figura 2 – B, E, G, H, I).

Para viabilizar a produção grupal de fanzines durante a oficina, disponibilizou-se uma caixa contendo diversos materiais: papel sulfite branco e colorido; tesoura; cola; jornais e revistas; lápis de cor, giz de cera e pincéis coloridos; borrachas, lápis e canetas comuns; régua de 30 cm; grampeador, entre outros (figura 2 – D). Aparentemente, entre os discentes, os fanzines acabaram sendo suscitadores de discussão, mobilizadores dos conhecimentos geocientíficos previamente adquiridos nas aulas formais e, também, promotores do fazer artístico¹⁵.

Almejava-se realizar a socialização das páginas produzidas através de uma roda de conversa, mas o tempo foi insuficiente para isso, já que dois dos três grupos precisaram finalizar a confecção das suas páginas em casa. No ato de encerramento da oficina, informou-se que seria enviado aos alunos um questionário **online** com o propósito de conhecer as concepções teórico-práticas dos licenciandos sobre a experiência proposta, tal como avaliar o grau de satisfação dos mesmos em relação à oficina. Na aula seguinte, os alunos puderam, finalmente, entregar as versões finais das suas produções e, para além disso, explicitar em linhas gerais a maneira como compreenderam as vivências propostas na aula-oficina.

Obteve-se, ao final, três fanzines. O primeiro foi designado “A imensidão através da Geociências” (figura 3 – Capa A). O segundo traz em seu título principal a questão “O que as Geociências têm para nos ensinar” (figura 3 – Capa E). O terceiro denomina-se “Geozine” (figura 3 – Capa I). A análise das páginas dos fanzines indicam, sobretudo, que os materiais confeccionados debruçaram-se sobre a riqueza

14 Fanzines (ou simplesmente, zines) tratam-se de publicações que possuem textos diversos, histórias em quadrinhos, poesias, contos, colagens, experimentações gráficas e outros elementos que o editor deseja empregar (Guimarães, 2005). É bastante comum vê-los sob o formato de jornais, cartilhas, livretos ou revistinhas artesanais, mas existe também a versão eletrônica (Rodrigues, 2018);

15 Isso porque, nos materiais produzidos, foi comum o emprego das seguintes expressões artísticas para abordagem do conteúdo geocientífico: poesia, desenhos ilustrados, HQs, colagens e pinturas.

dos conteúdos vistos teoricamente ao longo do semestre letivo na disciplina em questão (figura 3 – B, C, D, F, G, H, J, K, L, N, O, P). Tal aspecto sugere, que a proposição desta atividade interventiva pode ter servido para fortalecer, organizar e expressar artisticamente conhecimentos geocientíficos.

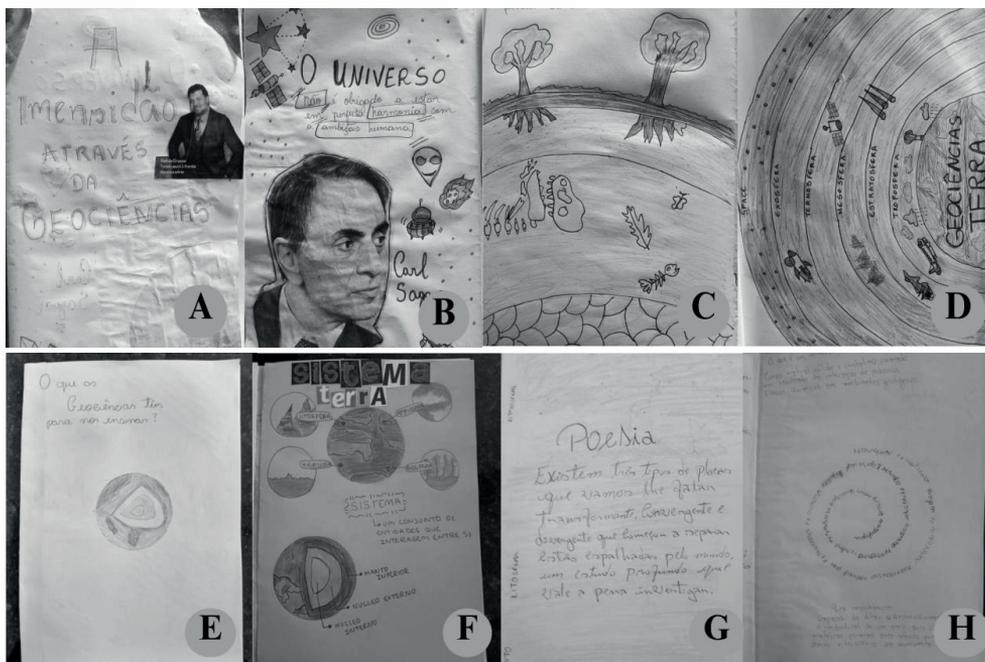
Figura 2 – Etapa da aula-oficina em que os licenciandos engajaram-se na produção artesanal de fanzines para abordagem dos conteúdos de Geociências.





Fonte: Acervo dos autores (2023).

Figura 3 - Materiais fanzínicos produzidos artesanalmente na aula-oficina promovida pelos doutorandos-estagiários.



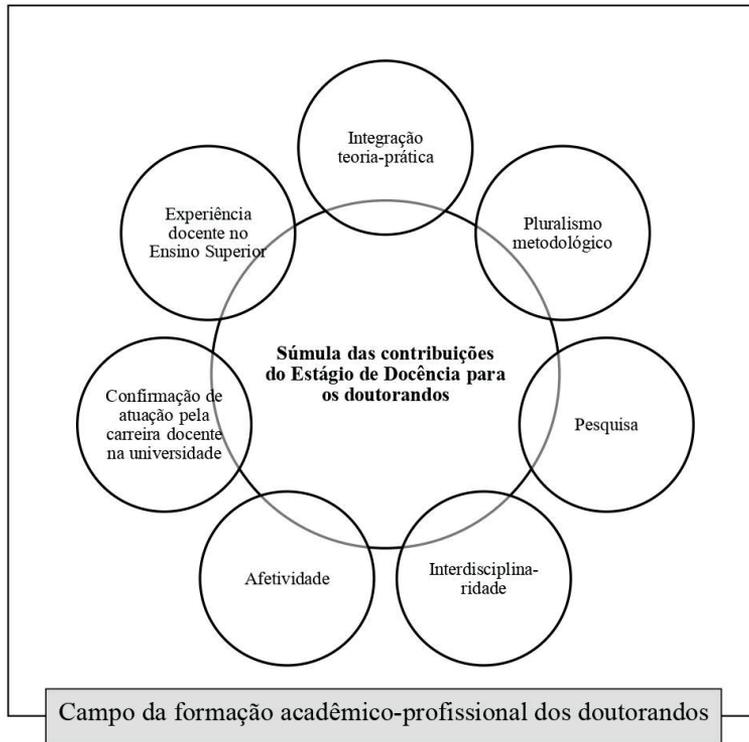


Fonte: Acervo dos autores (2023).

CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DAS ATIVIDADES PARA OS DOUTORANDOS-ESTAGIÁRIOS

Na subseção anterior, ilustrou-se o modo como as ações desenharam-se no campo de Estágio. Nesta, há um esforço interpretativo em captar e analisar as implicações das atividades para o aperfeiçoamento profissional dos doutorandos. Desse modo, chega-se à figura 4, cujo intuito é apresentar uma visão prévia do repertório de influências formativas que foi sendo construído durante as vivências dos mesmos na sala de aula universitária.

Figura 4 - Contributos do Estágio para a formação acadêmica e profissional dos estagiários.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Como já era esperado, o estágio viabilizou o encontro teoria-prática, levando os doutorandos a experimentarem elementos constitutivos do fazer docente na Universidade, principalmente, quando assumiram o compromisso de planejar, executar e avaliar ações pedagógicas vinculadas à disciplina de Geociências. Assim como endossam Inácio *et al.* (2019, p. 4), o Estágio, efetivamente, abre margem para que o “futuro docente compreenda a intrínseca relação existente entre teoria e prática”, oferecendo-lhe uma infinidade de conhecimentos teóricos e, principalmente, práticos que poderão contribuir para uma formação docente de maior qualidade.

A observação realizada em torno da ação docente, permitiu aos doutorandos alcançar uma compreensão clara do quanto é urgente e relevante implementar estratégias alternativas de ensino-aprendizagem no âmbito da universidade, mais do que aquelas que são propostas no bojo da educação tradicionalista. Sob esse viés, a promoção da oficina “ferramentas didáticas para o ensino dos conteúdos de Geociências na Educação Básica” primou pelo pluralismo metodológico e pelo

protagonismo estudantil, tanto quanto pelo emprego da interdisciplinaridade no processo de ensinagem dos conteúdos geocientíficos, dando-se num movimento que entrelaçou satisfatoriamente língua portuguesa, matemática, geografia, artes e biologia.

Isso, certamente, trouxe para o campo formativo dos pós-graduandos marcas e características de posturas profissionais, como também de práticas metodológicas mais lúdicas, humanas, afetivas, conscientes, cooperativas, artísticas e dialógicas. Logo, é plausível considerar, que os doutorandos poderão tornar-se professores mais preocupados com a ressignificação de métodos tradicionais de ensino na esfera profissional, em detrimento do modelo tecnicista que limita a práxis docente a aplicação de conteúdos teóricos – o que já atenderia a alguns dos preceitos citados por Freire (2003), sobre o ato de ensinar/formar/educar.

A solicitude, gentileza e presteza, bem como o zelo, atenção e cuidado do professor-tutor em relação à aprendizagem dos alunos, revelam o importante papel que a afetividade desempenha em conjunturas exitosas de ensino, agregando saberes e valores às dimensões estética, emocional, ética e humana dos estagiários. Silva e Leal (2019) defendem a promoção e a valorização do elo “afeto-cognição” no campo escolar ao afirmarem que, as relações afetivas favorecem o rompimento de barreiras e criam pontes para o conhecimento – seja através de gestos, de um olhar acolhedor, ou até mesmo por meio da escuta compreensiva e humana.

Complementarmente, identificou-se que, os doutorandos-estagiários, à sua maneira, se colocaram na posição de pesquisadores (Pimenta; Lima, 2006), defrontando-se com atividades que incluíam não apenas as buscas de artigos, mas uma leitura crítica-reflexiva destes e, sobretudo, práticas docentes conscientes, planejadas e fundamentadas. Isto pôde ser visto, a título de exemplo, no momento em que eles se depararam com o desafio de escolher o perfil que teria a ação de intervenção na sala de aula, tal como quando a executaram.

Ainda sob o viés de que os estagiários foram, *a priori*, observadores participantes e, *a posteriori*, protagonistas de ações circunscritas no ambiente universitário, admite-se como último elemento de análise nesta subseção, o fato de que essas vivências na sala de aula proporcionaram, em maior ou menor grau, aquisição de experiência docente no Ensino Superior (Brasil, 1999). Outrossim, evidencia-se que, para estes sujeitos, o estágio de docência funcionou como um lugar destinado à identificação com a futura profissão (Ribeiro, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejando responder à questão orientadora deste estudo, nomeadamente: “de que modo as experiências docentes desenvolveram-se no campo do estágio e quais foram as principais contribuições da sua realização para o aprimoramento profissional dos doutorandos-estagiários?”, pretendeu-se relatar o modo como as experiências docentes foram desenvolvidas no âmbito do estágio, ao mesmo tempo em que se buscou exaltar suas potencialidades para o aprimoramento da formação profissional dos estagiários-doutorandos. Dito isto, considera-se que o manuscrito atingiu satisfatoriamente seu objetivo-fim.

Em se tratando da disciplina Fundamentos de Geociências, foi visto que ela teve sua finalidade alcançada. A utilização predominante da metodologia expositiva nas aulas, porém, suscitou nos estagiários reflexões sobre a necessidade crescente de processos educativos que primam pelo emprego de estratégias didáticas inovadoras no âmbito do Ensino Superior, de modo especial, nas licenciaturas – cursos de formação de professores que pretendem ministrar aulas na Educação Básica.

Partindo dessa premissa, reafirma-se a relevância da oficina desenvolvida neste estágio enquanto atividade de intervenção no campo de atuação. É bastante crível que ela tenha mobilizado nos doutorandos-estagiários e até nos licenciandos, saberes práticos que poderão orientá-los na construção de um ensino mais dinâmico e contextualizado nas instituições acadêmico-escolares, após a conclusão dos seus cursos.

A exposição-reflexão proposta neste estudo guiou-se, sobretudo, pelos diários de campo dos estagiários-doutorandos, que foram transformados em relatos para serem analisados criticamente. Aponta-se, como principais resultados da investigação, a percepção de que o Estágio de docência se revelou um importante *lôcus* de formação para o exercício do magistério superior, pois permitiu aos seus alunos: (re)construírem significados relacionados ao fazer docente, adquirirem conhecimentos que são próprios da docência universitária, reafirmarem o desejo de atuação profissional no Ensino Superior, desenvolverem suas identidades docentes, e, por fim, partilharem com o professor-tutor e com seus pares, experiências pessoais, vivências, valores e saberes múltiplos que orbitam a carreira docente dentro e fora da universidade.

Portanto, pode-se dizer que o acompanhamento docente foi uma atividade valiosa no processo de qualificação acadêmica-profissional, especialmente, porque

os estagiários procuraram compreendê-lo sob uma perspectiva crítica-reflexiva. Infere-se, ainda, que outras pesquisas poderão ser desenvolvidas nesta área, pois esta limitou-se a observar as concepções dos pós-graduandos sobre o impacto das experiências vividas no campo de atuação do estágio, lançando mão apenas dos dados provenientes das observações, das escritas no diário de campo e dos materiais produzidos nas atividades propostas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. M. A.; PAULO, B. A.; SILVEIRA, A. P. **Potencialidades do dicionário biológico como ferramenta pedagógica no ensino de biologia**. *E-book*, VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE e II SCEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74808>>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **OFÍCIO 028/99/PR/CAPES**, do Presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, datado de 26 de fevereiro de 1999.

CÂNDIDO, L. S. *et al.* Ciência e Arte: uso de filmes como proposta pedagógica para o ensino de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). **Revista Insignare Scientiaris**, v. 4, n. 4, p. 40-52, 2021.

FRANCO, M. L. P. B. Análise do Conteúdo. Série Pesquisa, v. 6. 4. ed. Brasília: **Líber Livro**, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz Terra**, 2003.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5.ed. São Paulo: **Atlas**, 2010.

GUIMARÃES. E. Fanzine. 2 ed. João Pessoa: **Marca de Fantasia**, 2005. 64 p.

INÁCIO, A. L. M *et al.* Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, v. 4, e1910435, p. 1-17, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: **Atlas**, 1999.

MUSSI, R. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, vol. 3, nº 3, 4, 2006, p. 5-24.

RIBEIRO, M. F. B. Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2019.

RODRIGUES, J. M. Fanedição nas aulas de Biologia: contribuições para o ensino e para a formação do professor artista-reflexivo. 2018. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, M. V. G.; ROSSI, C. M. S.; PEREIRA, D. A. A. Percepção de professores da educação básica quanto ao uso das metodologias ativas. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 10, n. 10, p. 1, 2021.

SILVA, E. S. P.; PEREIRA, I. B.; MELO, S. M. F. O uso da música no ensino de biologia: experiências com paródias. In: **[TESTE] Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**. 2015.

SILVA, M. A. A.; LEAL, A. L. A emoção e seus reflexos na aprendizagem da Matemática. **Research, Society and Development**, [S. I.], v. 8, n. 3, p. e5083813, 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.043

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM LETRAS: MÚLTIPLAS E NOVAS REALIDADES

CARLOS ALBERTO CORREIA

Professor Adjunto na Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA/Tomé-Açu. Doutor em Letras/UNESP. Mestre em Estudos da Linguagem/UFMS. Coordenador do projeto de pesquisa: Tecnologias Educacionais, Metodologias de pesquisa e ensino na escrita acadêmica, desenvolvido no campus de Tomé-Açu/UFRA. Líder do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS). E-mail: carlos.correia@ufra.edu.br

THAÍS FERNANDES DE AMORIM

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Literatura Infantojuvenil um corpus linguístico literário-PROPED/UFRA. Líder do Grupo de Pesquisa Literalizando - CNPq. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Tradução (LETRA)-UFPA. Integrante do grupo de pesquisa ELOS - Estudos de Línguas Orais e Sinalizadas -UFRA. Integrante do grupo de pesquisa Recepção da Literatura Infantojuvenil e Práticas Sociais de Letramento Literário – UFRR). Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br

REGIS JOSÉ DA CUNHA GUEDES

Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Castanhal. Doutor em Letras (Estudos Linguísticos) pela UFPA. Líder do Grupo de Estudos em Linguística e Formação Docente (GELFOR). Coordenador dos Projetos de Pesquisa Geossociolinguística dos Falares Amazônicos (GEOFALA) e Atlas Linguístico-Etnográfico do Vale do Acará (ALEVA). E-mail: regis.guedes@ifpa.edu.br

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão a partir de relatos de experiências construídas ao longo da realização das disciplinas Estágio Obrigatório - ESO III e IV, a saber: ensino de Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa dos cursos de Letras/Português da Universidade Federal Rural da Amazônia, *campi* Belém e Tomé-açu. Tal reflexão se faz necessária, sobretudo diante do quadro atual, pós-pandêmico e de retirada a Literatura como componente curricular obrigatório no Novo Ensino Médio, cujo conteúdo aparece “dissolvido” na disciplina de língua portuguesa. Assim, este texto tem como objetivo

apontar caminhos teórico-metodológicos de trabalho com o docente, ainda em formação, que precisa lidar com os conteúdos curriculares de forma competente (diante da regência cobrada pela disciplina) e política, posto que os projetos político-pedagógicos dos cursos devem passar por reformulação justamente para atender a demanda do Novo Ensino Médio. Para a fundamentação teórica deste texto, amparamo-nos nos trabalhos de Ghedin (2006), Zeichner (1993) e Cosson (2019).

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Ensino na pandemia. Imagens. Leituras

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado consiste em uma atividade que deve propiciar ao aluno a aquisição de subsídios para que ele possa construir sua experiência profissional, além de ser também uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Amparado pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Reiterado pela Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Portanto, trata-se de uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos do curso de licenciatura, cumprindo uma carga horária de 400 horas e atividades pré-estabelecidas pela instituição de ensino. A partir disso, abordaremos a importância do estágio supervisionado, fazendo uma ponte com o ensino de literatura no ensino médio. O estágio é importante, pois, através dele, o licenciando entra em contato com a sala de aula e conhece as peculiaridades do cotidiano escolar. Com isso, constrói conhecimentos práticos, os quais, juntamente com a teoria, o formarão enquanto futuro profissional da educação. Inclusive, para Libâneo (2018, p.15):

Os alunos estagiários levarão para as salas de aula os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e os pontos de vista dos autores; passarão a confrontar teoria e realidade e, ao retornarem à universidade, socializarão as experiências, farão críticas ao sistema e manifestarão possíveis soluções.

Com o estágio, o graduando tem uma ideia dos desafios profissionais que irá encontrar na futura docência “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia” (VEIGA, 2001). Observar o cotidiano escolar implica não só em perceber os pontos negativos, mas também tentar solucioná-los da melhor forma possível. Dessa forma, é importante lembrar que a escola é marcada também por pontos positivos, os quais devem ser considerados na atuação enquanto estagiário. Isso nos leva a afirmar que o Estágio Supervisionado é a melhor forma de conhecer a dimensão do território escolar, é nele em que se analisa o Projeto Político Pedagógico, os planejamentos das aulas, a rotina do docente e dos discentes, a sala de aula e diversos outros fatores do ambiente escolar.

Com este foco, este artigo se estrutura inicialmente apresentando uma contextualização e as diretrizes básicas do estágio supervisionado obrigatório de uma instituição de ensino superior pública da região norte do país, que oferece como uma das opções de formação o curso de licenciatura em Letras-Língua portuguesa. A partir deste viés, ampliaremos abordando as reflexões e a prática do estágio supervisionado em Literatura analisando as perspectivas que apontam discussões destes conteúdos, suas especificidades e vivências no espaço da sala de aula do ensino médio de escolas públicas da região norte. Como formação integral trataremos também de reflexões sobre a prática do estágio supervisionado no ensino de Língua-portuguesa e Redação neste contexto de pós-pandemia e a prática das atividades de observação e regência que integram a formação do estudante de Letras.

DIRETRIZES BÁSICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Os documentos oficiais que regulamentam a prática de estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura no ensino superior apontam esta atividade como um ato educativo que visa a preparação para o trabalho produtivo e formação profissional deste estudante, articulando-se deste modo, como um processo de interação e de prática crítico-reflexiva interligando a sociedade e os espaços de formação como a universidade e a escola. Assim, constrói-se a partir dos seguintes documentos: LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Lei que aborda as resolutivas do estágio 11.788, de 25 de setembro de 2008, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 de dezembro de 2019, a estrutura e organização desta atividade formativa significativa no fazer docente no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras-Língua portuguesa na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

O estágio supervisionado obrigatório é estruturado pelo Regimento de Ensino dos Cursos de Graduação da Universidade Federal Rural da Amazônia - Resolução nº 725 de 21 de dezembro de 2022- no qual apresenta-se como uma atividade acadêmica curricular, que integra a carga horária de formação do estudante, como caráter de atividade obrigatória que compõe parte da carga obrigatória do curso.

No curso de Letras-Língua portuguesa, estas atividades iniciam-se a partir do 5º semestre com no mínimo 100 h de atividades por ciclo, sendo concluído no 8º semestre, totalizando 400h, que compreendem as ações de observação, regência, elaboração de plano de aula, participação em atividades da rotina escolar dos

professores, como participação de reuniões, leitura do projeto político pedagógico da escola, projetos interdisciplinares, dentre outras atividades que integram o fazer a vivência do ser professor no espaço escolar e as discussões teóricas que permeiam este processo construtivo. Permeados pela formação de um perfil de egresso atuante e com visão humanitária e social, a organização do estágio supervisionado obrigatório neste curso de Letras-Língua portuguesa valoriza a visão teórica e a articula com a práxis docente a trajetória e todo percurso que estudante em formação constrói nesta prática educativa, atribuindo em constituição as ações de estágio como sendo:

[...] atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio enquanto atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14)

O Estágio Supervisionado Obrigatório se estrutura a partir da orientação de um professor-orientador de estágio vinculado ao curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, que irá promover a discussão teórica e orientação metodológica para o desenvolvimento das atividades práticas e planejamento da docência, e sob a supervisão de um professor regente de Língua Portuguesa da rede básica de educação, o professor-supervisor. Um profissional experiente que possibilite ao graduando as orientações e segurança necessárias ao exercício de suas funções futuras, junto a aprendizes do Ensino Fundamental e Médio, dentro das habilitações de sua graduação, acompanhando-os de forma presente nas etapas de regência e observação no/do espaço escolar. Essas atividades têm como objetivo oportunizar aos estudantes experiências que lhes permitam:

I – Compreender o contexto da realidade social da escola, campos de estágio, de modo a permitir ao licenciando posicionar-se criticamente face à realidade e participar de sua transformação.

II – Adotar comportamentos e tomar decisões pautadas pela ética, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade física, intelectual, sensorial, cultural, social, racial, linguística e sexual dos educandos, tendo como princípio básico que todos são capazes de aprender.

III – Organizar e vivenciar práticas de educação, processos de ensino e de aprendizagem repensando conteúdos e práticas, levando em conta o

contexto social, os objetivos e as condições das instituições envolvidas e as motivações e experiências dos educandos.

IV – Criar, realizar, avaliar e melhorar práticas de educação e propostas de ensino e de aprendizagem, procurando integrar as áreas de conhecimento e estimular ações coletivas na instituição que sedia o estágio, de modo a propor outras concepções de trabalho educativo.

V – Investigar o contexto educativo na sua complexidade e refletir sobre a sua prática profissional e as práticas educativas, de modo a propor soluções para os eventuais problemas que se apresentem. (Regulamento de ESO, 2023, p. 7)

O foco de discussão neste artigo concentra-se em apontar de maneira crítico-reflexiva as experiências vivenciadas a partir do Estágio Supervisionado III e IV, que enfocam no ensino de literatura e língua portuguesa/redação, no ensino médio, abordando assim uma etapa de ensino significativa, que seria correspondente a conclusão da educação básica do ensino no país.

ESTÁGIO EM LITERATURA

A literatura é fundamental para o ser humano, provendo-o para enfrentar os obstáculos da vida, bem como tentando responder aos seus questionamentos fundamentais. Portanto, possibilita a instauração do diálogo entre textos e leitores de todas as épocas. Por meio da escolarização da literatura, essa disciplina passou a ser regida por legislação pertinente. Na realidade um tanto conturbada do ensino médio, a literatura constitui uma modalidade de ensino engessada, de um lado, pelo vestibular/ENEM, que justifica a presença da disciplina, bem como condiciona o conteúdo e a perspectiva de abordagem; e de outro, pelo fator humano – aluno e professor – cuja postura vai traduzir o interesse, o gosto e a frequência a essa modalidade de produção cultural. Na tentativa de aperfeiçoar o ensino da literatura, estudiosos da área buscam encontrar alternativas, com a finalidade de resgatar a importância da disciplina na formação humanística do aluno. O ser humano constantemente desenvolve estratégias para construir conhecimentos, o que acontece de acordo com o desempenho de cada um. Portanto há a necessidade de que esse processo seja construído, utilizando habilidades e competências que devem ser desenvolvidas de forma adequada. No entanto, o que se constata é que há uma crise no ensino de literatura, visto que, ou os textos literários não são trabalhados em sala de aula, ou são utilizados apenas para a realização de exercícios gramaticais.

A leitura, principalmente a leitura literária, deve ser concebida, não apenas como fonte de conhecimento que possibilita uma nova visão do mundo, mas também que possibilita um diálogo entre texto e leitor reconhecendo o sentido inicial pensado pelo autor, conforme esclarece Lajolo (1982, p. 59):

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. Para Chiappini (1983) o texto deve ser o ponto de partida para o ensino e estudo da literatura e sem ele não há formação de leitores. Nessa mesma percepção, Zilberman (2005, p. 236) pontua que:

[...] o conhecimento da literatura é um processo infinito, não apenas porque o leitor depara-se permanentemente com obras recentes, mas também porque ele busca obras do passado que se atualizam por força de sua leitura, e igualmente, enfim, porque obras lidas revelam aspectos inusitados a cada retomada.

A organização da historiografia atrofia essa propriedade da literatura, porque o novo coincide com o que está sendo lançado, jogando para trás tudo o que veio antes, qualificado com antigo, ultrapassado ou velho. Confundindo atualidade com novidade, não estimula a redescoberta do já estudado, porque não consegue situá-lo em paradigmas diversos dos previamente estabelecidos. Desse modo, todas as obras têm sua importância e sua função, e, partindo dessa visão, ao classificá-las dentro da linha cronológica da historiografia literária, entre novo e atual, perde-se o valor que elas trazem. Todas elas, não importando o tempo e a finalidade com que foram escritas, seja apenas por prazer ou com intenções de denúncias sociais, permitem ao leitor a redescoberta e a apreciação de seus textos, situando-os no tempo e no espaço. Para amenizar os problemas, deve haver uma política educacional e cultural voltada à leitura, e que proporcione a popularização da literatura. Uma nova política educacional, o que para Zilberman (1988) significa:

[...] adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz (ZILBERMAN, 1988, p. 44).

Portanto, deve-se atentar para a forma como a literatura é veiculada nos materiais didáticos da escola, posto que esta é de importância indispensável na formação do aluno como leitor, e a literatura em sala de aula pode ser um viés para tal objetivo e, ainda, para a transformação do aluno e a relação que este tem com o mundo da leitura.

Solé (1998) lembra que podemos considerar a leitura literária como um dos meios mais importantes na escola para a apropriação de novas aprendizagens. A autora também afirma que o perigo maior que envolve o ensino da Literatura não se encontra no fato dos professores não trabalharem com o texto em sala de aula, mas como esse texto está sendo trabalhado. Todorov (2009, p. 10) afirma inclusive que: “O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade”

O perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. As reflexões apresentadas pelos estudiosos ratificam que as práticas pedagógicas que trazem os textos literários como objeto de ensino têm provocado muito mais aversão do que contribuição para a formação de leitores desse tipo de texto. É nesse sentido que Todorov reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional em especial nos cursos de Licenciatura em Letras. Muitos estudantes afirmam que gostam de ler e reconhecem a importância da leitura e da literatura, no entanto, a prática docente que a escola realiza frente aos livros literários termina afastando-os dos livros. Portanto, na escola fala-se muito sobre Literatura, em contrapartida, lê-se muito pouco os textos dessa natureza.

Conforme podemos inferir a partir dos relatos das alunas, em nenhuma aula a professora trabalhou conteúdos de literatura e, considerando o livro didático de Língua Portuguesa adotado para a turma na época do estágio, a saber: “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” volume 3, de Cereja, Dias Vianna e Damen (2016); trata-se de um livro que em todos os capítulos veicula conteúdos de literatura, com abordagens tanto do contexto histórico de cada movimento literário, quanto de dados importantes relacionados aos escritores e textos literários representativos.

O referido livro didático (LD) adota a concepção de literatura enquanto arte da palavra e, o que consideramos um aspecto bastante positivo, é a veiculação

também de imagens de obras de pintores e escultores, letras de músicas, trechos de peças teatrais e indicação de filmes, ou seja, relacionando a literatura com as outras artes de um modo geral. Tomamos como exemplo o capítulo 1, intitulado “O Pré-Modernismo, concordância verbal, o conto”, logo na abertura do capítulo encontramos a imagem da tela “Recanto do morro de Santo Antônio” obra de 1920 do pintor Eliseu Visconti, ainda marcada por influências, impressionistas, as imagens das telas “O homem amarelo” (1916) de Anita Malfatti, “A negra” (1923) de Tarsila do Amaral e o poema “Pronominais” de Oswald de Andrade.

Nesse capítulo, o livro didático traz uma atividade de interpretação de texto a partir dos poemas “O deus verme” e “Idealismo” de Augusto dos Anjos, a atividade contém 04 (quatro) questões, as quais analisamos a seguir. Sobre o poema “O deus verme”, as duas primeiras questões são: Qual é o tema central do poema? Explique o título do poema, levando em conta o papel do verme no universo. São questões que requerem do aluno a leitura e a reflexão em relação ao poema, não são, portanto, questões vazias, elaboradas apenas com o intuito de esmiuçar o poema sem atentar para a aprendizagem do aluno. As questões seguintes são: Que verso do poema demonstra o desprezo do eu lírico pelas crenças humanas? Há, no texto, alguma referência a espiritualidade, sentimentos, sonhos?

É possível perceber que são questões topográficas, ou seja, que requerem do aluno apenas localizar a resposta no texto, sem a possibilidade de fazer inferências, sem contribuir para a compreensão geral do poema etc. Considerando que a maioria dos livros didáticos deixam lacunas no tocante à elaboração de questões, esse aspecto não deve impedir a utilização do livro didático em sala de aula, principalmente, em se tratando de literatura, cujo ensino não pode nem deve prescindir da leitura de textos literários, portanto, mesmo que as questões não sejam adequadas, o livro pode ser utilizado para leitura dos textos e, a própria professora se encarregar de elaborar questões mais significativas.

O trabalho realizado em sala de aula com textos literários deve considerar os autores clássicos, mas também os autores contemporâneos, buscando evidenciar o caráter atemporal da literatura, e quanto a esse aspecto, no LD que ora apontamos encontramos vários textos contemporâneos, como por exemplo, o conto “Nós chorámos pelo cão tihoso” publicado em 2009, do escritor angolano Ondjaki. O referido conto é veiculado na íntegra, outro aspecto positivo do LD, pois os textos literários não devem ser fragmentados, visto que, ao contrário dos textos não

literários que quando resumidos apreende-se o essencial, com os textos literários perde-se o essencial.

O conto de Ondjaki é trabalhado por meio de um exercício de intertextualidade com o conto “Nós matamos o cão tihoso” de outro escritor da literatura africana, Luís Bernardo Honwana. O LD não veicula o conto de Honwana, apenas trechos (neste momento seria interessante o professor disponibilizar o conto na íntegra) e traz questões que despertam o interesse do aluno pela leitura e que não utilizam o texto literário como pretexto para trabalhar regras gramaticais; afinal, conforme Lajolo (1982,p. 52):

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura.

Considerando a reflexão sobre a prática docente e as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, podemos inferir que apesar dos inúmeros desafios enfrentados no tocante ao ensino de literatura e, especificamente na turma onde as aulas foram observadas, ou seja, uma turma que funciona a noite, com alunos que trabalham durante o dia e frequentemente faltas às aulas, podemos afirmar que é possível realizar um trabalho proficiente com a literatura, desde que, as aulas sejam previamente planejadas, os textos literários escolhidos de acordo com a faixa etária e os interesses temáticos da turma, etc.

Portanto, vemos a necessidade de se trabalhar o ensino de literatura, a fim de estimular a criatividade e desenvolver um processo educativo condizente com as necessidades e interesses dos alunos, visando proporcionar uma melhoria na dinamização da sala de aula e, conseqüentemente, oferecer atividades que tenham significado e sentido para os estudantes.

Dessa forma é possível melhorar as condições de ensino-aprendizagem que levem o jovem a pensar, realizar descobertas, fazer inferências e, principalmente, desenvolver o gosto pela leitura, o prazer de ler textos literários, percebendo a sua atemporalidade e a sua universalidade. O professor de Língua Portuguesa precisa considerar que a disciplina abarca três áreas: literatura, gramática e produção textual, e o aluno tem o direito de construir seus conhecimentos em Língua Portuguesa na sua totalidade, entretanto, o que podemos perceber é que alguns professores

priorizam uma única área em detrimento das outras, deixando grandes lacunas no processo ensino aprendizagem dos alunos. Em relação ao livro didático de Língua Portuguesa, sabemos que nas escolas públicas o LD consiste, muitas vezes, no único material didático a que o aluno tem acesso, portanto, mesmo com as lacunas que permeiam o LD, é importante que ele seja utilizado como suporte nas aulas de literatura em virtude da veiculação dos textos literários e das atividades pertinentes.

ESTÁGIO EM LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO

Com o advento da pandemia do COVID-19, a proposta do ensino remoto surgiu como a principal alternativa capaz de dar continuidade às aulas nas diversas redes de ensino do Brasil. Na maioria dessas redes de ensino foram aproximadamente 15 meses sem aulas presenciais, o que colaborou para a evasão escolar de um grande número de alunos matriculados, e uma regressão da qualidade da aprendizagem para muitos alunos, mesmo para os que tinham interesse em continuar os estudos de forma remota, mas que não tinham aos recursos tecnológicos necessários.

O presente capítulo tem o intuito de expor o desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado obrigatório no Curso de Letras: Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural da Amazônia, *campus* de Tomé-açu/PA, realizado em três turmas do 3º ano do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Brasil, localizada na Avenida Benigno Góes Filho, no referido município.

O contexto político, econômico e social no qual a escola se encontra é comum ao das demais instituições públicas de ensino do município, onde grande parte dos estudantes matriculados são de classe baixa e média-baixa, com raras exceções.

O período do cumprimento da carga horária de ESO referente à observação e regência ocorreu durante o mês de Janeiro de 2022, perfazendo um total de 50h. Foram ministradas aulas nas turmas do 3º ano "A", "B" e "C", do turno da manhã, das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

Desse modo, no presente capítulo busca-se abordar questões sociais em conflito com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula, refletindo-se sobre as estratégias didáticas adotadas pelos docentes diante dos desafios de retomar as aulas presenciais após um longo período de adesão ao ensino híbrido, e as suas consequências no nível de aprendizado dos alunos.

Para tanto, relata-se neste capítulo os resultados obtidos a partir das observações e regências realizadas nas referidas turmas, das atividades desenvolvidas

e exercícios propostos, bem como, descreve-se as ações adotadas pela professora supervisora na aplicação dos conteúdos, em meio ao contexto da pandemia e o protocolos de prevenção, etc .

Com o término do período de observação e regência, ficou notório o esforço dos professores em incorporar e agregar os alunos nas atividades desenvolvidas, principalmente nesse período inicial de volta às aulas presenciais, uma vez que a exposição do conteúdo deve abranger a todos os envolvidos de modo a proporcionar o engajamento dos alunos, sem que nenhum aluno fique sem informações, até mesmo aqueles que residem nas zonas rurais do município e que têm dificuldade no acesso ao transporte.

No início do ano de 2020, o novo coronavírus, causador da doença COVID-19, rapidamente passou do estado de endemia para pandemia, de nível global, chegando a atingir 188 países e influenciando na vida de toda a humanidade nas mais diversas e diferentes formas, causando efeitos em praticamente todas as atividades humanas.

Diante desse fato, as nações se viram na obrigação de adotar medidas drásticas de isolamento social, impactando de forma direta na rede educacional, com o fechamento urgente das instituições de ensino, desde as creches até as universidades. Assim sendo, adotou-se o “ensino remoto” como única alternativa de ensino que possibilitaria a continuidade às aulas, inicialmente presenciais, interrompidas devido à pandemia.

Todavia, essa modalidade de ensino provocou grande preocupação por parte dos professores de um modo geral, pois os mesmos ficaram ainda mais sobrecarregados com a nova jornada de trabalho adotada, buscando adequar o conteúdo ao novo formato de ensino. E com a volta às atividades presenciais essa preocupação tendeu a permanecer, pois os protocolos de segurança provaram não serem totalmente abrangentes, no sentido de que todos os alunos se dispusessem a segui-lo rigorosamente.

Dias *et al* (2020), enfatiza que o Brasil foi um dos países que tiveram os maiores índices de contaminação do COVID-19, e alerta que não temos recursos suficientemente necessários para o retorno das aulas presenciais no contexto da pandemia: não temos remédios que possam diminuir os efeitos da doença, tampouco dispomos de leitos suficientes e equipamentos necessários para o retorno das aulas.

Conforme Lima e Costa-Oliveira (2021, n.p), “Nesse momento, o mais importante é que sejam utilizadas as melhores evidências científicas para guiar as ações de combate à pandemia, inclusive no retorno às aulas de maneira segura e planejada”.

A vacina chegou até a população brasileira e os órgãos governamentais decidiram que as aulas poderiam retornar normalmente em 2021, desde que seguidos os protocolos de prevenção. Entretanto, já era de se esperar que os adolescentes do ensino médio teriam dificuldades de seguir as orientações de forma rigorosa. Por exemplo, observou-se que a maioria dos estudantes não fazia o devido uso da máscara como recomendado, e a escola não conseguiu fazer com que todos os alunos aderissem às regras, o que deve ter provocado uma maior disseminação do vírus devido ao convívio diário no ambiente escolar.

De acordo com Senhoras (2020), a pandemia trouxe efeitos degradantes para a educação, causando impactos negativos que comprometeram o aprendizado dos alunos e levando muitos deles a optar pela evasão escolar. Talvez esse tenha sido um dos motivos que levaram os órgãos governamentais a aprovarem o retorno das aulas presenciais, o que foi importante naquele momento. Contudo, em municípios como Tomé-açu, que contam com grandes áreas de zona rural, os recursos e infraestrutura disponíveis, que já eram precários antes da pandemia (acesso à internet e aparelhos eletrônicos, etc.), demonstraram serem insuficientes também no momento de retorno às aulas presenciais para garantir a plena participação dos alunos nas atividades escolares presenciais. No município de Tomé-açu, isto se deu, por exemplo, na falta de transporte público suficiente, normalmente disponibilizado pela prefeitura, para que os estudantes da zona rural pudessem chegar à escola.

Com o intuito de conhecer o real cotidiano que os professores e alunos vivenciam na escola Antônio Brasil, é relevante destacarmos dois fatores indispensáveis na contribuição do desenvolvimento eficaz dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, quais são: a infraestrutura e a gestão escolar. Essas vertentes nos levam a questionar se o meio físico no qual os alunos estão inseridos através da escola interfere ou não no processo de ensino-aprendizado dos estudantes e qual a atitude da gestão escolar diante desse fato social. Isso também nos faz pensar se a estrutura da escola foi adaptada para receber os alunos no contexto da pandemia.

A Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Brasil está localizada na Rua Francisco Soares, Prédio, nº 311, no bairro Campina, em Tomé-Açu/PA. É uma

escola das nível médio do município, e, atualmente, possui em média 35 turmas entre 1º, 2º e 3º ano.

No que tange à infraestrutura escolar, a referida escola dispõe de 15 salas de aula utilizadas nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola também possui uma sala destinada a os professores, uma sala para direção, uma sala para a secretaria, uma sala para coordenação, um auditório, um almoxarifado, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma cozinha, uma cantina, uma quadra de esportes, um bebedouro para os alunos, um banheiro masculino e um banheiro feminino para os alunos, um banheiro para os funcionários e um banheiro acessível.

As salas possuem iluminação e ventilação, seja por ventilador e/ou central de ar, contribuindo no processo de ensino-aprendizado dos estudantes no espaço escolar, de modo a proporcionar uma melhor comodidade durante as aulas presenciais, tanto para os discentes quanto para os docentes.

Portanto, pode-se afirmar que a escola em questão dispõe de uma boa estrutura física e de uma gestão composta por profissionais qualificados, com professores que graduados.

A escola dispõe de uma equipe formada por uma boa quantidade de colaboradores, divididos entre: secretário e assistente de secretaria; vigias; serventes; zeladores; porteiros; coordenadores; diretora e vice-diretora; e conta com a colaboração de 34 professores. Atualmente, a escola conta com a participação de, em média, 1.499 alunos matriculados.

De um modo geral, a gestão escolar se mantém unida no desenvolvimento das tarefas cotidianas da escola. Os docentes, frequentemente, participam de reuniões de apoio pedagógico para debaterem iniciativas necessárias no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente diante do contexto da atual pandemia, no qual todos os envolvidos com a educação ainda se encontram em processo de adequação à nova modalidade de ensino, às tecnologias, etc. Por outro lado, a coordenação procura auxiliar, de forma eficaz, os pais/responsáveis que buscam quaisquer tipos de informações.

No mais, todos os funcionários da instituição são bem receptivos e acolhedores e empenhados no desenvolvimento de sua função, possibilitando que a escola proporcione um ensino de qualidade. Além disso, observou-se, por parte da gestão, a busca por cumprir as regras sanitárias estipulados pelos órgãos governamentais na prevenção em relação ao coronavírus.

O estágio de observação foi desenvolvido no decorrer do mês de Dezembro de 2021. O contato presencial na escola foi pouco recorrente devido a escola ainda estar se adaptando com a volta às aulas presenciais, após mais de um ano da adesão do ensino remoto.

Desse forma, foram destinadas 25 horas para a observação das aulas ministradas pela professora de Língua Portuguesa, tanto as aulas que ocorriam de forma *on-line* e *off-line*, quanto as aulas presenciais, assim que elas retornaram. Observou-se o desenvolvimento das atividades aplicadas pela docente e o desenvolvimento dos discentes nesse reinício das aulas presenciais. Para isso, acompanhou-se as atividades desenvolvidas com os alunos das turmas dos terceiros anos, "A", "B" e "C", do turno da manhã, a partir das atividades executadas em referência à quarta avaliação do ano letivo.

Observou-se também que a docente seguiu as orientações dadas pela SEDUC/PA acerca da volta às aulas presenciais ainda no período de pandemia.

De forma geral, observou-se que os discentes das turmas dos terceiros anos em questão demonstraram interesse nas aulas desenvolvidas pela docente. Muitos dos alunos já queriam voltar a frequentar a escola, porém outras estavam sem motivação.

Todas as turmas foram participativas no momento oportuno, a docente, em regra, conseguiu expor o conteúdo com tranquilidade e clareza.

Uma das dificuldades encontradas nessas turmas matutinas foi justamente que a maioria dos alunos que estudam nesse período residem na zona rural do município, dessa forma, devido à falta de transporte coletivo, muitos estudantes faltavam às aulas presenciais, de forma a prejudicar o seu processo de aprendizagem.

Ocorreu de alguns alunos faltarem na aula em que foi apresentado o conteúdo e comparecerem já no dia que seria realizada uma atividade avaliativa. Esse acontecimento provocou uma alteração na metodologia de ensino da professora, uma vez que, para colaborar com o desempenho desses estudantes, foi realizada retomada rápida do conteúdo já abordado anteriormente, no intuito de minimizar o problema de infraestrutura de transporte do sistema educacional em questão. Contudo, a constância do problema acarretou atraso e não cumprimento do conteúdo programático da disciplina.

Quanto ao desempenho da docente em questão, pode-se afirmar ela demonstrou empenho e responsabilidade no desenvolvimento de seu papel como educadora. A supervisora sempre procurou abranger todos os alunos no desenvolvimento das

atividades, adequando os conteúdos e exercícios em consonância com o ensino remoto e à retomada das aulas presenciais na pandemia.

Quanto à avaliação dos discentes, esta ocorreu de forma somativa e flexibilizada, conforme sua participação nas aulas e na realização das tarefas. Os alunos foram submetidos a várias atividades avaliativas para a composição da nota avaliativa final.

Por fim, pode-se concluir dessa experiência, que a equipe pedagógica estava bem preparada e motivada para a realização tanto das atividades remotas, quanto para a retomada das atividades presenciais, contudo, a infraestrutura foi o principal fator dificultou e até impossibilitou a efetividade das atividades desenvolvidas na escola em questão, tanto durante o período de ensino remoto (com a falta de acesso de muitos alunos à internet e aos aparelhos como celular e computador, o que forçou o uso de apostilas com as atividades impressas que os alunos recebiam e devolviam na escola), quanto no momento do retorno às atividades presenciais, pela dificuldade com o transporte público para os alunos da zona rural e observância do protocolo de segurança durante a pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização das reflexões que englobam o estágio supervisionado obrigatório e sua prática nas escolas públicas no país é importante para pontuarmos as possibilidades que está ação teórica e prática que envolve a formação docente e práxis do professor agrega nas discussões e impactos que a universidade pode aproveitar para potencializar as ações de formação de seus estudantes.

Perceber o estágio como um locus de ação reflexiva-crítica que aborda uma perspectiva investigativa do futuro professor, a partir do contato direto, com o exercício da prática e da observação do contexto escolar, sob supervisão de um professor mais experiente, que pode contribuir em sua formação, estimula a troca de experiências e as abordagens que influenciarão na prática pedagógica deste aluno em formação, e se apresenta como um espaço de aprendizagem real.

Assim, como sujeitos históricos, que vivenciam o seu momento de atuação, como foi a participação nas aulas a partir do contexto da pandemia, entender esta realidade e poder observar e atuar sob esta situação que era diferente até então do se discutia na universidade, assegurou ao estágio supervisionado, em específico

este vivenciado pelos alunos de letras, um status de campo de conhecimento que abarcou aprendizagens significativas da profissão professor.

Desse modo, estimular a ação crítica reflexiva nas abordagens de estágio supervisionado obrigatório para os alunos da licenciatura, mostra-se como um caminho formativo crítico que possibilita a reflexão e análise do fazer-se professor e provocar nestes estudantes reflexões sobre a atuação docente e seu impacto social e humano.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos 1750-1880. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ed-São Paulo: Contexto, 2011.

DIAS, Gustavo Nogueira et al. Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará-Brasil: Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid-19(Sars-Cov-2). **Braz. J. of Develop.**: Curitiba, v. 6, n.6, p.37906-37924 jun. 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na Escola**: as alternativas do professor. Regina Zilberman (Org.). Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Papyrus, 1998.

LIMA, Eduardo Jorge da Fonseca; COSTA-OLIVEIRA, Matheus Brandt de Mello. Volta às aulas no contexto de pandemia: um desafio e várias vertentes. **Revista Residência Pediátrica**: Recife-PE. v. 11, n. 1, 2021

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 03, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura** (BOCA), ano II, Vol. 2, n. 5, Boa Vista, p. 128-136. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. (Trad. Cláudia Schilling). 6ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2012.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

UFRA. **Resolução nº 725 de 21 de dezembro de 2022**. Disponível em: https://proen.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=336&catid=2&Itemid=121 Acesso em: 16/11/2023

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.044

EXPERIÊNCIAS COM PROJETOS INTEGRADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DO IFAL-CAMPUS MACEIÓ

MERYLANE PORTO DA SILVA

Mestre em Gestão Ambiental pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Maceió. merylane.porto@ifal.edu.br

RESUMO

Sistematizar projetos e as experiências adquiridas representa não apenas uma organização temporal e progressiva mas uma atividade de reflexão crítica do que foi vivenciado. O presente trabalho apresenta algumas dessas experiências oportunizadas pelo desenvolvimento de projetos no âmbito da disciplina de Projetos Integradores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAL-Campus Maceió. Tais projetos têm o objetivo primeiro de associar os conhecimentos das disciplinas técnicas e pedagógicas à prática, numa perspectiva interdisciplinar e dinâmica. Nesse trabalho são relatadas as experiências com a realização de minicursos, pensados e ministrados pelos/as discentes, com a comunidade externa e interna do campus. A pesquisa pode ser classificada com qualitativa narrativa, uma vez que se pautou na realização de observações da motivação, envolvimento, aprendizagem e **feedback** dos/as discentes durante o processo de organização e execução dos projetos, bem como no **feedback** dos participantes dos minicursos, via resposta a questionário de avaliação. O protagonismo dos discentes na elaboração e execução de projetos estimulou o maior engajamento e aprendizagem, motivados pela confiança em seus potenciais que lhes foi atribuída. A liberdade de escolhas dos percursos metodológicos a serem trilhados e a busca pelo conhecimento necessário para tal, ganhou um novo sentido, o de que eram capazes de produzir conteúdos educacionais relevantes e fazer as inter relações entre o que se aprende nas disciplinas regulares do curso e as aplicações práticas, construindo significados e experiências significativas. O **feedback** dos (das) participantes dos minicursos foi bastante positivo, o que motivou ainda mais alguns dos

discentes a participar de outros eventos. A finalização de cada projeto serviu, ainda, como inspiração para a autora baseando novas ideias, o que corrobora o potencial da execução de projetos no contexto disciplinar para estimular o ensino e a aprendizagem nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: desenvolvimento de projetos, formação docente, protagonismo discente.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a sala de aula nos cursos de ensino superior se configuram em espaços de aprendizagem onde o professor socializa os conteúdos histórica e cientificamente construídos para alunos, teoricamente, ávidos por esses conhecimentos. Os alunos são fiéis seguidores e raramente tornam-se agentes transformadores da realidade, a não ser que sejam devidamente orientados e conduzidos no caminho “certo”. Não é justificável simplesmente descartar o papel do professor/a como detentor de um conhecimento sobre o objeto de estudo de uma área científica e do seu irrefutável papel de sujeito orientador do processo de ensino aprendizagem. Mas, quando o ensino se organiza de modo a garantir ao/a professor/a o direito e dever de conduzir a processo de maneira unilateral desconsiderando experiências e anseios dos/as alunos/as temos um problema.

No entanto, como bem aponta MORIN (2018), toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, interpretação, avaliação. A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar” os novos conhecimentos.

Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. O ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimento envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um.

É importante salientar que aprendemos de muitas maneiras distintas, usando diversas técnicas e procedimentos, de acordo com os objetivos pretendidos.

O processo de ensino-aprendizagem apresenta um caráter dinâmico e não acontece de forma linear, como uma somatória de conteúdos acrescidos aos anteriormente estabelecidos. Ele exige ações direcionadas para que o aluno/a aprofunde e amplie os significados elaborados mediante sua participação, enquanto requer do professor/a o exercício permanente do trabalho reflexivo e da disponibilidade para acompanhamento e intervenções em situações imprevistas e desconhecidas (COELHO, 2016)

No processo de ensinar e aprender, é fundamental que a construção de sentido seja entrelaçada à construção de significados. O sentido, o

propósito e o objetivo do aprender, para cada um, devem se entrelaçar com os significados socialmente construídos do conhecimento acumulado nas ciências, na cultura e na tecnologia (ANDRADE E SARTORI, 2018).

Junta-se a busca de sentido do processo de ensino aprendizagem a interdisciplinaridade, que apresenta-se, “a partir dos anos de 1960, como uma importante precursora não somente na crítica, mas, sobretudo, na busca de resposta aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica” (ALVARENGA et al, 2011).

A interdisciplinaridade busca responder a problemas gerados pelo desenvolvimento da ciência disciplinar, fragmentada, que não consegue evidenciar a complexidade do mundo real. As áreas do conhecimento são estudadas nas licenciaturas de maneira desconexa, não contribuindo desta forma, para a aprendizagem ampla e significativa que tanto se espera atualmente.

Há uma multiplicidade de práticas consideradas interdisciplinares, o que gera uma aparente confusão em termos conceituais e de concepções das experiências desenvolvidas. No entanto, segundo bem colocam RAYNAUT e ZANONI (2011):

A interdisciplinaridade é uma ideia que apresenta uma multiplicidade de facetas, de modo que práticas muito distintas podem ser aplicadas em seu nome. Tal heterogeneidade não traduz necessariamente confusão - ainda que esta esteja pronta a se manifestar cada vez que uma ideia nova exerce uma fascinação. Antes, representa uma riqueza que se pode aproveitar, contanto que as condições, nas quais se operam as escolhas, sejam claramente discutidas e os objetivos, explicitados. A confusão não nasce da diversidade, mas sim da imprecisão e da ambiguidade.

No mundo acadêmico a ordenação do conhecimento em disciplinas não pode ser considerado necessariamente um processo apenas intelectual, fundamentado em critérios puramente científicos, mas também social. Novas disciplinas surgem nos contextos dos cursos a fim de atender demandas científicas específicas ou mesmo atender a necessidade de inserção de novas metodologias inicialmente difíceis de serem incorporadas no *corpus* das disciplinas já existentes. Foi o caso dos Projetos Integradores que, no contexto dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), surgiram de uma necessidade de ampliar a prática pedagógica dos discentes.

Incentivar as colaborações e as aproximações entre disciplinas que pertencem a mesma área de conhecimento pode contribuir, com eficácia, para a introdução, na pesquisa e no ensino, da flexibilidade necessária aos progressos do conhecimento. É então uma forma de interdisciplinaridade que deve ser reconhecida e apoiada, tendo em vista que pode permitir ultrapassar clivagens que esterilizam a reflexão, em particular quando correspondem à preocupação de preservar identidades institucionalmente proveitosas, mas que motivos cientificamente fundados. A noção de disciplina e a ideia de interdisciplinaridade devem então ser manipuladas com maior flexibilidade, fora de qualquer rigidez doutrinal RAYNAUT e ZANONI (2011).

Os Projetos Integradores possibilitam vivenciar a interdisciplinaridade e o princípio da transversalidade dos conteúdos de ensino a partir do eixo transversal do currículo ao qual visa promover a articulação entre as disciplinas no semestre letivo. Portanto, articulam vários pontos de vista, saberes e áreas do conhecimento, trazendo questões do dia a dia, trazendo à tona as conexões entre as disciplinas.

Essa integração parece favorecer o surgimento de novos conhecimentos, uma vez que não basta apenas agregar conteúdos diferentes: é necessário que haja o compartilhamento de saberes e experiências com objetivos comuns.

ALLEN e TANNER (2005) definiram o aprendizado como “busca de informações, organização delas de maneira consistente e preparo para explicar as conclusões”. Compartilhar experiências de aprendizagem é uma boa maneira de aprender (IMBERNÓN, 2012). Para uma maior consolidação, a aprendizagem não apenas deve ser vivenciada e extrapolável, mas também deve ser compartilhada e dialogada com os colegas.

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades e pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI.

Os projetos de aprendizagem também preveem paradas para reflexão, **feedback**, autoavaliação e avaliação de pares, discussão com outros grupos e atividades para melhoria das ideias. Diferentemente de uma sequência didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação de gerar um produto. Porém, esse produto não precisa ser um objeto

concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, etc. A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e também desenvolver algumas habilidades e competências (SÃO PAULO, 2003).

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem e, por essa razão, é bastante recomendada em qualquer nível de ensino.

KRAJCIL e BLUMENFELD (2006) afirmam que a ABP permite aos alunos aprender fazendo, executando suas ideias. Eles se envolvem em situações reais da vida concreta. Acrescentam ainda que a ABP é baseada na teoria construtivista que relata um maior entendimento do assunto quando os alunos participam ativamente na construção e no uso de suas próprias ideias.

Sistematizar projetos e as experiências adquiridas com eles representa não apenas uma organização temporal e progressiva mas uma atividade de reflexão crítica do que foi vivenciado. Nessa perspectiva, o presente trabalho apresenta algumas dessas experiências oportunizadas pela realização de minicursos, pensados e ministrados pelos/as discentes, com a comunidade interna do IFAL - Campus Maceió, no âmbito da disciplina de Projetos Integradores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAL-Campus Maceió. Tais projetos têm o objetivo primeiro de associar os conhecimentos das disciplinas técnicas e pedagógicas à prática, numa perspectiva interdisciplinar e dinâmica.

METODOLOGIA

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências (MATTAR e RAMOS, 2021).

Nas pesquisas qualitativas, a observação tende a ser menos estruturada e mais emergente, responsiva e aberta, com uma duração mais prolongada e contínua, buscando capturar a natureza dinâmica dos eventos. Especialmente no caso da pesquisa-ação e da pesquisa participante, concebe-se ainda uma observação mais colaborativa (COHEN; MANION; MORRISON, 2018).

Segundo GIL (2019b), na observação direta o pesquisador está fisicamente presente no campo, o que a torna mais flexível, por permitir que o observador relate muitos aspectos que acontecem e tenha diferentes focos de observação. É preciso levar em conta ainda que, quando o pesquisador encontra-se diretamente envolvido no processo que se quer avaliar, é imprescindível planejar com muita atenção o que se pretende observar, estando atento a não perder o foco da análise e não confundir as percepções do grupo com as suas próprias. Portanto, neste sentido, a observação, quando realizada de forma metodicamente planejada, pode fornecer informações valiosas sobre esses fenômenos.

Este trabalho é resultado de dois anos (2018 e 2022) de observação direta da motivação, envolvimento, aprendizagem dos/as discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió durante o processo de planejamento, organização e execução de minicursos para a comunidade interna, no âmbito da disciplina de Projetos Integradores.

As escolhas dos temas dos três minicursos analisados aqui foram dos discentes envolvidos, exceto o Curso de Produção de Biocosméticos, que foi uma sugestão da orientadora acatada pelos discentes. Coube a orientadora a avaliação da viabilidade e da compatibilidade desses temas a ementa da disciplina de Projetos Integradores, bem como o acompanhamento e orientação do processo de elaboração e execução de cada um deles.

Os cursos analisados foram:

- 1- Curso de Produção de Biocosméticos
Curso organizado por dezenove discentes durante o segundo semestre letivo do ano de 2018 e ministrado no dia 15/12/2018.
- 2 - Curso de Plantas Alimentícias não Convencionais (PANCS): do cultivo ao prato
Curso organizado por sete discentes e ministrado na XIV Semana de Biologia do IFAL - Campus Maceió no ano de 2022.
- 3 - Saudavelmente - Como a sua alimentação afeta o seu cérebro
Curso organizado por sete discentes e ministrado na XIV Semana de Biologia do IFAL - Campus Maceió no ano de 2022.

Os registros da observação foram realizados no momento em que os fatos e comportamento transcorriam, ou logo após o período de observação. Para isto, foi

utilizado um formulário específico como base nas orientações de Danna e Matos (2015) que descrevem três conjuntos de informações que compõem um formulário desse tipo: identificação geral (observador e objetivo), identificação das condições em que se realiza a observação (condições, sujeitos, local e período de observação) e o registro dos comportamentos e circunstâncias ambientais (técnica utilizada). Os comportamentos registrados aqui, com base nos diálogos, debates, sugestões, escolhas, foram as dificuldades, conflitos, satisfações, frustrações relatados pelos/as discentes envolvidos no planejamento e dos minicursos.

Os apontamentos foram feitos também depois da execução dos minicursos durante roda de conversa com os/as discentes. Todos tiveram seu momento de fala e expuseram suas opiniões sobre a experiência durante a execução dessa atividade.

Para a avaliação dos minicursos, foi utilizado um questionário de avaliação de satisfação com os participantes. Segundo a avaliação de Campos (2020, p. 11), questionários “[...] que investigam percepções, representações e opiniões sobre experiências, conceitos ou acontecimentos relacionados a processos ou ambientes educacionais” estão entre os métodos mais comuns de coleta de dados empíricos na área da educação. Este questionário contou com sete questões objetivas abordando: o domínio dos conteúdos, a capacidade de comunicação e interação dos ministrantes, bem como a relevância do minicurso da perspectiva dos participantes. No final das atividades desenvolvidas, foi disponibilizado o link do formulário eletrônico (google forms) e todos os participantes responderam as questões.

O processo de dar sentido aos dados envolve diversos subprocessos: organizar e apresentar os dados; analisá-los; discutir e interpretar os resultados, relacionando-os à revisão da literatura, ao referencial teórico e às questões e/ou hipóteses da pesquisa; e apresentar as descobertas ou conclusões do estudo. Nesta análise, buscou-se apresentar, a partir de falas e atitudes individuais, o desenvolvimento, as aprendizagens dos grupos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Alagoas, desde sua concepção, no ano de 2011, se propõe a atender o que está disposto no Art. 7º Inciso VI, alínea “b”, da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que trata da oferta dos Cursos de Licenciaturas na rede federal, através dos Institutos Federais, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, com foco na

formação de docentes para atuarem na Educação Básica (do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio), na rede pública e particular (IFAL, 2019).

O currículo do Curso se estrutura em consonância com princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior através da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, assim como os princípios da política institucional para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (IFAL, 2019).

Sua matriz curricular é indicada para desenvolvimento em, no mínimo, 8 (oito) períodos letivos e, no máximo, 16 (dezesseis). A carga horária totaliza 3.200 horas, sendo distribuídas em aulas teóricas e práticas.

Conforme a Resolução CNE/CEP nº 02/2015 em seu Art. 12, os cursos de formação inicial, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que atenda às demandas sociais;

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular III, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos [...] (BRASIL, 2015).

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAL, o núcleo integrador é “o espaço de convergência que proporciona a prática como componente curricular, permeando o processo de formação do Biólogo-educador numa perspectiva trans e interdisciplinar, contemplando dimensões teórico-práticas”. É o núcleo que também congrega a prática pedagógica como componente curricular, reunindo

disciplinas, como a de Projetos Integradores, cujo desenvolvimento serviu de objeto de estudo deste trabalho.

Esta disciplina inicia-se sempre com um diálogo franco e aberto sobre as possibilidades de trabalho diante do quadro geral de disciplinas pedagógicas e técnicas que os discentes irão cursar no semestre. A partir daí surgem propostas que são pensadas e aprofundadas nas semanas iniciais até por fim serem definidas e aprovadas pelo grupo. Tais propostas são analisadas e avaliadas considerando-se as suas possibilidades de diálogo com as demais disciplinas do semestre, bem como com a capacidade técnica de execução e de permitir o aprimoramento de habilidades como o trabalho em equipe, a capacidade de solucionar problemas concretos e de aprofundar os conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Graças ao seu caráter dinâmico, interdisciplinar e participativo, a disciplina representa uma oportunidade de integração mais íntima entre professores/as e discentes. Nas experiências aqui relatadas, pode-se afirmar que essa aproximação aconteceu e foi facilitadora do processo de ensino aprendizagem. Os/as discentes relataram terem se aproximado mais de colegas e da professora.

Os projetos são elaborados e executados em grupos de livre escolha. Sobre a formação de grupos de trabalho no ambiente universitário, nos diz BONALS (2003):

O trabalho em grupo, em condições determinadas, aumenta a qualidade do aprendizado e favorece a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e alunas através da interação entre eles. Só por esse motivo será justificado utilizá-lo de maneira sistemática em sala de aula. Não podemos prescindir das enormes possibilidades que nos traz a interação dos alunos como fonte de construção de conhecimentos.

Normalmente, esses grupos se formam por afinidades pessoais ou, raramente, os membros se associam na formação de grupos por interesse em temas específicos. Ainda é possível observar no ambiente acadêmico uma dificuldade de formação de grupos heterogêneos, compostos por discentes com pensamentos e opiniões diversas. Esses grupos se formam com base em similaridades de discurso, não abrindo espaço para colegas que não compartilhem das ideias do grupo.

Na disciplina de Projetos Integradores não é diferente. Apesar das desvantagens do modelo de formação desses grupos, não se pode afirmar que não há benefícios, como o aumento da empatia e da melhora das relações interpessoais, bem como o fortalecimento de uma cultura nas turmas de aprendizagem colaborativa. Foi notória a evolução de alguns discentes nesse sentido. Alguns discorreram

sobre terem iniciado o processo de discussão nos grupos de trabalho completamente perdidos sobre como iriam contribuir com o desenvolvimento dos projetos por não se sentirem aptos a participar dos debates e estudos necessários para a execução dos projetos. No entanto, os integrantes dos grupos se mostraram solidários e colaborativos com esses/as discentes.

Uma outra dificuldade facilmente perceptível é o fato de aqueles/as discentes, com notório perfil de liderança, tenderem sempre a tomarem para si o papel de decidir sobre os rumos dos trabalhos, muitas vezes, sem acordo com os demais integrantes do grupo. Não foi incomum verificar tal fato nas observações feitas. Nos debates e definições de atividades a serem realizadas e dos encaminhamentos, como definição de prazos e divisão de tarefas entre os membros dos grupos, sempre que observados tais comportamentos, intervenções foram feitas pela orientadora no intuito de provocar a reflexão do grupo sobre a necessidade de adotar mecanismos que permitissem a plena participação de todos na tomada de decisões.

Como seria de esperar, conflitos e insatisfações ocorreram e nem sempre as conversas foram concluídas sem animosidades. No entanto, no decorrer do processo, pode-se afirmar que tivemos êxito em dirimir esses conflitos e assegurar aos três grupos de discentes envolvidos nessa análise, uma integração considerada satisfatória nas tomadas de decisões.

O sucesso de qualquer projeto dependerá de parceria e corresponsabilidade para sua plena execução. Neste sentido, alguns entraves foram identificados nas falas dos discentes. Um deles foi a diferença de tempo de dedicação e cumprimento dos prazos determinados por alguns integrantes dos grupos. Muitos se queixaram da falta de comprometimento de alguns que, em contrapartida, se queixaram de prazos exíguos para a execução de tarefas para realidades distintas vividas por cada um. A maior parte desses/as discentes são trabalhadores, o que muitas vezes dificulta o envolvimento em atividades realizadas em horários outros que não os horários das aulas regulares.

Tais conflitos serviram, no entanto, de oportunidade para discussões, às vezes pelo grupo em ambiente externo ao campus, outras vezes em sala de aula, com a mediação da orientadora, sobre respeito ao tempo e as possibilidades de contribuição de cada membro das equipes, dentro das suas possibilidades e características particulares. Isto gerou mais empatia e colaboração entre os discentes.

Outra questão sempre mencionada nos debates foi a dificuldade de executar tantas atividades no mesmo período letivo. Quando mais de uma disciplina requer

o desenvolvimento de algum projeto ou atividade de pesquisa, a maioria dos discentes alega estar sobrecarregado, uma vez que, a execução de projetos exige um nível de dedicação, estudos e um tempo, que não podem ser comparados às disciplinas regulares do currículo que não envolvem essas atividades. Essa questão nos fez refletir e debater sobre a organização curricular do curso a fim de facilitar a execução de projetos no âmbito das disciplinas de maneira organizada e definida semestralmente em reunião de colegiado tentando garantir, dessa forma, a plena participação dos discentes nessas atividades, evitando sobrecargas que estressam e dificultam o desenvolvimento de projetos exitosos.

Este contexto trouxe a necessidade de desenvolver novas atitudes e explorar habilidades pessoais que favorecessem as relações socio-emocionais a fim de cumprir com as atividades dos projetos. A maioria dos/as discentes relatou ao final do processo considerar que obteve muitos ganhos nesse sentido, ampliando suas habilidades de relacionamento e organização para a execução de tarefas.

O protagonismo dos discentes na escolha, elaboração e execução dos projetos estimulou o maior engajamento e aprendizagem. Uma vez que houve a liberdade de escolha, evidentemente delimitada no contexto da disciplina, os discentes sentem-se parte relevante do processo de ensino aprendizagem. Tornam-se protagonistas e colhem os frutos de um processo não imposto, mas exaustivamente dialogado e acordado. Isto fez toda a diferença no sucesso obtido por esses grupos no decorrer desse semestre letivo.

Para a definição dos três projetos de minicurso aqui analisados, foram trabalhados em sala de aula os conteúdos relacionados à elaboração de projetos interdisciplinares e do contexto em que esses projetos tinham que se encaixar a fim de atender aos requisitos da disciplina de Projetos Integradores. Cada grupo buscou então assuntos de seus interesses que tivessem esse perfil.

BONALS (2003) cita entre as funções do professor a mediação de conflitos e a regulação das aprendizagens. Além disso, o/a professor/a tem a função de envolver todos/as os/as discentes nas tarefas, além de viabilizar o desenvolvimento da autonomia por parte desses/as discentes. Neste sentido, os/as discentes tiveram liberdade de escolhas dos percursos metodológicos a serem trilhados e a busca pelo conhecimento necessário para tal, ganhou um novo sentido, o de que eram capazes de produzir conteúdos educacionais relevantes e fazer as inter relações entre o que se aprende nas disciplinas regulares do curso e as aplicações práticas, construindo significados e experiências significativas.

Estabelecer pontes entre os conteúdos a serem explorados por cada grupo e os conteúdos relacionados às disciplinas estudadas no semestre, a princípio foi difícil, mas com o passar das semanas, com um trabalho articulado entre os discentes e a orientadora, se mostrou uma rica oportunidade de compreender o papel da contextualização e da interdisciplinaridade na construção dessas pontes.

Alguns alunos, que inicialmente, afirmavam não se sentirem preparados para atuarem como ministrantes de um curso, surpreenderam a todos, inclusive a si mesmos, apresentando excelente desempenho e sendo elogiados por colegas e participantes dos cursos.

O Curso de Produção de Biocosméticos teve como público alvo a comunidade acadêmica do campus, independente do nível de formação. Participaram discentes do ensino médio integrado e do ensino superior. Seu objetivo foi apresentar aos participantes os problemas ambientais gerados pela produção dos cosméticos que utilizamos no dia a dia, bem como dos efeitos adversos à saúde humana e animal envolvidos na sua produção e uso.

A organização desse minicurso provocou inúmeras reflexões desde o seu planejamento até a sua execução. Os/as discentes envolvidos afirmaram surpresa à medida que se aprofundaram nos estudos sobre os impactos na saúde e no ambiente provocados por esses produtos. Muitos deixaram até de fazer uso de alguns desses cosméticos, demonstrando o impacto provocado pelo que foi aprendido e refletido. Eles/as tiveram que buscar informações e fazer associações entre conteúdos de várias áreas do conhecimento, como: uso de animais para testes em laboratório; substâncias que agem como disruptores endócrinos; impactos ambientais da indústria cosmética; uso de plantas e outros produtos naturais por comunidades tradicionais e outras em higiene pessoal. Percebe-se, portanto, o caráter aglutinador de conhecimentos diversos desse tipo de atividade.

O Curso de Plantas Alimentícias não Convencionais (PANCS): do cultivo ao prato teve como público alvo os/as alunos/as do ensino médio integrado do IFAL - Campus Maceió. Este minicurso ofereceu aos/as discentes possibilidades de integração da botânica com a produção de alimentos, perpassando ainda pela ecologia e saúde pública. Foi, segundo depoimentos dos discentes, um trabalho exaustivo e gratificante. Alguns afirmaram terem aprendido muito sobre muitos assuntos distintos e as conexões existentes entre eles.

Por fim, temos o Curso Saudavelmente - Como a sua alimentação afeta o seu cérebro. Este minicurso foi também ministrado para alunos do ensino médio

integrados do campus. Igualmente aos demais, o processo de planejamento abrangue várias áreas do conhecimento, incluindo avanços em descobertas da nutrição e medicina. Um trabalho de excelência foi feito por esses discentes, que conseguiram, inclusive, associar o papel do biólogo nos avanços nessas áreas. O curso tratou de temas como: a importância do sistema digestório para a manutenção de um cérebro saudável; o papel dos microrganismos benéficos para a saúde; mudanças na dieta para manter a saúde do cérebro. Os discentes afirmaram terem ficado muito satisfeitos e terem aprendido com a realização desse minicurso conteúdos relevantes para as suas vidas. O nível de aprofundado necessário em assuntos da Biologia foi considerado significativo pelos discentes.

O **feedback** dos/das participantes dos minicursos foi bastante positivo, o que motivou ainda mais alguns dos discentes a participar de outros eventos. Seguem na Tabela 1 as respostas dadas pelos participantes dos cursos no questionário de avaliação.

Questão	Minicurso		
	Curso de Produção de Biocosméticos	Curso de Plantas Alimentícias não Convencionais (PANCS): do cultivo ao prato	Saudavelmente - Como a sua alimentação afeta o seu cérebro
Você achou válido participar desse minicurso?	100% responderam que sim	100% responderam que sim	100% responderam que sim
A metodologia utilizada ajudou a manter o seu interesse no assunto abordado?	94,5% responderam que sim	95,5% responderam que sim	97,5% responderam que sim
Na sua opinião, os conteúdos ministrados foram condizentes com a temática do curso?	100% responderam que sim	100% responderam que sim	100% responderam que sim
Os (as) ministrantes do minicurso demonstraram domínio sobre os conteúdos ministrados?	83,5% afirmaram que sim	90,5% afirmaram que sim	87,5% afirmaram que sim
Os (as) ministrantes facilitaram a	95% responderam que sim, os ministrantes	100% responderam que sim, os ministrantes	97% responderam que sim, os ministrantes

Questão	Minicurso		
	Curso de Produção de Biocosméticos	Curso de Plantas Alimentícias não Convencionais (PANCS): do cultivo ao prato	Saudavelmente - Como a sua alimentação afeta o seu cérebro
interação e responderam às dúvidas dos participantes do curso?	deixaram os participantes a vontade para questionamentos, que foram respondidos satisfatoriamente	deixaram os participantes a vontade para questionamentos, que foram respondidos satisfatoriamente	deixaram os participantes a vontade para questionamentos, que foram respondidos satisfatoriamente
Os recursos audiovisuais foram bem utilizados pelos ministrantes?	83,5% afirmaram que sim	95,5% afirmaram que sim	85,5% afirmaram que sim
Sobre o que você aprendeu no minicurso:	55,5% responderam que aprenderam várias coisas interessantes sobre as quais ainda não tinha pensado 44,5% responderam que já tinham conhecimento dos assuntos abordados, mas aprenderam coisas novas	85,5% responderam que aprenderam várias coisas interessantes sobre as quais ainda não tinha pensado 14,5% responderam que já tinham conhecimento dos assuntos abordados, mas aprenderam coisas novas	97,5% responderam que aprenderam várias coisas interessantes sobre as quais ainda não tinha pensado 2,5% responderam que já tinham conhecimento dos assuntos abordados, mas aprenderam coisas novas

Em sala de aula, depois da realização dos minicursos, os resultados dessa avaliação foram apresentados e discutidos. Foi fácil perceber a satisfação e a “sensação de dever cumprido”. Alguns discentes falaram sobre todo o esforço empreendido nesse processo e a satisfação e aprendizado obtido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem ativa que faz a diferença na vida das pessoas é sem dúvida aquela que se relaciona diretamente com os aspectos da vida prática. Se os/as discentes sentem que o que aprendem os/as ajuda a viver melhor e a compreender como o mundo a sua volta os/as afeta, há mais envolvimento e conseqüentemente, melhor aprendizagem.

Na formação de professores é, portanto, de suma importância o uso de projetos integradores para garantir o aprofundamento de conteúdos considerados relevantes pelos/as discentes. Nos projetos aqui analisados, pôde-se constatar que

a contextualização de conteúdos pode ser realizada, garantindo um sentido ao processo de ensino aprendizagem.

Apesar das dificuldades inerentes ao trabalho em grupos, a aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo, foi facilitada, graças ao acompanhamento próximo e a mediação de conflitos empreendida pela orientadora. Portanto, é imprescindível que o/a professor/a responsável pelo acompanhamento desses projetos, esteja preparado para assumir esse papel.

A elaboração de cursos pelos licenciandos se mostrou uma estratégia metodológica importante que deve ser estimulada nos cursos, pois contribui com o desenvolvimento de várias habilidades necessárias à docência.

A finalização de cada projeto serviu, ainda, como inspiração para a autora baseando novas ideias, o que corrobora o potencial da execução de projetos no contexto disciplinar para estimular o ensino e a aprendizagem nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALLEN D.; TANNER, K. Infusing active learning into the large-enrollment biology class: seven strategies, from the simple to complex. *Cell Biol. Educ.* 4 (4). pp 262–268, 2005.

ALVARENGA, A.T.; PHILIPPI JR, A.; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. S. e BONALS, J. O trabalho em pequenos grupos na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: setembro de 2023.

COELHO, M.J. Dinâmicas de grupos e metodologias andragógicas: práticas de facilitação para a mediação de aprendizagem do aluno e do professor. *In*: CARVALHO,

F.F.O.; CHING, H.Y. (org.). Práticas de ensino aprendizagem no ensino superior. Rio de Janeiro: Alta books, 2016. p. 55-83.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K.. Research methods in education. 8. ed. New York: Routledge, 2018.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERÓN, F. Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. K. (org.). The Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Pr

MATTAR, J; RAMOS, D. K. Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. Lisboa: Grupo Almedina. 2021. E-book. ISBN 9786586618518. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618518/>. Acesso em: novembro de 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M.. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa no ensino superior. *In*: PHILIPPI- JR.; SILVA-NETO, A.J. (edt.). Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. Barueri: Manole, 2011. p. 143-208.

SÃO PAULO. Passo a passo para que o professor trabalhe com projetos interdisciplinares. 2013. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/16_-NOTAS_TECNICAS_MAIIS_EDUCACAO_SAO_P_AULO.pdf. Acesso em : janeiro de 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.046

FATORES ESTRESSORES EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM CONVITE PARA REPENSAR A PRÁTICA DOCENTE

SAULO PFEFFER GEBER

Psicólogo, mestre e doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do curso de psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, saulo.geber@pucpr.br.

RESUMO

Objetivou-se no presente trabalho investigar os fatores estressores vivenciados por estudantes universitários, bem como identificar o perfil sociodemográfico desses estudantes, verificar quais atividades universitárias são geradoras e/ou potencializadoras de estresse e compreender a percepção dos alunos em relação aos fatores estressores gerados pelas atribuições universitárias. Para a construção da pesquisa foi desenvolvida uma análise de metodologia qualitativa, onde 52 estudantes foram entrevistados a partir de um roteiro semiestruturado. As falas dos estudantes foram utilizadas para interpretação dos resultados e representam a percepção deles em relação ao contexto acadêmico. No processo de análise, pôde-se constatar a importância das seguintes categorias: Tipos de manifestação do estresse, como as relações interpessoais podem influenciar a experiência estressora em relação ao contexto acadêmico e as maneiras de aliviar o estresse. A partir dessas categorias observou-se que os estudantes vivenciam uma série de sintomas físicos, emocionais e psicológicos quando estão estressados em relação ao contexto universitário, foi possível constatar que ao experimentar esses sintomas eles acabam por prejudicar seu desempenho acadêmico, gerando ansiedade também. Outras variáveis puderam ser relacionadas com o estresse acadêmico, como é o caso das relações interpessoais, afetando de maneira positiva ou negativa dependendo da qualidade desses vínculos, assim como realizar atividades físicas ou fazer uso de bebidas alcoólicas para amenizar o estresse. O estudo demonstra a importância do tema da saúde mental dos discentes no cotidiano do ensino superior. Se em outros momentos, os docentes não levavam em consideração aspectos pessoais de

seus alunos para a formulação de suas práticas docentes, reconhece-se no contexto atual, a necessidade de entender os educandos em sua totalidade durante a jornada acadêmica.

Palavras-chave: Estresse, Estudantes Universitários, Saúde Mental, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Entende-se estresse como um experimento de tensão, irritação onde o organismo reage a componentes físicos ou psicológicos quando há uma situação que provoque medo, excitação ou confusão (TORQUATO et al., 2015). Sobre este tema, Stacciarini et al. (2001) afirmam que o estresse é um processo psicológico e a forma como os eventos estressantes são apreendidos são afetados por variáveis cognitivas, pois não é o indivíduo e nem a situação que a definem, mas a percepção resultante. Molina (apud MONTEIRO et al., 2007) define estresse como uma mudança no comportamento físico e emocional do sujeito como resposta a uma situação que gera tensão aguda ou crônica e que exige do indivíduo certas adaptações físicas e psicológicas.

A partir dos autores citados, reconhece-se que existe uma produção acadêmica significativa sobre o tema do estresse, mas pouco foi abordado em relação à especificidade desse fenômeno por estudantes universitários. Torquato et al. (2015) mencionam que apenas recentemente começou-se a investigação sobre “o modo de viver” de estudantes universitários brasileiros.

No decorrer dos anos acadêmicos, vários são os fatores que podem desencadear uma modificação prejudicial no desempenho, como o declínio da memória, perda do sono, nervosismo, ansiedade do estudante. Esses fatores englobam: vícios, cobrança de professores, hábitos individuais e responsabilidades que o aluno cumpre e isso acaba por afetar a capacidade de raciocínio, memorização e interesse do jovem em relação ao processo evolutivo da aprendizagem (TORQUATO et al., 2015).

Nos estudos conduzidos por Shah et al. (2010), foi revelado uma relação significativa entre eventos estressores acadêmicos e o surgimento de quadros de ansiedade e depressão. Algumas ocorrências foram consideradas pelos participantes destes estudos como potencialmente estressantes, sendo elas: volume de temas de estudo, complexidade da matéria, frequência de avaliações, preocupação quanto ao futuro e desempenho acadêmico e alta expectativa parental.

Essas questões deixam evidente o impacto das situações acadêmicas potencialmente estressantes na saúde mental de universitários, reforçando a necessidade da investigação de como se dá a percepção dos eventos estressores, bem como quais seriam as alternativas ou estratégias de manejo em face destes eventos entre estudantes universitários.

Da mesma forma, Furtado et al. (2003) encontraram fatores estressores como a insegurança, baixa autoestima, ansiedade, transtornos psicológicos e outros em 65,2% dos estudantes de medicina. Sendo a falta de tempo para diversão e a cobrança de professores os mais citados. Também foi constatada prevalência do estresse em mulheres e habilidades individuais sociais como empatia e responsabilidade alteradores do resultado.

Assim, comumente surgem doenças nesses indivíduos tanto em nível psicológico quanto físico. Doenças que permanecem ocultas podem se manifestar nesta etapa, tais como: úlceras, hipertensão arterial, problemas dermatológicos, herpes, piora das doenças autoimunes, redução da qualidade e quantidade de sono. No âmbito cognitivo e emocional são observados sintomas como cansaço mental, dificuldade de concentração e atenção, apatia e indiferença emocional. A produtividade e a criatividade ficam prejudicadas, crises de ansiedade e depressão se apresentam, a libido fica reduzida afetando consideravelmente a qualidade de vida do indivíduo (PINHO, 2010).

Bonifácio et. al. (2011) destacam que as exigências e demandas da rotina universitária deixam explícito que o aluno, desde o início, deve apresentar recursos cognitivos e emocionais complexos para exercer as tarefas desse ambiente. Levando-se em conta o impacto desta experiência na saúde física e psicológica, alguns estudiosos vêm investigando a temática do estresse entre universitários em diferentes culturas, reforçando a relevância de um debate amplo na comunidade científica.

Considerando os assuntos envolvidos é de suma importância considerar a vulnerabilidade do indivíduo e seu repertório de enfrentamento para com estes eventos, pois irão determinar como ele reagirá aos eventos estressores (LIPP, 2003).

A partir das questões acima levantadas, viu-se a importância de uma investigação da percepção dos estudantes acerca dos eventos estressores no contexto universitário. Para tanto, foi investigado como os estudantes vivenciam o estresse, contemplando os cursos das Escolas de Ciências da Vida e Escola de Medicina, de uma universidade privada de Curitiba - Paraná.

Dessa maneira foram levantados os seguintes questionamentos: como a rotina na universidade afeta os estudantes? quais são as atividades percebidas como geradoras de estresse? e qual a percepção dos estudantes sobre esses aspectos?

METODOLOGIA

Participaram do estudo 52 acadêmicos matriculados entre os cursos de agronomia, biotecnologia, ciências biológicas, educação física, enfermagem, engenharia florestal, farmácia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, psicologia e tecnologia em gastronomia.

Para responder aos questionamentos levantados, foi estabelecido como universo empírico dessa pesquisa estudantes universitários, matriculados em uma universidade privada, graduandos da área da saúde, cursando primeira graduação. Como critério de exclusão alunos transferidos de outras instituições ou intercambistas.

INSTRUMENTOS

Após a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa – CEP e autorização da Instituição, na qual foram realizadas as entrevistas, o modelo de entrevista semiestruturado foi revisado e reelaborado contendo 2 partes. A pesquisa realiza uma análise quantitativa e qualitativa a partir dos dados levantados pelos questionários.

A primeira, com 27 questões objetivas, contemplou idade, gênero, estado civil, moradia, religião, tempo gasto para se deslocar na realização das atividades diárias e renda aproximada. Há também outras questões como o curso do estudante, turno, sobre trabalho/estágio, atividades acadêmicas, vinculação com programas sociais e etc.

Por fim, o conjunto de questões abertas, formado por 7 perguntas abertas, buscou investigar através de escalas o sobre desempenho acadêmico, participação em atividades da universidade, influência das atividades da universidade no nível de estresse, dificuldades encontradas em aspectos que englobam a rotina na universidade e importância da universidade na vida do indivíduo.

PROCEDIMENTOS

Como primeira atividade de pesquisa, iniciou-se o processo de aprovação no comitê de ética. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foi elaborado previamente, esclarecendo os objetivos e métodos da pesquisa, bem como os benefícios e riscos da participação da mesma. Os documentos foram preenchidos

e enviados na data 19/09/2017 sendo aprovados na data 02/10/2017 com o parecer final de aprovação 77031617.3.0000.0020.

Após a entrevista, os dados quantitativos foram analisados com auxílio do site Qualtrics para correlação dos dados de acordo com parâmetros pré-estabelecidos. Os dados qualitativos foram analisados a partir da estratégia de análise de conteúdo (MINAYO, 2007). O autor aponta como finalidade dessa etapa da pesquisa a compreensão dos dados coletados, o que pode possibilitar ou não a elaboração de respostas para as questões formuladas e resultar na ampliação do conhecimento do assunto pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados estão divididos em duas categorias, a primeira se baseia nos dados demográficos dos alunos e a segunda em indicativos de estresse.

Na análise da primeira categoria do estudo, participaram do estudo 52 acadêmicos matriculados entre os cursos de agronomia, biotecnologia, ciências biológicas, educação física, enfermagem, engenharia florestal, farmácia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, psicologia e tecnologia em gastronomia.

Na amostra estudada, verificou-se predomínio do gênero feminino, representadas por 63,46% das estudantes, seguido pelo gênero masculino, sendo 36,54%. Sobre o perfil etário encontrado na pesquisa, a média foi de 21,2 anos, enquanto a variação de idade foi de 18 a 28 anos.

Ainda a respeito da questão demográfica, observou-se o estado civil desses estudantes como majoritariamente solteiros sendo 98,08% e 1,92% casados. A respeito da condição de moradia desses estudantes, 80,77% moram com os pais ou familiares, 13,46% moram sozinhos e 5,77% moram com amigos ou cônjuges. Esse dado pode ser corroborado pelo fato de 78,08% dos entrevistados não terem mudado de cidade para se graduar e 26,92% sim, como reflexo de não terem precisado se mudar de outro local, residem morando com os pais ou familiares.

A relação de estudo e trabalho desses estudantes remete aos seus níveis socioeconômicos e 65% não trabalha e 35% varia entre estágios, trabalhos formais ou autônomos. Dentre estes alunos que exercem algum tipo de atividade laboral, 55,56% dedicam de 1 a 30 horas semanais e 44,44% mais de 30 horas.

Em um segundo momento, os alunos foram questionados por meio de questões abertas sobre as situações citadas pelos entrevistados como geradoras de

estresse e todos (100%) relataram as atividades acadêmicas como estressantes. Essas constatações também foram observadas nos discursos, quando os estudantes relataram trabalhos em grupo, provas e cobranças das disciplinas como situações agravadores de estresse. Nas questões fechadas, as condições referentes ao ambiente universitário que mais interferem de forma estressante são preocupações em relação ao futuro, trabalhos em grupo, mercado de trabalho e as matérias do curso. Ainda, sono/descanso, tempo para estudar e segurança foram observados nas respostas dos alunos.

Dentre os sintomas decorrentes do estresse que são ou já foram vivenciados pelos estudantes, o mais citado foi ansiedade (17,25%), seguido de falta de concentração mental (14,44%) e em seguida intranquilidade (13,73%). Pode também ser observados sintomas como irritabilidade intensa, cansaço, esgotamento, tensão muscular e sintomas somáticos.

A respeito do número de participantes, Picanço (2016) vai afirmar que o gênero feminino ocupa um maior espaço na universidade, em torno de 58% dos estudantes, enquanto que o gênero masculino também tem aumentado, mas não tão significativamente.

Os dados encontrados sobre a faixa etária dos estudantes corroboram os achados de Picanço (2016) de que o perfil de idade de quem ingressa na universidade têm aumentado ao decorrer dos anos, onde a média dos estudantes é de até 24 anos. Mesmo assim, cada vez encontramos mais jovens acima dessa idade, como resultado de um processo que têm permitido a oportunidade de ingresso para quem não conseguiu fazer uma graduação quando era mais jovem.

A respeito do estado civil dos alunos, o dado foi encontrado por outros autores que estudam a juventude que está na universidade, o que demonstrou que o perfil universitário tende a ser de solteiros, provavelmente pela idade média de união matrimonial estar aumentando ao longo dos anos e talvez seja maior ainda para quem está na graduação (Lameu, et al, 2016 e Moreira, 2013).

Um fator que se relaciona com a possibilidade de morar em determinado local e com quem se morar é a distribuição de renda. De acordo com (Dwyer et al, 2016), as diferenças de perfil de escolaridade se encontram intimamente relacionadas com os níveis de renda familiar. Famílias com renda familiar per capita inferior a um salário mínimo (R\$ 937,00), que corresponde em torno de 60% dos jovens brasileiros, torna as perspectivas de atingir o ensino superior bem dificultosa. Ao contrário, jovens com a renda familiar de três salários mínimos ou mais per capita

têm mostrado um percentual mais alto de acesso e permanência no ensino superior, demonstrando que o nível socioeconômico é um fator altamente relacionado com o sucesso escolar do jovem. Paralelamente, muitos jovens têm que conseguir alguma outra fonte de renda para conseguirem se manter dentro do ensino superior.

Devemos refletir sobre a realidade que cada vez mais tem se mostrado, que é a recorrência desses alunos que estudam e trabalham paralelamente, embora não seja uma amostra expressiva para ser significativa de generalização. Teixeira e Silva (2008) relatam que o sucesso e o fracasso do jovem são constituídos pelo valor dos certificados escolares no mercado de trabalho, bem como, o capital social gerado pela rede de contatos do sujeito. Dessa forma, os valores apreciados por determinada classe social somado com outros fatores determinam como o sujeito vai entrar e se manter no mundo do trabalho de forma positiva ou não.

Sobre esse tema, a condição de atividade laboral e estudos somados têm se mostrado como uma variável que gera alto nível de estresse (TORQUATO et al., 2010; OLIVEIRA et al, 2015). Esses autores mostram que essa dupla jornada (trabalho/estudo) pode ser entendida como ocasionadora de estresse, colocando esses indivíduos a exposição de poucas horas de sono e problemas de saúde, por exemplo.

Outras situações citadas pelos entrevistados e pela literatura como geradoras de estresse são as atividades acadêmicas. Os alunos foram questionados por meio de questões abertas e todos (100%) as relataram como estressantes. Essas constatações também foram observadas quando os estudantes relataram trabalhos em grupo, provas e cobranças das disciplinas como agravadores. Nas questões fechadas, as condições referentes ao ambiente universitário que mais interferem de forma estressante são preocupações em relação ao futuro, trabalhos em grupo, mercado de trabalho e as matérias do curso foram apontadas.

Altos índices de estresse também foram encontrados por (MONDARDO e PEDON, 2005; ASSIS et al, 2013; BORINE et al, 2015; ALFREDO et al, 2016; SILVA et al, 2016) e esses autores relataram que os índices elevados se encontram relacionados com condições como o trabalho, exigências do curso e sobrecargas de atividades. Esses resultados podem ser indicativos da necessidade de políticas ou programas dentro do espaço da universidade para lidar com esses sintomas que se encontram tão expressivos na população universitária.

Ainda a respeito do estresse, exposições aos altos níveis são causadores de dificuldades frente aos hábitos diários, gerando sintomas físicos além dos

emocionais. Assim, sono/descanso, tempo para estudar e segurança foram observados nas respostas dos alunos. Dentre os sintomas decorrentes do estresse que são ou já foram vivenciados pelos estudantes, o mais citado foi ansiedade, seguido de falta de concentração mental e em seguida intranquilidade.

Os autores Bonifácio et al (2011) e Chaves et al (2016) encontraram dados semelhantes em seus estudos em duas universidades de São Paulo, em que estudantes relataram sobrecarga pelas atividades acadêmicas, revelando sintomas autopercebidos como ansiedade, cansaço físico, sensação de esgotamento mental, alteração do sono, irritação, desânimo, sudorese, entre outros, sendo estes todos sinalizadores de estresse (LIPP, 2003).

Assim, faz-se necessário refletir em como as atividades estão sendo percebidas pelos alunos e pensar em formas de tornar a vivência acadêmica menos sobrecarregada, melhorando a permanência desses estudantes. Barnett e Cooper citados por Bonifácio et al (2011) mostram as consequências da privação do sono no desempenho cognitivo, na modulação do humor e nas funções autonômicas e eletrofisiológicas. Pensando nisso, vemos que o sono/descanso que aparece em evidência nos alunos pode ser o gerador de todos os outros sintomas como a falta de concentração mental, intranquilidade e a ansiedade. Como resultado, vemos que a ansiedade e o estresse alteram de forma incisiva as aquisições de memórias (IZQUIERDO, 2002).

A partir disso, as formas de enfrentamento representam o conjunto de estratégias encontradas pelos alunos para lidar com as demandas excessivas e situações que geram o estresse, bem como, o dano gerado por ele, sendo denominadas de também como coping (SANTOS, 2016). Neste estudo, os estudantes expuseram acompanhamento psicoterapêutico, prática de esportes, saída nos finais de semana com amigos, assistir filmes, séries, meditação, entre outros, como suas formas de enfrentar essas condições de sobrecarga.

De forma a concluir a discussão, reflete-se sobre alguns movimentos de entrada no ensino superior onde se faz possível perceber que existe uma alta importância da universidade na vida pessoal dos estudantes, visto que foram relatados que 81% a consideram muito importante e 19% importante, não existindo nenhum relato contra essa afirmação. Percebe-se uma importância que as famílias reconhecem quando seus familiares ingressam na vida acadêmica, movendo um círculo de relações extrapessoais que reconhecem o valor social da graduação (Bakhtin apud CÔCO et al, 2013).

VIVÊNCIAS E DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DO ESTRESSE

Ao relatar as vivências estressoras os alunos contaram que sentem esse fenômeno de forma física e emocional, eles trouxeram questões como ansiedade e outros sentimentos que são percebidos como negativos, como pode ser observado a partir da fala de um aluno “Tenho muita dor de cabeça, não consigo comer direito e dormir direito”. Outro aluno também trouxe sobre esse aspecto “Eu acabo tendo ansiedade e tenho dor no peito, me sinto incapaz, sinto raiva”.

Também apareceram questões como desinteresse e desânimo e outras formas de somatização no corpo, como tensão muscular, gastrite, dificuldade para descansar, dores de cabeça e vontade de chorar. As autoras De Faria et. al. (2012) reforçam esses aspectos e afirmam que há diferença na manifestação dos sintomas, para algumas pessoas podem prevalecer os sintomas físicos e para outras os psicológicos, e para a grande maioria das pessoas ambos podem estar presentes.

Um segundo tema foi analisar um conjunto de aspectos referentes ao desempenho acadêmico, buscando investigar se o estresse poderia ou não interferir nesse aspecto de acordo com a percepção destes. Sendo assim, foi possível destacar nas respostas questões como cansaço, concentração e nervosismo como fatores que prejudicam o desempenho dentro da universidade.

Ao ser questionada sobre o estresse interferir no desempenho acadêmico, uma aluna respondeu “Eu acho que sim, por exemplo se eu vou cansada eu não tenho o mesmo desempenho que teria se estivesse descansada, o nervosismo também prejudica, na hora da prova dá aqueles brancos, quando tenho prova e acordo cinco horas da manhã pra estudar mais e acabo dormindo muito menos”. Outra aluna contou “Sim, eu acredito que a ansiedade afeta, o fato de não conseguir dormir à noite atrapalha, não conseguir descansar, sentir nervosismo grande parte do tempo, pela questão da cobrança”.

Alguns alunos também contaram que se sentem insuficientes, por acharem que não vão conseguir realizar todas as atividades exigidas pelo curso e como consequência acabam diminuindo o modo como se concentram para realizar as tarefas acadêmicas. Um seguinte ponto levantado foi a questão de a ansiedade afetar o sono, sentir nervosismo a maior parte do tempo acaba prejudicando o descanso, isso também foi relacionado com a questão de se sentirem pressionados em relação à demanda universitária.

Ao se sentirem prejudicados pelo estresse em relação ao desempenho acadêmico, como aparece nas falas citadas anteriormente, alguns autores reforçam essa característica do prejuízo cognitivo excessivo e além das reações emocionais a literatura aponta que há um prejuízo cognitivo substancial ao enfrentarem o estresse. A concentração e a organização lógica ficam afetados e as pessoas sentem dificuldade para realizar essas funções, pois ficam distraídas mais facilmente e como consequência seu desempenho nas atividades mais complexas possuem a tendência de piorar (ATKINSON, 2001). Para Wallau apud De Campos et. al. (2016, p. 3) respostas a determinados agentes estressores podem causar vários fenômenos, entre eles: o cansaço, esgotamento, úlceras e perda de sono, entre outros aspectos sintomáticos.

Ao observar as diferentes formas de manifestação do fenômeno estresse nos estudantes universitários é possível verificar que os sintomas físicos, emocionais e comportamentais são classificados como possíveis efeitos do estresse como a autora Fontana (1991, p.15-17) os categoriza:

- Cognitivos, englobando o decréscimo da concentração e atenção, da memória e aumento do índice de erros.
- Emocionais, que são o aumento das tensões físicas e psicológicas, como mudança nos traços de personalidade, enfraquecimento das restrições de ordem moral e emocional, aparecimento de sintomas depressivos, sensação de desamparo e diminuição da autoestima.
- Comportamentais, contemplando a diminuição de interesses e entusiasmo, diminuição dos níveis de energia, alteração no sono, entre outros.

Dentro desse contexto é possível correlacionar que o meio acadêmico implica em exigências tanto externas quanto internas, os estudantes lidam com uma série de atividades que podem causar o estresse, dentro âmbito social, familiar e pessoal, assim como suas próprias questões internas, sensações fisiológicas, psicológicas e emocionais. Essas variáveis andam conjuntamente, pois todas as regiões do corpo são influenciadas pela mente de um indivíduo e vice-versa, exercendo consequências no bem-estar e na saúde (FONTANA, 1991).

ATIVIDADES CONSIDERADAS ESTRESSANTES PELOS ESTUDANTES

Algumas atividades são consideradas estressantes pelos alunos, ao relatarem sobre isso a grande maioria listou tarefas que são realizadas em grupo, como é possível verificar na fala da aluna “Normalmente o que mais estressa é realizar trabalho em grupo, porque acabamos nos estressando entre si, por não ter tempo pra realizar, já temos muitas coisas pra fazer” e de outro aluno que disse “uma das atividades que mais estressa é trabalho em grupo, nunca dá certo, sempre acontece algum problema, depender dos outros, tem muitos trabalhos em grupo, ensaiar para apresentar, responsabilidade de ir bem porque os outros também dependem do seu desempenho.”

Os alunos comentaram também que enfrentam dificuldades para realizar trabalho em grupo pela questão da organização em relação ao tempo comum com os outros integrantes para realizar essa atividade, relatando dificuldades também na questão da comunicação entre eles sobre o trabalho.

A questão específica sobre trabalhos em grupo não aparece na literatura como uma atividade geradora de estresse. Contudo, as autoras Shah et. al. (2010) citam em sua pesquisa que as atividades consideradas, pelos participantes do estudo, como potencialmente estressantes, foram: volume de temas de estudo, complexidade da matéria, frequência de avaliações e desempenho acadêmico. As falas dos alunos apontam que trabalho em grupo é uma atividade que exige uma série de requisitos como tempo e organização, aparecendo também como uma atividade frequente, aspectos que são descritos pelas autoras.

Ao ingressar na Universidade existem algumas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, uma delas é o relacionamento interpessoal, pois a execução de uma profissão exige que as pessoas saibam como trabalhar em grupo, isso inclui solucionar problemas em equipe, cooperação e a relação das pessoas entre si, já que o trabalho se configura como um evento social. Como em vários relatos a execução de trabalho em grupo foi listada como uma atividade promotora de estresse, é possível levantar a questão da necessidade de estratégias dentro da universidade que poderiam possibilitar a mediação de trabalhos em grupo, assim como a conscientização e a importância dessa tarefa.

Outra atividade comentada pelos alunos como estressante foram as provas, um aluno relatou “semana de prova é muito exaustiva e normalmente não se

consegue absorver o conteúdo, apenas decorar”, outro aluno do curso de medicina relatou “alguns trabalhos estressam por ser trabalho em grupo, questão de prova, falta de tempo, acabo matando aula pra estudar”.

Ao citarem as provas como uma atividade estressora, os alunos relatam que, além de sentirem-se ansiosos ou nervosos para realizarem a prova, alguns também pontuaram que não percebem esse método eficiente, pois muitas vezes não atinge o objetivo, que seria avaliar o conhecimento do aluno.

Levando em consideração as posições de grande parte dos alunos e suas percepções sobre provas e trabalhos em grupos como métodos avaliativos, ressalta-se a transição da universidade diante dessas atividades, por isso supõe-se também uma dificuldade adaptativa por parte dos estudantes.

FORMAS DE ALIVIAR O ESTRESSE

Nas entrevistas os alunos contaram o que faziam para se acalmar, quais atividades auxiliavam o bem-estar psíquico, físico e social destes, a maioria deles descreveu atividades como ir à academia ou praticar atividades físicas, sair com os amigos, assistir filmes, ver séries, sair para beber, dormir, entre outros.

Grande parte dos estudantes destacou que não são todos os finais de semana que conseguem praticar atividades de lazer, alguns também precisam se dedicar a atividades acadêmicas nesses dias, como destacou uma aluna “Quando tinha mais matérias eu ficava mais trancada em casa, sempre deixava os finais de semana pra estudar, fazia PIBIC e ficava até as 19h na universidade, só conseguia estudar nos finais de semana”.

Uma aluna relatou “Eu durmo, final de semana eu tenho aula sábado também, alguns finais de semana eu acabo saindo com amigos”. Outros estudantes contaram que além de realizarem atividades de lazer, também fazem uso de bebidas alcoólicas para se acalmar, como aparece nas falas “Eu saio com amigos, bebo, faço atividade física, vejo filmes, todo final de semana tento fazer essas coisas, isso me ajuda”, “Normalmente eu saio para passear, tomar café, qualquer atividade de lazer, eu saio pra beber também, faz parte”. Alguns estudos universitários relatam que jovens frequentam ambientes onde a bebida alcoólica é muito utilizada, sendo esta também, normalmente, acessível e barata. Os motivos da procura por substâncias psicoativas, em primeiro uso, estavam relacionados com a busca pela diversão

ou prazer, mas como motivo para manter o consumo eram para quebrar a rotina, curtir os efeitos e para reduzir estresse e ansiedade. (CHIAPETTI, 2006)

VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM A EXPERIÊNCIA DO ESTRESSE

Além dessas questões os alunos trouxeram aspectos que eles percebem como promotores da piora do estado mental associado ao contexto de atividades acadêmicas. Dentro desse tópico foi possível destacar assuntos como estados de ansiedade e depressão que eles mesmos percebem em outros alunos, questões financeiras e os relacionamentos envolvendo familiares e professores.

Um aluno comentou sobre ter amigos que possuem depressão por conta da universidade e complementou "eles não sabem se é isso que querem para o futuro, se estão fazendo o curso certo, o fato de ter que pagar a universidade também pesa nesse quesito, imagina pagar mensalmente e depois não ser o que você quer, jogou fora o dinheiro."

Alguns alunos enfatizaram a questão sobre a relação com os professores afetar a experiência em sala de aula, a aluna de psicologia comentou "Eu acho que sim, a relação dos professores com os alunos afeta bastante, no nosso curso isso não é um problema, mas eu vejo com colegas de outros cursos professores que não acolhem e até humilham alunos, a maneira de cobrar."

Apareceram respostas mencionando o relacionamento com os professores como é possível observar nas falas "Acho que sim e depende do contexto, a relação com os professores pode ajudar nisso". Outro estudante contou "Os professores não dão muito suporte, não são muito presentes, alguns não são compreensíveis."

Dentro das respostas também foi possível perceber a questão da família como fator importante, ou seja, que influencia a saúde mental, como aparece na fala do estudante "Eu acho que várias questões que acontecem na universidade afetam as pessoas e a saúde mental delas, é muita coisa ao mesmo tempo, pressão da universidade, da família, a cobrança".

Outros alunos complementaram sobre assuntos referentes à família, contando "A minha família percebe quando estou muito cansada e reconhecem que me dedico muito, então eles acabam me ajudando nisso", uma aluna comentou "Eles acham que eu sou muito dedicado, mas eu não acho isso, acho que poderia me dedicar mais." E por fim um aluno contou "Minha família fala que eu estudo muito, que não saio de casa, que preciso descansar."

Alguns alunos tiveram que vir de outra cidade para fazer uma graduação e por isso moram sozinhos, dentro desse grupo foi possível observar que a família também atua como um fator importante, trouxeram a questão sobre sentirem falta dos pais e sentirem-se sozinhos, sendo mais difícil lidar com a demanda universitária dessa forma, e ter além das atividades acadêmicas muitas outras responsabilidades a serem cumpridas, podendo aumentar o cansaço e o estresse desses estudantes.

Autores como Guimarães et. al. (2004) destacam que um bom desenvolvimento necessita que as pessoas se sintam amadas e em constante contato interpessoal, dessa forma é preciso uma base segura que sustentaria os momentos difíceis que todas as pessoas estão vulneráveis a enfrentar. Os estudos nessa área enfatizam a figura dos pais como pessoas que oferecem esse suporte, bem como é possível evidenciar que a figura do professor promove em sala de aula um contexto de relação segura.

Dentro dos relatos trazidos pelos alunos e relacionando com a literatura encontrada dentro desse tema é possível notar que as formas de interação que ocorrem entre uma pessoa e o meio é de suma importância e que a mesma variável pode servir como um atenuante de algum fator negativo ou servir como um fator que aumentará a experiência do estresse, dependendo do contexto como é o caso dos professores e familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente trabalho foi possível compreender as vivências dos estudantes em relação ao contexto universitário e discutir quais são as atividades que eles consideram mais estressantes e seus motivos, bem como a forma que esse estresse é vivenciado e o que eles fazem para amenizar essa sensação.

Essas questões também aparecem em outros estudos realizados sobre estresse, o que evidencia o fenômeno como uma reação que engloba as dimensões: física, emocional e psicológica. Dentro do contexto acadêmico algumas categorias se repetem nesses estudos, como as atividades causadoras de estresse, como é o caso das provas, por exemplo, e os sintomas, como dores no corpo em diferentes regiões, falta de sono, cansaço físico e emocional, ansiedade e nervosismo. Alguns agravantes foram os trabalhos em grupo, provas e cobranças das disciplinas, outras condições que interferem de forma estressante são preocupações em relação ao futuro, sobre o mercado de trabalho e as matérias do curso. Ainda assim, algumas

formas de enfrentamento encontradas por esses alunos são acompanhamento psicoterapêutico, prática de esportes, entre outros. Contudo, foram relatados percepções de muita importância da universidade na vida individual.

Este estudo faz parte de uma série de pesquisas, desenvolvidas nos últimos anos, que buscam compreender a vivência estudantil no ensino superior. No passado, pouco se pesquisou sobre a saúde mental dos estudantes universitários. Em consequência, raramente docentes pensam sobre a saúde de seus estudantes quando formulam suas práticas educativas. A partir dos dados de pesquisa aqui apresentados, reconhece-se a importância dos professores terem consciência dos eventuais impactos do ensino superior na saúde de seus estudantes. Certamente, é possível repensar o cotidiano acadêmico das universidades, levando em consideração como os estudantes vivenciam suas jornadas e como essas podem ser reiventadas para que sejam conduzidas de uma forma mais acolhedora e cuidadosa. Espera-se que estudos como esse, possam contribuir para uma melhor reflexão sobre saúde mental no contexto universitário e consequentemente mudar práticas educativas que tem contribuído para o sofrimento psíquico de estudantes universitários.

Uma limitação deste estudo foi o número de entrevistas realizadas, dificultando as possibilidades de generalização dos dados observados. Apesar disso, muitas considerações e aprofundamentos podem ser feitos futuramente a partir das reflexões desse estudo.

Por fim, este é um tema de necessidade de debates e reflexões em diversas instâncias da sociedade. Esta pesquisa pode contribuir para a construção de conhecimento sobre esse fenômeno social e também para colaborar com as discussões já existentes sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, Rita. **Introdução a Psicologia**. 11ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

BONIFÁCIO, S. de P. et al. **Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de Psicologia**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 7, n. 1, p. 15-20, 2011.

CARUANA, A.; Martínez, E. R.; Reig, A. & Merino, J. **Evaluación de estrés en estudiantes de medicina.** Ansiedad y estrés, 5 (1), 79-97, 1999.

CHIAPETTI, N; SERBENA C. A. **Uso de Álcool, Tabaco e Drogas por Estudantes da Área de Saúde de uma Universidade de Curitiba.** PsicolReflexCrit; 20(2):303-13, 2006.

DE CAMPOS, Elaine Aparecida Regiani et al. Análise dos níveis de estresse em formandos de administração e ciências contábeis de uma universidade pública. **Revista Gestão & Conexões**, v. 5, n. 1, p. 121-140, 2016.

FARIA, Rafaela Roman de; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; TON, Cláudia Tucunduva. **O estresse entre vestibulandos e suas relações com a família e a escolha profissional.** Psicologia argumento, v. 30, n. 68, p. 43-52, 2012.

FONTANA, David. Estresse: **Faça dele um aliado e exercite a autodefesa.** São Paulo: Saraiva, 1991.

FURTADO, E. S. et al. **Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro.** Interação em Psicologia, vol. 7, 2003.

LIPP, M. E. N. **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress:** teoria e aplicações clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, Sueli et al. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.** Psicologia: reflexão e crítica, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, C. F. S.; FREITAS, J. F. M.; RIBEIRO, A. A. P. **Estresse no cotidiano acadêmico:** o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v. 11, n. 1, p. 66-72, 2007.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 22ed. Petrópolis, Vozes, v.,p.51-66, 2003.

RANGÉ, B. Influências das cognições na vulnerabilidade ao stress. In M.E.N., 2003.

PALLAVICINI, G. et al. Estrés em estudantes de medicina de la Universidad Católica de Chile. **Rev. psiquiatr. clín.(Santiago de Chile)**, v. 25, n. 1, p. 23-9, 1988.

PEREIRA, C. de A.; Miranda, L. C. dos S.; Passos, J. P. **O estresse e seus fatores determinantes na concepção dos graduados de enfermagem**. Revista Mineira de Enfermagem, v. 14, n. 2, 2010.

PINHO J. R., A. J. Stress e imunidade. In M.E.N. Lipp (Org.). **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas** (pp. 53-56). São Paulo: Casa do Psicólogo. 204-209, 2010.

RESTREPO, A. R.; Jaramillo, F. R. &Marín, J. C. R. **Estrés enestudiantes de medicina del Instituto de Ciencias de La Salud**.Revista CES Medicina Colombia, 2 (1), 38-43, 1988.

SHAH, M., Hasan, S., Malik, S., &Sreeramareddy, C.T. **Perceived stress, sources and severity of stress among medical undergraduates in a Pakistani Medical School**. BMC Medical Educacional, 10,2, 1-8, 2010.

STACCIARINI, Jeanne Marie R.; TRÓCCOLI, Bartholomeu T. **O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 9, n. 2, p. 17-25, 2001.

TORQUATO, J. A. et al. **Avaliação do estresse em estudantes universitários**. InterSciencePlace, v. 1, n. 14, 2015.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.045

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES: A PRÁTICA DE ENSINO DE FÍSICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFSERTÃO-PE CAMPUS SERRA TALHADA

DANIELA SANTOS SILVA

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Serra Talhada, daniela.silva1@ifsertao-pe.edu.br;

ANA CAROLINA DE MELO RODRIGUES

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Serra Talhada, ana.melo@ifsertao-pe.edu.br;

DANIEL CESAR DE MACEDO CAVALCANTE

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Serra Talhada, daniel.cesar@ifsertao-pe.edu.br

RESUMO

A prática de ensino de Física é de suma importância no contexto da formação docente, pois possibilita mergulhar nos estudos dos fatores, referentes às concepções dos conhecimentos profissionais. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento dos saberes inerentes a Prática de Ensino de Física, tendo em vista a dinâmica da formação docente. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pautada na reflexão dos docentes sobre a Prática de Ensino de Física, numa perspectiva interdisciplinar com visões da área pedagógica e da Física. Quanto à natureza, ela é aplicada, por focalizar uma solução articulada em âmbito local. E no que diz respeito aos objetivos esta investigação é descritiva, configurando-se no tipo relato de experiência. Dessa forma, com base na realização de experimentos de baixo custo e na construção de jogos didáticos, baseado nos pressupostos das metodologias ativas, embasado em contribuições dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os discentes mergulharam no papel de protagonista na construção de

conhecimentos, tendo em vista o desenvolvimento da identidade docente. A compreensão do processo desenvolvido, discutiu a importância da Prática de Ensino de Física na formação docente, essas imersões e discussões possibilitaram vivenciar a prática educativa enquanto locus formativo, compreendendo a jornada de saberes vinculados aos conhecimentos específicos e pedagógicos inerentes a Licenciatura em Física do Campus Serra Talhada.

Palavras-Chave: Identidade docente, Prática pedagógica, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre os saberes da prática de ensino nos cursos de licenciatura é de extrema importância, pois, afloram possibilidades de racionalizar as abordagens na prática docente.

Assim, as estratégias inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, possibilitam a construção de novos conhecimentos, com abordagens de estratégias para o desenvolvimento de habilidades e competências no contexto da docência. Nesse sentido, a problemática pensada no presente estudo foi: Como os saberes da prática de ensino de Física contribui na formação docente?

O processo de ensino e aprendizagem requer pensamentos multilaterais, às questões que estão em discussão, são baseadas em especificidades frente às demandas vivenciadas nas ações do universo escolar, ou seja, potencializar a formação dos estudantes na licenciatura, tendo em vista a dinâmica de professores pesquisadores, baseado na ação-reflexão-ação de investigações desse saberes ao longo do processo formativo.

Nessa perspectiva, a abordagem no âmbito pedagógico e específico na prática de Ensino de Física, afloram possibilidades de inovação metodológica no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Vale a pena ressaltar que, a abordagem de conteúdos e sua dinâmica na educação, requer destacar o papel das relações construídas em sala de aula, ou seja, a abordagem dialógica entre o professor e os estudantes, podem ampliar horizontes de saberes e troca de conhecimentos.

Portanto, investigar as contribuições da Prática de Ensino de Física, implica no reconhecimento dos saberes essenciais e dos elementos específicos na realidade da atuação profissional, bem como, suas expectativas, desafios e potencialidades ao longo do tempo e espaço desse desenvolvimento.

Os conhecimentos individuais e plurais encontrados na escola, partem de concepções sobre a prática educativa, da atividade que mobiliza diversos processos, intimamente ligados à dinâmica da prática educativa.

Nesse sentido, a valorização do saber docente imerge no reconhecimento dos ciclos profissionais, consolidados ao longo das experiências do cotidiano da atividade docente, aprendizagens mediadas aos conhecimentos, da articulação dos saberes transdisciplinares do contexto escolar e da identidade docente.

Dessa forma, a dinâmica da prática educativa e suas ocorrências no âmbito da educação, permeiam a articulação de saberes, estratégias e demandas no âmbito desse processo. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi: Apresentar o desenvolvimento dos saberes inerentes à Prática de Ensino de Física, tendo em vista a dinâmica da formação docente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pautada na reflexão dos docentes sobre a Prática de Ensino de Física, numa perspectiva interdisciplinar com visões da área pedagógica e da Física. Quanto à natureza, ela é aplicada, por focalizar uma solução articulada em âmbito local. E no que diz respeito aos objetivos esta investigação é descritiva, configurando-se no tipo relato de experiência.

Nessa perspectiva, o presente estudo está baseado em reflexões teórico-metodológicas de natureza qualitativa, possibilitando o pensamento e a descrição dos dados. O método de pesquisa é baseado no relato de experiências, pautado nos referenciais de Gil (2007, p.57), “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados”.

As descrições registradas revelam a articulação de saberes no campo da formação docente da Licenciatura em Física no IFSertãoPE - Campus Serra Talhada. Os instrumentos para a coleta de dados foram baseados nas experiências em curso, com respaldo nos registros dos docentes. Quanto à dinâmica estruturada no desenvolvimento dos trabalhos na Prática de Ensino de Física a atuação interdisciplinar abriu um leque de possibilidades, visando imergir nas necessidades e potencialidades ao longo da formação acadêmica.

Nesse sentido, diálogos e reflexões foram aflorando saberes, conversas pautadas em horizontes específicos e pedagógicas da formação docente na licenciatura, embasados nos desafios e potencialidades dos estudantes.

Dessa forma, as experiências refletidas possibilitaram pensamentos ao longo do processo, dando subsídios para organização de futuras ações. No âmbito da análise dos dados, as reflexões foram embasadas na Análise de Conteúdo, pautado na interpretação dos dados coletados, com vista à abordagem dos três embasamentos da Análise da Prática de Ensino de Física na licenciatura: Conteúdo: Pré-análise,

a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PRÁTICA DE ENSINO NA LICENCIATURA EM FÍSICA

A prática de ensino tem como perspectiva o diálogo com o conhecimento e as experiências, saberes construídos a partir do contexto e das investigações processuais e contínuas. As reflexões teóricas possibilitam um alargamento crítico-reflexivo no desenvolvimento da prática educativa.

Na figura 1 é destacado a conexão dos conhecimentos inerentes à Prática de Ensino de Física, os saberes específicos e pedagógicos construídos de maneira articulada. Vale a pena destacar que, esse panorama foi desenvolvido desde o planejamento até a articulação das aulas, ou seja, observando os desafios e potencialidades encontradas durante o processo, de modo dialógico.

Figura 1: Fluxograma da articulação entre os saberes na Prática de Ensino de Física, 2023.



Fonte: Autores, 2023

Nesse sentido, Zabala (1998, p. 19) argumenta que, “Uma vez determinadas as unidades didáticas como unidades preferenciais de análise da prática educativa, é preciso buscar suas dimensões para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar”.

A reflexão sobre a realidade vivenciada potencializa a construção de novos saberes, pois, a compreensão dos desafios encontrados são refletidos e estratégias construídas para o entendimento dessa questão. Ou seja, são caminhos para pensar sobre a prática educativa, vislumbrando as necessidades encontradas com a finalidade de buscar respostas para esses desafios.

Dessa forma, na figura 2 foi construído um jogo da memória para o Ensino de Física, o jogo tem como objetivo formar pares de perguntas e respostas sobre o conteúdo de Termologia e Termodinâmica.

Figura 2: Jogo da memória sobre Termologia e Termodinâmica



Fonte: Material produzido pelos discentes do curso de Licenciatura em Física, 2023.

Nessa perspectiva, quando falamos do contexto educativo refletimos sobre inúmeros fatores, que dependem de interações muitas vezes complexas, tais como, aspectos metodológicos, recursos didáticos, relações sociais, abordagem teórico-prático, dentre outros. Assim, a reflexão sobre esses elementos imerge em variáveis relevantes arraigadas ao processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Schön, [...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (1992, p.83).

A mediação da reflexão-na-ação proporciona ao docente um **feedback** da interação da turma com o assunto abordado em sala e como está a motivação do discente no processo de construção do saber. Na elaboração do jogo o estudante estará reforçando a teoria, trabalhando competências como o senso crítico e criativo, assim como o trabalho em equipe.

Nesse sentido, “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação” (PIMENTA 2005, p. 92)

Quando o docente proporciona ao estudante colocar em prática o conhecimento construído, a partir da realização de experimentos, ele consegue mensurar a conexão dos saberes teóricos e práticos imersos nessa dinâmica.

Figura 3: Elevador Eólico e Trabuco



Fonte: Material produzido pelos discentes do curso de Licenciatura em Física, 2023.

De acordo com a figura 3, o material construído teve como abordagem a discussão do conteúdo específico e pedagógico, trabalhando os princípios da Física, articulados aos conteúdos do currículo escolar. O Elevador hidráulico com dois sistemas de seringas foi feito com papelão e coberto de emborrachado, esse experimento pode ser utilizado para estudar a mecânica dos fluidos, representando o Princípio de Pascal. O segundo experimento representa o trabuco experimental, construído com palito de picolé e pilhas, com o objetivo de apresentar a movimentação do peso, foi construído para abordar o conteúdo de Energia Potencial e Conservação de Energia. Nesse sentido, Freire (1980, p. 43) alerta que:

O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos.

Quando o próprio estudante constrói o seu experimento, ele está tendo a oportunidade de vivenciar na prática o que aprendeu na teoria, além de ter a oportunidade de aprender fazendo, observar as hipóteses levantadas ao longo dos estudos. O discente passa a ser protagonista de todo o processo de construção, florescendo a troca de experiências na perspectiva da aprendizagem significativa.

Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 39-40) argumenta: “[...] por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com as práticas socioculturais”.

O docente precisa desenvolver metodologias, para que o estudante possa compreender melhor o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Os processos de aprendizagem precisam ser revistos constantemente, pois, cada turma tem sua identidade e possui uma realidade cultural que precisa ser levada em consideração ao longo das abordagens.

Figura 4: Jogo de perguntas e respostas (Termogamer)



Fonte: Material produzido pelos discentes do curso de Licenciatura em Física, 2023.

A figura 4 apresenta a construção de um jogo, que tem como princípio a conexão de saberes de maneira lúdica e dinâmica para trabalhar o conteúdo de Termodinâmica no ensino de Física. A produção desse jogo teve como estratégia o estudo teórico sobre o conteúdo e posteriormente a construção das perguntas. Assim, de acordo com Freire,

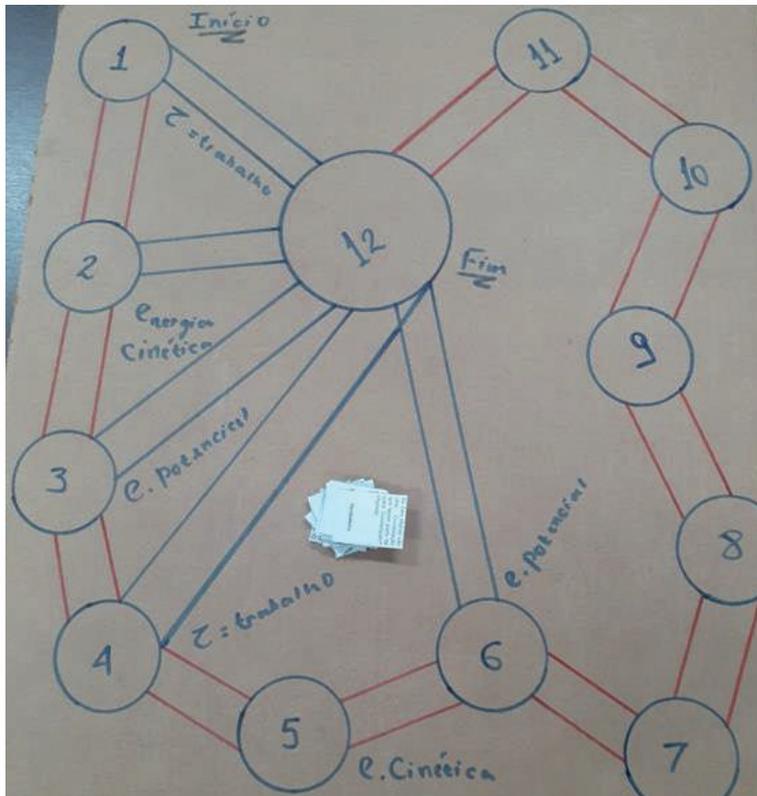
Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1996, p. 29).

O discente tem a oportunidade de buscar, indagar, construir experiências, reflexões através do estudo e criação das atividades como um experimento, um jogo didático.

Sabemos da importância da troca de conhecimentos entre professor e estudante, essa troca fica ainda mais rica quando colocamos o discente no papel de protagonista do conhecimento.

Dessa forma, na figura 5 foi construído um jogo de tabuleiro para abordar os conteúdos de energia cinética e energia potencial.

Figura 5: Jogo Tipos de energia



Fonte: Material produzido pelos discentes do curso de Licenciatura em Física, 2023.

Nesse sentido, solicitar aos estudantes a construção de um jogo aguça pensar sobre a profundidade dos assuntos, bem como sobre a atuação profissional, como afirma Fiolhais e Trindade (2003, p. 271):

Os modos de utilização que disponibilizam formas de aprendizagem interativas são particularmente promissores para aprender ciências, quando se é mencionado isso quer mostrar que a utilização das tecnologias disponíveis na atualidade, para melhorar, preencher as lacunas que tem seus problemas no ensino, é uma das melhores formas de complementar a prática educativa.

A utilização do lúdico para a geração atual faz uma grande diferença na aprendizagem, logo é percebido as contribuições dos discentes na construção do material didático iniciado e planejado por eles. Dessa forma, Libâneo reflete que:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos (1994, p. 90).

O professor que consegue motivar os discentes a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, possibilita a imersão de novas descobertas. Segundo Leite (1996), os projetos didáticos precisam ser reconhecidos como atividades de ensino intencionais, nas quais o envolvimento dos discentes é um dos principais motes utilizados desde o planejamento (inclusive, com a construção dos objetivos didáticos) até sua socialização.

O docente precisa mostrar as competências envolvidas, os assuntos que estão sendo abordados e quais os objetivos propostos com os projetos. Precisa estar claro para que o estudante perceba o que está realizando, para que articular o que vai estar aprendendo naquele projeto ou experimento.

Na figura 6 temos a construção de um jogo de tabuleiro que teve como objetivo abordar o conteúdo de fontes de energias renováveis.

Figura 6: Jogo de tabuleiro sobre as fontes de Energias Renováveis



Fonte: Material produzido pelos discentes do curso de Licenciatura em Física, 2023.

De acordo com (Bastos, 2006, apud Berbel, 2011), “o método ativo é um processo que visa estimular a auto aprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo”.

Quando trabalhamos com as metodologias ativas, estamos favorecendo o protagonismo do discente e contribuindo para uma aprendizagem significativa. O estudante tem autonomia na escolha do experimento a ser abordado e o tipo de material utilizado.

Nessa metodologia, há uma “migração do ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014, p. 285). Quando o discente realiza um experimento, ele tem a oportunidade de vivenciar todo o trajeto de construção, com isso ele passa a aprender com o processo de criação, com os erros e com a troca de experiências professor-estudante.

Assim, ao desenvolver práticas pedagógicas norteadas pelo método ativo, o estudante passa a assumir uma postura ativa (Berbel, 2011; Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014), exercitando uma atitude crítica e construtiva que fará dele um profissional melhor preparado.

Dessa forma, o estudante se sente motivado por estar fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem. Ele passa a desenvolver competências e habilidades crítico-reflexivas, medida que tem propriedade da construção e do conhecimento assimilado na construção do experimento. Com atitude crítico-reflexivo ele se torna confiante e com isso mais preparado para ingressar no mercado de trabalho, pois essa construção possibilita uma visão holística, pois, a abordagem do trabalho acontece de maneira conjunta, saberes específicos e pedagógicos de maneira colaborativa.

Figura 7: Experimento sobre Energia Eólica



Fonte: Material produzido pelos discentes do curso de Licenciatura em Física, 2023.

Na figura 7 foi abordado a construção de um experimento sobre energia Eólica, o desenvolvimento do experimento foi projetado através de estudos teóricos sobre o assunto. Nessa perspectiva, Perrenoud (1995, p. 15) argumenta que:

[...] a inovação não se traduz no recurso a equipamentos tecnologicamente sofisticados e atualizados, mas implica uma mudança bem mais profunda, intrinsecamente ligada com a criatividade, com a capacidade de produzir e de concretizar ideias novas e originais.

O professor não pode se limitar pelo fato de não ter um laboratório para demonstrar um experimento de Física, ele pode utilizar materiais recicláveis para construção, juntamente com a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou reflexões sobre a Prática de Ensino de Física, pensando os saberes estruturantes desse processo ao longo do desenvolvimento das ações articuladas.

Nesse sentido, pensar sobre as demandas no cenário contemporâneo presente na dialética dos conhecimentos acadêmicos, apresenta uma profundidade epistêmica para enfrentar os desafios e o florescimento de possibilidades desse universo.

Assim, este estudo parte dos pressupostos singulares e plurais pautadas na contextualização e desmistificação do ensino de Física, buscando contribuir com os pilares formativos dos estudantes da licenciatura, bem como, nos estudos da práxis pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, que vigora na essência dos saberes da formação docente.

Nessa perspectiva, os escritos apresentam a significância das estratégias e abordagens de ensino, construídas a partir da mediação de conhecimentos específicos e pedagógicos de maneira conectada, habitadas num sequenciamento dialógico teórico-prático.

A compreensão do processo desenvolvido, discutiu a importância da Prática de Ensino de Física na formação docente, essas imersões e discussões possibilitaram vivenciar a prática educativa enquanto locus formativo, compreendendo a jornada de saberes vinculados aos conhecimentos específicos e pedagógicos inerentes a Licenciatura em Física.

Dessa forma, a construção da identidade docente no percurso inicial de formação, estimula novas descobertas de abordagens acerca dos conteúdos, possibilitando a produção de materiais didáticos, de novas metodologias no tocante às propostas do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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.

FIOLHAIS, C.; TRINDADE, J. Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.

25, n. 3, p. 259-272, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/0D/rbef/v25n3/a02v25n3.pdf>>. Acesso em 14 mai. 2023.

FREIRE, P. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/2290-6116-1-SM.pdf. Acesso em 16 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/31559-Texto%20do%20artigo-134370-1-10-20210128.pdf. Acesso 15 jun 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar.** In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). Didática: teoria e pesquisa. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino.** São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/18241-Texto%20do%20artigo-51390-496662-2-20201021.pdf Acesso: 16 mai 2023.

PERRENOUD, P. **O ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores:** Unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN - FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais.** Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar [recurso eletrônico] / Antoni Zabala; tradução: Ernani F. da F. Rosa ; revisão técnica: Nalú Farenzena. - Porto Alegre : Penso, 2014.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.047

FORMAÇÃO CONTINUADA, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: ARTICULAÇÕES EM PROL DO TRABALHO COM O GÊNERO NOTÍCIA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NAYRLA PATRIZIA CRISPIANO MOTA

Mestra em Linguística Aplicada, professora no Instituto Dom Barreto (PI), nayrlapatrizia@yahoo.com.br;

ANDERSON CARNIN

Doutor em Linguística Aplicada, professor na Universidade Estadual de Campinas (SP), anderson.carnin@gmail.com.

RESUMO

Esta contribuição se dedica a refletir sobre uma proposta de formação continuada em serviço, de caráter colaborativo, na qual o foco foi o processo de transposição didática do gênero *notícia* para turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como referência a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), enfocando, especialmente, o processo de didatização do gênero vivido por professoras atuantes em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as representações delas sobre seu trabalho de ensino. No contexto investigado, qual seja, uma escola privada de Teresina (PI), o trabalho de elaboração de sequências didáticas de gêneros, envolvendo leitura, escrita e produção oral, é intensamente incentivado, desenvolvendo o trabalho de alfabetização de modo articulado ao ensino de produção textual desde os anos iniciais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação, de base qualitativa e de viés interpretativista (THIOLENT, 1986). Analisamos a interação verbal das professoras durante encontros de formação continuada, observando pistas linguístico-discursivas que evidenciam tanto uma tomada de consciência em relação ao agir didático, principalmente quanto à sistematização do gênero e seu ensino, como também as intervenções desenvolvidas em sala de aula que, na visão das professoras, resultaram em aprendizagens significativas dos alunos em

relação ao gênero *notícia*. Constatamos, nas verbalizações das professoras, a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas por elas vivenciadas no trabalho com produção de texto, expandindo a abordagem didática para incluir dimensões ligadas aos contextos de uso da língua, bem como um trabalho com reflexões e posicionamentos críticos nas produções discentes.

Palavras-chave: Formação Continuada, Ensino de Língua Materna, Transposição Didática, Gêneros de Texto.

INTRODUÇÃO

Vários autores apontam os textos como organizadores das atividades humanas, defendendo sua circulação e seu uso como parte constituinte da organização dos grupos sociais. Bakhtin (2003) é um dos grandes defensores dessa ideia, ao afirmar que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva por meio de enunciados orais ou escritos. Bazerman (2011) assevera que os fatos sociais existem porque as pessoas os realizam por meio da criação de textos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o uso da linguagem por meio dos textos permite que o indivíduo participe ativamente das mais diversas práticas sociais, uma vez que os textos funcionam como mediadores desse processo. Nesse sentido, entende-se que as atividades de leitura e produção na escola devem estar vinculadas às práticas vivenciadas no contexto extraescolar.

Contudo, não se pode ter a ilusão de que essa é uma questão bem resolvida no contexto da Educação Básica brasileira, principalmente pelo fato de que o trabalho com gêneros sempre envolve o fazer didático, o material didático e o ciclo com o qual o professor atua. Isso influencia na adaptação e na produção de metodologias de ensino. O professor nem sempre consegue transpor para dentro de sala práticas rotineiras de uso da linguagem em contextos extraescolares, muitas vezes pelo desconhecimento de teorias que possam ajudá-lo no processo de didatização do gênero.

Apesar de se reconhecer que essa é uma realidade que tem passado por mudanças, muitas escolas buscam trabalhar numa perspectiva de formação continuada de professores ou em instituições que trabalham em parceria com programas desenvolvidos dentro da academia. Na própria instituição em que atuo¹ como professora do Ensino Fundamental (EF) I, vive-se em constante processo de formação. Cabe ressaltar, contudo, que não é uma tarefa fácil romper paradigmas, sair da zona de conforto, remar na contramão de anos de uma formação acadêmica estruturalista e romper as paredes da escola, no sentido de articular a vida social às aprendizagens escolares.

1 A alternância entre a escrita em primeira e em terceira pessoa deve-se à escolha de marcar o contexto de atuação (singular) da professora e o contexto de pesquisa (coletivo) dos pesquisadores que se debruçaram sobre o trabalho desenvolvido e aqui apresentam a duas vezes considerações sobre o cenário e os dados analisados.

Dessa forma, o trabalho com a produção de gêneros textuais ainda acontece muito preso aos aspectos formais e/ou estruturais dos gêneros, sendo, em determinados contextos, restrito ao que trazem os manuais didáticos. Isso acontece, principalmente, com os gêneros jornalísticos, explorados por meio de propostas distantes do contexto em que a criança está inserida, que não se configuram como pertinentes/adequados para a sua ação comunicativa. Apesar disso, é preciso reconhecer que são significativas as propostas desenvolvidas a partir de uma perspectiva sociointeracionista de abordagem do gênero, uma vez que as crianças têm contato com a notícia em diferentes espaços sociais.

Foi exatamente diante da dificuldade de se trabalhar com o gênero dentro de uma perspectiva que compreendesse toda sua relevância social e sua importância no processo de formação do cidadão crítico que, em uma reunião na escola em que atuo como professora há 13 anos, revisando o planejamento anual com o grupo de Língua Portuguesa, decidiu-se, no grupo formado por todos os professores que atuam no EF I, não desenvolver a produção do gênero notícia nas séries iniciais desse nível.

O que nos inquietava era que as propostas desenvolvidas eram artificiais e não atendiam aos aspectos da realidade dos alunos. Enfim, as crianças não correspondiam ao que se esperava nas propostas de produção, diante do que, para nós, era essencial que dominassem sobre o gênero, pois notícia era “um gênero muito difícil de produzir com crianças ainda tão pequenas”. Esta era uma fala comum entre as professoras integrantes do grupo do 2º ano do Ensino Fundamental I. Cabe ressaltar que a produção desenvolvida era, unicamente, na modalidade escrita e que a grade de critérios, construída para avaliar a produção de uma notícia produzida por uma criança, entre 7 e 8 anos de idade, exigia que esta dominasse toda a estrutura do gênero, sem levar em consideração o “porquê” e o “para quê”, sem antes mesmo avaliar se o aluno apresentaria condições ou não para isso.

A questão é que não bastava apenas identificar os motivos nas nossas dificuldades de trabalhar com o gênero notícia, ou ter ciência disso. Era necessário intervir nesse contexto por meio da realização de uma pesquisa que fosse socialmente engajada com os rumos de um ensino de Língua Portuguesa coerente com o que prescrevem os documentos oficiais e escolares, com os resultados de pesquisas acadêmicas e com a atual configuração da sociedade, a qual demanda cada vez mais um ensino de língua materna orientado para o desenvolvimento de múltiplos letramentos dos alunos em contexto escolar. A formação continuada e a

pesquisa-ação crítico-colaborativa foram as escolhas realizadas para fazer frente ao cenário desafiador que estávamos imersos.

Vale desde já apontar que um dos principais objetivos da formação continuada é que todos os envolvidos no processo tenham consciência do que é necessário ser abordado no decorrer do desenvolvimento das atividades de formação, para que os encontros sejam momentos de trocas de conhecimentos e experiências a respeito das práticas que cada um carrega consigo, constituindo-se de momentos de compartilhamento de reflexões e práticas inerentes ao trabalho de ensino (MACHADO, 2004). É sobre isso que nos dedicaremos neste capítulo, analisando as verbalizações de duas professoras atuantes no contexto investigado, com vistas a analisar os sentidos por elas atribuídos ao percurso formativo, à transposição didática do gênero *notícia* e, especialmente, a tomada de consciência por elas evidenciada em relação ao seu agir docente.

Para dar corpo à discussão aqui proposta, além desta seção de considerações iniciais, organizamos nosso texto em cinco seções. Na primeira, tratamos do agir docente e da tomada de consciência do professor em formação continuada. Na segunda, apresentamos as primeiras reflexões empreendidas no desenvolvimento da formação continuada e chegamos à sequência didática organizada em torno do gênero *notícia*. A metodologia é parte da nossa terceira seção. Seguimos, na quarta seção, com a análise de verbalizações de professoras participantes do processo formativo que serviu de base para esta pesquisa, ao que sucedemos com a apresentação de nossas considerações finais, quinta e última seção deste capítulo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E O TRABALHO COM GÊNEROS DE TEXTO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Para que o professor esteja apto ao manejo crítico do conhecimento, faz-se necessário que ele acesse reflexões constantemente produzidas em nível acadêmico, no sentido de apoiar o fazer docente, e as incorpore às suas próprias reflexões, em uma relação dialogal entre os saberes universitários e os saberes da experiência profissional. A formação continuada surge com a intenção de aproximar tais reflexões do fazer profissional do docente de LP. Espera-se que tudo se desenvolva de forma cooperativa (CARNIN; GUIMARÃES, 2015), na medida em que o letramento

acadêmico do formador interage com as práticas sociais dos professores. Como afirma Hentz (2015, p. 110-111),

[...] a formação continuada não pode ser entendida apenas como resultado de uma acumulação de conhecimentos pelos cursos que se faz, mas precisa ser assumida como trabalho de reflexão sobre a própria prática pedagógica, tendo em vista a (re)construção contínua da identidade profissional.

A formação continuada constitui-se, portanto, como uma importante ferramenta que, conforme Bronckart (2013), pode possibilitar o desenvolvimento quando o docente, de forma consciente, passa a refletir sobre a sua prática e interage com o grupo de professores em formação e com os próprios formadores na busca por novas propostas. Esses processos de formação continuada têm potencial impacto tanto no desenvolvimento profissional dos professores, quanto no desenvolvimento de habilidades de seus alunos e das comunidades escolares em que estão inseridos, além de possibilitar aos professores formadores um retorno à universidade.

Outro aspecto relevante, destacado por Guimarães e Kersch (2014), é a necessidade da valorização do profissional docente. O ensino precisa ser visto como uma atividade profissional assim como qualquer outra. Mas, para que isso aconteça, é necessária a quebra de determinados paradigmas sociais que se apoiam na crença de que “ser professor é um dom que já se nasce com ele”, não uma profissão. Por isso, faz-se tão essencial o processo de formação continuada, uma vez que, ao propor um diálogo entre o conhecimento acadêmico e a práxis, caminha-se cada vez mais em direção ao desenvolvimento profissional docente.

Neste capítulo, trataremos de um contexto bastante específico de uma proposta de desenvolvimento de atividades de formação com professoras de LP. No âmbito do desenvolvimento de atividades de formação de caráter colaborativo em que as participantes, todas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, tinham voz e possibilidade de influenciar no planejamento e decisões de sua própria formação (GUIMARÃES; KERSH, 2012; 2014; 2015), tendo como formadora uma das professoras do grupo (no contexto da formação, na época, mestranda do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS), procuramos desenvolver uma proposta de interação entre participantes e pesquisadora, na qual ambas as partes apresentam papel ativo na pesquisa. Ambas são coparticipantes ativas no processo de construção

do conhecimento e na busca pela conscientização acerca das transformações que podem se dar no agir docente como decorrentes do processo de formação.

O objetivo era propor uma formação que repensasse o trabalho com gêneros de texto em um processo que, além de garantir voz aos professores, concedesse-lhes o papel de atores e enfatizasse a importância da didatização de gêneros aliada às práticas sociais. Assim, iniciamos esclarecendo o que é atorialidade. Para o ISD, o professor ator é aquele que desempenha suas atividades como um “agente ou ator” (BRONCKART, 2008, p. 121). O ator, nesse caso, está como aquele que é dotado de intenções ou capacidades. “O professor ator seria aquele que tem a gestão ou a pilotagem de sua sala de aula” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 24).

O desenvolvimento da atorialidade do professor está relacionado à autoria docente, ou seja, à produção de reflexões e elaboração de projetos que possam gerar novas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), em que novas aprendizagens podem ocorrer. Mas é preciso destacar que o trabalho do professor vai além do que se mostra concretizado numa aula.

Frequentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi estudado, o fato de que tudo corre bem não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir até onde queria, as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Na atividade, [...] o realizado e não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou? etc. (AMIGUES, 2004, p. 40 *apud* BARROS, 2013, p. 747).

É por isso que, segundo Bronckart (2006), não podemos avaliar as ações humanas somente por meio de observações superficiais dos comportamentos dos sujeitos. É necessário que todo processo interpretativo seja mediado pela linguagem. Quando é enfatizada a linguagem, é importante lembrar que, de acordo com Bakhtin e Volochinov (1986), ela se concretiza por meio de movimentos discursivos. Como afirma Barros (2013), no desenvolvimento de conhecimentos a nível de transposição didática interna ou externa, é necessário que o façamos com base na interação entre os sujeitos (pesquisador-professores-alunos), por meio de instrumentos didáticos.

É importante destacar que, dentro de nosso contexto de formação, o processo de didatização de gêneros de textos assume papel central, uma vez que, por meio da aliança teórica-metodológica proposta, a intenção é a construção de conhecimentos que sejam significativos tanto para os docentes quanto para os aprendizes. Cabe enfatizar que, por ser uma formação que envolve uma proposta de didatização de gêneros, tem como um de seus principais objetivos levar as professoras a refletirem também sobre determinados conceitos que procuram desconstruir paradigmas a respeito do trabalho docente. Afinal, o trabalho do professor não pode ser visto sob uma perspectiva puramente mecânica, uma vez que o objetivo da atividade docente pertence ao mundo cognitivo e ao mundo social, concomitantemente.

Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nela emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção etc. (MACHADO, 2009, p. 79 *apud* BARROS, 2013, p. 748).

Na concepção interacionista de ensino-aprendizagem, o professor é o mediador do processo, responsável por criar os espaços de transformações. Sendo assim, seus gestos didáticos estão a serviço da construção dos objetos de ensino dentro do processo de transposição didática interna. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento da capacidade de agir do professor se processa em uma zona de desenvolvimento potencial (NASCIMENTO, 2011a). A partir do momento em que os saberes docentes acumulados ao longo de uma formação inicial dialogam com os saberes adquiridos em sua formação e com saberes fornecidos no coletivo de trabalho, durante sua atividade profissional,

o professor potencializa os instrumentos mediadores (materiais e psicológicos) que coloca à disposição dos aprendizes para ativar o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam realizar ações orientadas para um fim determinado (NASCIMENTO, 2011b, p. 428).

Para seguir com essa ideia na nossa proposta de formação, muitas discussões, leituras e reflexões foram realizadas com o grupo de professoras do Ensino Fundamental I participantes da nossa pesquisa. Em encontros semanais, com duração de aproximadamente 2h, em círculo, todos tinham voz e vez para trazer à roda um pouco de sua experiência, para contribuir com a discussão acerca do texto lido, numa busca por estabelecer relações entre os saberes “de pesquisa” e os saberes adquiridos através em anos de “prática”. A ideia era construir uma “comunidade de indagação” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 52), em que o grupo pudesse refletir e problematizar o trabalho com o gênero notícia, contribuindo para que todos os envolvidos no contexto realizassem descobertas e ressignificassem o que pensam a respeito de um trabalho a ser desenvolvida a partir de uma perspectiva de projeto, sob a ótica de produção coletiva.

Assim, a proposta de formação desenvolvida seguiu a proposta de Carnin e Guimarães (2015), uma vez que pensamos em atividades de caráter formativo que levassem às participantes o conhecimento que estava sendo desenvolvido nas pesquisas acadêmicas, mas que reconhecia também sua perspectiva e as necessidades de seu local de atuação no que é conhecido como “formação continuada cooperativa”.

É sabido que o ensino de LP pautado em gênero de texto não é novidade no Brasil. No entanto, sabemos também que, devido à complexidade de transposição da noção teórica, não são tantas as propostas de ensino com gênero no âmbito escolar. A mais conhecida é a realizada a partir de sequências didáticas (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a qual propõe que o ensino de um gênero (oral ou escrito) seja realizado por módulos, apresentando um conjunto de atividades que encaminhem o aluno, ao final da SD, ao domínio da produção do gênero estudado. Ao adentrarmos nesse contexto, logo ficou claro que o termo SD era desconhecido pelas participantes, até porque estavam ali professores advindas de diferentes cursos de graduação (Pedagogia, História e Letras Português) e oriundas de diferentes currículos.

Nesse sentido, observa-se que é necessário trazer para a formação continuada a discussão das representações que as professoras (incluindo a mim, como formadora) tinham (tínhamos) a respeito do trabalho do ensino da produção do gênero notícia, nas suas modalidades oral e escrita, e, a partir disso, construirmos um entendimento compartilhado do que poderia ser um trabalho de didatização de gênero que fosse satisfatório no nosso contexto em particular. E foi assim que,

pouco a pouco, fomos construindo uma proposta didática apoiada na SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, ao trabalho sistemático com o ensino da escrita a partir de um único gênero acrescentou-se o trabalho com a leitura, a partir dos estudos de letramento, incluindo o multissemiótico e os multiletramentos, além da possibilidade de se trabalhar com mais de um gênero durante a realização de uma sequência didática.

DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES AO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO NOTÍCIA

Todos os gêneros de texto produzidos têm uma função no mundo social. Como afirma Bronckart (1999), os textos (sempre pertencentes a um determinado gênero) são produtos da atividade humana e estão sempre sendo utilizados para atingir os interesses de um determinado grupo social. Nesse contexto, a *notícia* é um gênero de grande relevância no âmbito escolar e extraescolar, por se tratar de um gênero pertencente ao campo da vida pública, além disso é um potencial formador de opinião daqueles que com ele têm contato, seja em formato escrito ou oral.

A leitura e produção do gênero *notícia* foi o que, na verdade, motivou o desenvolvimento da presente pesquisa. Sabemos que a notícia chega ao interlocutor sem “pedir licença”, nos mais variados tipos de suporte. E, como defende Alves Filho (2011), a notícia tem como função explícita informar o leitor sobre os fatos mais recentes e considerados relevantes para a sociedade, mas guarda na implicitude uma enorme carga de juízos de valor. Não se pode perceber o gênero unicamente preso aos seus aspectos formais, conteudísticos ou estilísticos, pois é necessário enfatizar a relação das notícias com os contextos em que elas são produzidas, procurando encontrar o sentido real do texto através da sua relação com os fatos sociais que as motivaram.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a notícia como um dos gêneros que deve ser lido e produzido desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, nas modalidades oral e escrita, a partir de diferentes linguagens e ferramentas digitais, considerando a situação comunicativa, tema, finalidade e assunto do texto, entre outros aspectos que podem ser tematizados na abordagem didática.

Um gênero é uma realidade bastante complexa, como sabemos. Deve ser visto com seu significado social e cultural e está carregado de ideologias, por isso

exige práticas que possam orientar os alunos a lidar com toda sua dinamicidade e utilidade. É nesse contexto que o grau de consciência genérica do professor tem um importante papel, uma vez que este conduzirá o olhar do aluno para toda essa flexibilidade (e estabilidade) do gênero. Dessa forma, tem-se a possibilidade de exploração em contextos de ensino de um gênero que não se finda em sua estrutura. Afinal, como esclarece Alves Filho (2011),

[...] o gênero não é apenas a forma (estrutura textual), mas uma “mistura” entre o modo como recorrentemente se fala de um conteúdo (a forma) e o significado do discurso que resulta das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo) (ALVES FILHO, 2011, p. 18).

De acordo com o que propõe o ISD, a produção de texto dentro do contexto escolar deve ir além da operacionalização do sistema da língua. Precisa resultar do processo de interação ativa e crítica dos sujeitos em sociedade que se realizam em forma de textos, escritos e orais. Quando se fala em oralidade, trata-se de promover o contato com gêneros orais que possibilitem a construção do conhecimento e a organização do pensamento, ou seja, o gênero oral precisa ter seu ensino sistematizado.

Para Schneuwly e Dolz (2004), trabalhar com a notícia oral de telejornal ou divulgada nos mais diferentes suportes digitais por meio de uma sequência didática é eger quais elementos do gênero serão ensinados aos alunos e de que forma isso acontecerá. Diante do exposto, apresentamos, a seguir, a sequência didática desenvolvida no âmbito desta pesquisa, conforme ilustra a síntese no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Síntese da SD desenvolvida

<p>Sequência Didática</p> <p>Projeto Didático de Ensino – Noticiando Vivências</p> <p>Tema: Solidariedade e inclusão</p> <p>Tempo de Duração – 2 meses</p> <p>Número de professoras envolvidas – 7</p> <p>Série: 2º ano do Ensino Fundamental</p> <p>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – Mobilização ao tema e Mobilização à produção da notícia</p>
--

A intenção do projeto é promover a interação teoria e prática de textos do gênero "Notícia" que circulam em nosso meio social por meios orais, impressos e digitais. Durante os meses de outubro e novembro foi desenvolvido o projeto de produção de notícias, fundamentado na BNCC, que especifica a progressão de conteúdos selecionados para cada etapa do ensino. Diante disso, a partir de uma proposta baseada em sequências didáticas, os alunos realizaram atividades que proporcionaram o estudo das características, função social, contexto de produção e apresentação do gênero notícia, bem como a oportunidade de desenvolver a habilidade de expressão comunicativa, o respeito mútuo e a colaboração entre os colegas. Assim, os alunos atuaram como protagonistas do processo de produção textual do gênero notícia em sala de aula, numa relação conjunta entre colegas e professores.

Como literatura motivadora, escolhemos o livro "Asas do Joel", de Walcir Carrasco, com o qual as crianças tiveram a oportunidade de discutir sobre os seguintes temas: amizade, solidariedade e inclusão. No mesmo período, as crianças vivenciaram o "Projeto Sonho Solidário" e tomaram conhecimento dos projetos Música Eficiente, Semeando Esperança, Rede Feminina do Câncer, vinculados a um projeto já desenvolvido na escola desde 2014.

Prática social	As crianças noticiaram as ações realizadas pelo Projeto Gentileza, assim como outras ações com o mesmo objetivo do projeto nas redes sociais da escola.
1ª Oficina	Apresentação da situação e sondagem O primeiro momento compreende a apresentação da situação de comunicação a ser realizado na produção final do projeto para os alunos. Esse momento também corresponde à primeira tentativa de realização do gênero, trabalhado ao longo dos módulos. Para que os alunos compreendessem a situação de comunicação na qual deveriam agir, solicitamos que, na primeira produção, as crianças tentassem produzir um texto escrito relatando (noticiando) um pouco sobre as atividades desenvolvidas na escola pelo "Projeto Gentileza", na tentativa de avaliar as habilidades já dominadas pela turma e ajustar as atividades previstas nos módulos às possibilidades e dificuldades reais dos alunos. É importante destacar que a apresentação da situação não necessariamente desencadearia uma produção inicial completa.
2ª Oficina	Socialização e discussão das pesquisas (Conhecendo o gênero) Para estabelecer expectativas em relação ao gênero Notícia e realizar a ativação de conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do gênero, foi solicitado aos alunos que realizassem pesquisas sobre notícias voltadas às temáticas respeito, solidariedade, inclusão, com o objetivo de explorar a estrutura composicional do gênero notícia (manchete, lide, corpo da notícia), seguindo as orientações de um roteiro para socializar com os demais colegas de turma. Em seguida, discutimos com a turma sobre os projetos e ações realizadas pela escola com o objetivo de fundamentar o que deveria ser pesquisado e, posteriormente, noticiado.
3ª Oficina	Realização e gravação da entrevista Apresentação de um modelo de entrevista e posterior elaboração de questionamentos sob orientação das professoras. Os alunos entrevistaram professores, colegas e funcionários, com o intuito de coletar dados ou colher mais informações sobre o fato a ser noticiado para enriquecer o texto escrito.

4ª Oficina	<p>Formação dos grupos e produção da notícia Os grupos foram formados pelas professoras, levando em consideração os diferentes níveis de desempenho e habilidades apresentados por cada aluno, com o objetivo de ampliar as possibilidades de colaboração entre os alunos. Depois de formados os grupos e definidos os papéis de cada integrante, partimos para produção da notícia respondendo à situação dada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção da fotografia principal da notícia; • Produção de manchete; • Produção do <i>lide</i>; • Produção da legenda; • Produção do corpo da notícia. <p>Cada integrante do grupo ficou responsável por uma etapa da produção. É importante ressaltar também que as professoras estavam mediando todo o processo de produção.</p>
5ª Oficina	<p>Análise linguística Análise do texto. Análise da produção inicial da turma, realizada em grupo. Essa avaliação foi realizada com mediação da professora que, também, previamente selecionou os alunos responsáveis por realizar a revisão e edição do texto.</p>
6ª Oficina	<p>Leitura das notícias produzidas Conversa sobre as características trazidas nos textos e as características de linguagem apresentadas, principalmente as relacionadas à coerência entre elementos verbais e não verbais (aspectos semióticos).</p>
7ª Oficina	<p>Produção final do texto escrito Escrita final da notícia, tendo as professoras como mediadoras.</p>
8ª Oficina	<p>Conhecendo o telejornal Exploração das características e estrutura do gênero (abertura, sequência de notícias, fechamento) através da exploração de vídeos, seu lugar de divulgação, discursos mobilizados na composição da estrutura do gênero, tipo de linguagem, postura, tom de voz, construção de roteiro e ensaio produzido com auxílio de recursos multimídia (produção inicial).</p>
9ª Oficina	<p>Avaliação do texto oral Avaliação da produção inicial com o objetivo de aprimorar a produção inicial, realizando cortes e acréscimos.</p>
10ª Oficina	<p>Apresentação do telejornal Iniciamos com a produção final. Nessa etapa, as crianças também acompanharam o processo de publicação dos vídeos (etapa realizada com mediação das professoras) nas redes sociais da escola, para que a comunidade escolar pudesse ter acesso. Na sequência, os alunos assistiram aos vídeos, desenvolvendo novas habilidades que envolvem a percepção estética e autoavaliação dos seus textos.</p>

Fonte: PD “Noticiando vivências” – Acervo da pesquisa.

A partir da implementação desta sequência didática em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, buscamos compreender como as professoras que participaram do processo formativo que levou ao planejamento desta proposta e sua implementação em sala de aula avaliam o processo formativo por elas vivenciado,

buscando pistas sobre os sentidos e impactos do processo formativo em seu desenvolvimento profissional. Para isso, a metodologia que apresentamos a seguir delinea os procedimentos metodológicos que empregamos com vistas a alcançar esse objetivo.

METODOLOGIA: CONTEXTO, PARTICIPANTES E FOCO DE ANÁLISE

Esta é uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, que, conforme Thiollent (1986, p. 14),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de abordagem promove a colaboração interativa entre pesquisador e participantes, de modo que as partes envolvidas possam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesse sentido, há a substituição da relação hierárquica entre quem faz a pesquisa e quem aplica, por uma relação de colaboração, proporcionando que os participantes ganhem voz dentro do contexto da pesquisa. No âmbito educacional, essa abordagem metodológica possibilita ao professor investigar e refletir sobre sua própria prática, buscando melhorias não só para as condições de aprendizagem do aluno, mas também para sua prática docente, visando ao aprimoramento desta.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada em um bairro comercial, uma região muito importante para a economia de Teresina-PI. É uma instituição privada, de cunho filantrópico, existente há 79 anos. Esse panorama reflete no espaço escolar, uma vez que estudam desde alunos de classe média alta a alunos bolsistas de classe média baixa ou de baixa renda familiar.

O grupo de participantes da nossa pesquisa é composto por 7 professoras (incluindo a pesquisadora), mas dados os limites deste texto, apresentaremos apenas as 2 participantes cujas verbalizações serão aqui analisadas.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos desenvolvidos nesta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio

dos Sinos², e todo o processo de geração de dados se deu a partir do momento em que as professoras confirmaram sua participação, aceitando todas as condições apresentadas e direitos a elas reservados. Então, depois da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes desta pesquisa, iniciamos com a etapa de entrevistas.

A professora **Lúcia** é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia desde 2012, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional desde 2014 e graduanda do 8º período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Português, quando realizamos as atividades de caráter formativo. Atuou como professora da Educação Infantil (Maternal I e Maternal II) no período de 2011 a 2018. Atualmente, é professora do 2º ano do Ensino Fundamental com a carga horária de 24h semanais. Lúcia é mais uma das professoras responsáveis pelo planejamento de Língua Portuguesa.

Formada primeiramente no Curso de Magistério de I Grau, a professora **Mariana** graduou-se em 2011 em Licenciatura plena em Letras-Português e, posteriormente, especializou-se em Neuroaprendizagem. Já trabalha na escola há 14 anos e, desde que está no cargo de professora titular, uma vez que iniciou também como estagiária, na função de auxiliar por um ano, fica à frente do planejamento da disciplina de Matemática e, atualmente, trabalha em regime de 40h.

Em relação ao percurso formativo, foram programados 6 encontros, que ocorreram em 8 sábados para a discussão dos temas pré-selecionados. Houve também outros dois encontros para elaboração do projeto e planejamento das oficinas. A estrutura de base da SD permaneceu a mesma no projeto elaborado, mas houve a necessidade de que realizássemos alguns ajustes, uma vez que, antes de contextualizar a situação de produção, selecionamos uma prática social e produzimos o MDG. Além disso, trabalhamos a produção do gênero notícia tanto na modalidade oral como escrita.

Apoiamo-nos, para a análise de dados, na “arquitetura textual” (BRONCKART, 1999) do Interacionismo Sociodiscursivo, direcionando nosso olhar para o papel da linguagem e buscando responder: 1) Que tipo(s) de discurso podemos encontrar na verbalização de cada professora sobre sua concepção de gênero ou de produção oral ou escrita? 2) Quais mecanismos de textualização e enunciativos, presentes nessas verbalizações, indicam uma tomada de consciência sobre as dimensões

2 Conforme parecer consubstanciado nº 3.512. 488 do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS.

ensináveis do gênero? 3) Esses mecanismos demonstram uma influência das reflexões oriundas do processo formativo no projeto de ensino proposto?

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DAS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Quando iniciamos a proposta, não conseguíamos mensurar como os alunos responderiam às atividades propostas ao longo do desenvolvimento da sequência didática (SD). No entanto, o processo evolutivo se tornou visível. Além de dominar as características do gênero, a proposta proporcionou a ampliação do repertório linguístico e temático (ações solidárias). E como a SD se dá em etapas, mesmo reconhecendo que as oficinas ainda podem ser revistas a partir do que foi possível identificar como menos ou mais pertinente em determinado momento ou até mesmo enfatizado ou desconsiderado ao longo das propostas, podemos considerar a modulação como uma estratégia positiva para o processo. Afinal, partimos do que identificamos como pertencente ao domínio dos alunos e a isso ampliamos por meio de atividades que possam levar os alunos a identificarem e compreenderem a construção e como o gênero se constitui de maneira intuitiva.

Após avaliarmos as habilidades já dominadas pelo grupo (estratégia que conduz o ajuste das atividades previstas nos módulos às dificuldades e reais possibilidades dos alunos), a atividade de pesquisa, que constitui a estratégia utilizada na 2ª oficina, promove o contato e apropriação do gênero notícia, de sua estrutura e função à medida que compreendemos o texto e identificamos suas partes. Quando analisamos os textos produzidos, percebemos o quanto os alunos se apropriam do gênero ao segmentar o texto e sinalizar cada uma de suas partes constituintes, o uso da linguagem e, principalmente, quando identificamos o uso do repertório adquirido seja em relação à temática ou quanto aos aspectos linguísticos observados durante as etapas de revisão (sinalizada no rascunho) e edição dos textos. Contudo, vale ressaltar que, como propõe a BNCC (2º ano do Ensino Fundamental), é importante “Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para o público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital [...]” (BRASIL, 2018, p. 105). Nesse sentido, a produção deve ser e efetivamente foi mediada pelas professoras em nosso contexto, principalmente durante a etapa de revisão do texto com

o objetivo de favorecer a adequação da linguagem, identificando o uso do tempo verbal, ortografia trabalhada ao longo do processo e paragrafação do texto.

Mas o que mais chamou atenção no desenvolvimento dessa etapa da pesquisa foi levar as professoras envolvidas na proposta, que julgavam impossível ou desnecessário alunos tão pequenos conseguirem desenvolver ou compreender a estrutura, função social e aspectos linguísticos envolvidos na construção do gênero em uma dada situação comunicativa, perceberem que é possível fazer uma transposição didática dessa natureza e, principalmente romper paradigmas relacionados ao processo avaliativo.

A partir das verbalizações das professoras durante as reuniões, analisamos pistas de tomada de consciência no que diz respeito as dimensões ensináveis do gênero notícia, na tentativa de apresentar a proposta de formação como um fio condutor para o desenvolvimento da sequência didática. Para ilustrar essa etapa apresentamos um trecho de interação do 1º encontro, uma vez que, esse diálogo ilustra aspectos importantes que a formação busca desenvolver – a reflexão a respeito de determinados conceitos. A partir dessa reflexão inicial, percebemos como o desenvolvimento profissional docente começa a ser desenhado.

A primeira verbalização a ser destacada é a da professora Mariana:

*“O que discutimos sobre como **a gente** pode transpor a teoria para a prática da sala de aula **foi muito importante** para que a gente **fosse desconstruindo** a ideia de que era difícil trabalhar a produção de notícia com as crianças. **O professor precisa também dominar teoria**, porque se ele não dominar a teoria **ele vai** entrar em contradição em determinados momentos, porque **ele não vai saber** o que **ele precisa avaliar** do aluno, o que **ele precisa exigir** do aluno tanto com relação à leitura como em relação à produção desse gênero ou dos variados gêneros com os quais ele vai escolher trabalhar em determinadas fases. **É essencial** que o professor domine teoria para que ele possa transpor para sala de aula (Grifo nosso).”*

As reflexões promovidas durante as reuniões motivaram e aprimoraram os conhecimentos das participantes o que acarretou numa reconfiguração do agir linguageiro e didático das professoras, nas estratégias lançadas para resolver as demandas em sala de aula. A professora Mariana inicia sua fala com o uso do discurso interativo, sinalizando sua implicação no discurso e implicando as demais professoras através do uso do modalizador “**a gente**”, para mobilizar o modo de raciocínio causal-prático no qual a professora resgata a discussão realizada durante

a atividade de caráter formativo, utilizando uma modalização apreciativa ao empregar o advérbio de intensidade *"muito"*, acompanhando o adjetivo *"importante"*, para o que foi discutido durante os momentos de interação para a ressignificação do agir docente (BRONCKART, 2013) frente à proposta de produção do gênero notícia em séries iniciais. Dessa forma, sinaliza uma opinião partilhada do grupo para argumentar a respeito da ideia que construía/reconstruída ao longo do processo de formação em relação aos conceitos abordados e que, no momento da interação, indicado pelo uso do pretérito perfeito (*"foi"*) que assevera uma ideia totalmente finalizada e consensual. A professora ainda segue a sua fala com o uso do imperativo *"precisa"*, na segunda pessoa, que corrobora a apreciação apresentada anteriormente à medida que ela opina a respeito do que considerada ser necessário que o professor incorpore a sua prática – *"precisa dominar a teoria"*, colocando a responsabilidade enunciativa sobre os professores quando expressa que *"o professor precisa também dominar a teoria"*, *"ele vai entrar"*, *"ele não vai saber o que precisa avaliar"*, *"ele precisa exigir"*, no intuito de apontar a relação da teoria com a prática como um processo necessário e a responsabilidade sobre estudar e desenvolver novos conhecimentos, sugerindo a ideia de o grupo necessitar dessa compreensão, uma vez que, isso implica no que ele deverá ou poderá exigir do aluno ao avaliá-lo. Afinal, um dos conflitos elucidados ao longo da interação foi exatamente este, ter total consciência do processo de condução, para que se possa estabelecer os critérios de avaliação. Isso nos leva a considerar que esse momento de troca oportunizado pela perspectiva formativa desenvolvida é um dado ilustrativo de que ao longo das atividades desenvolvidas foi se configurando tanto o desenvolvimento do agir profissional como a reconstrução de conceitos importantes para que se concretizasse a transposição didática do gênero notícia e a elaboração da SD.

Outra verbalização que surgiu no momento da elaboração do projeto foi a da professora Lúcia:

"Penso que, em relação a nossa angústia quanto às crianças não conseguirem produzir sozinhas uma notícia, temos que repensar o processo de produção. Poderíamos desenvolver um projeto considerando o que a BNCC destaca em relação à produção de textos nas séries iniciais. O problema é que, até agora, sempre pensamos em propostas que exigiam da criança uma produção com muita autonomia. Temos que repensar isso. Sempre trabalhamos nessa perspectiva. Precisamos rever a condução e a avaliação. Mediar, construir juntamente com o aluno, não é fazer por ele. Além disso, a produção precisa ter sentido, uma função social (Grifo nosso)."

Nessa fala da professora Lúcia, percebe-se o uso do discurso interativo, que mobiliza o modo de raciocínio casual-prático, mencionando sua opinião por meio do uso da desinência verbal de primeira pessoa em *“penso”*, implicando-se no discurso, referente à forma como o grupo desenvolvia as propostas de produção de texto. Lúcia demonstrou ter-se apropriado dos aprendizados relacionados à BNCC, proporcionados pelas discussões e leituras desenvolvidas nas atividades de caráter formativo, durante as quais as professoras puderam refletir sobre o aprimoramento de suas práticas escolares, a partir de diálogos e troca de experiências sobre como realizavam o trabalho com leitura e produção escrita e oral de gêneros. Cabe destacar que, apesar de o grupo valer-se do mesmo planejamento, pois todas as professoras ministram aulas no 2º ano do Ensino Fundamental I, a forma como cada professora conduz em sua sala de aula é particular, haja vista que, nesse processo, há diferença na compreensão do que foi planejado e exposto pela colega durante a reunião para a apresentação dos planejamentos semanais. Podemos identificar que a responsabilidade de repensar o ensino e as práticas estão na voz da professora, que continua sua fala, implicando-se no discurso com o uso das formas verbais *“temos”* e *“poderíamos desenvolver”*, que são modalizações pragmáticas, segundo Bronckart (1999). Na sequência, continua com o relato interativo, mobilizando o modo de raciocínio causal, no qual utiliza a expressão *“até agora, sempre pensamos”*, para mencionar uma experiência vivenciada pelo grupo e embasar sua argumentação quanto ao modelo de proposta de produção de texto desenvolvida pelo grupo até o momento em que isso foi discutido. A professora finaliza sua fala, exprimindo um valor de obrigação, com as modalizações deônticas *“Temos que repensar”* e *“precisamos rever”*, mostrando o que se deve fazer em relação ao Eixo Produção Textual e enfatiza que uma mudança de postura frente ao agir docente é essencial para a prática escolar. Consideramos que, após participar das atividades desenvolvidas (formação), ela apresentou seu posicionamento, revelou ter consciência do que deve ser feito no desenvolvimento do projeto com o gênero notícia e explicou o que precisa ser revisto e porque até então as propostas elaboradas não atendiam a uma perspectiva interacional de trabalho com gêneros textuais. Possivelmente, isso tenha relação com seu percurso formativo, uma vez que procuramos, ao longo das interações, instigar as participantes a assumir um papel ativo em sua docência. Logo após, ela conclui com um discurso teórico mobilizado pelo modo de raciocínio semiológico, possivelmente devido ao conhecimento que adquiriu durante o desenvolvimento das atividades de caráter formativo, como revela em

sua verbalização: “*Mediar, construir juntamente com o aluno, não é fazer por ele. Além disso, a produção precisa ter sentido, uma função social.*”. No final da sua fala, além de utilizar a locução verbal “*precisa ter*” como uma modalização deôntica (valor de dever), ao mencionar a função social do gênero atrelada à proposta de produção que seja significativa para aluno, Lúcia demonstra sua compreensão sobre a concepção de gênero abordada na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de verbalizações produzidas durante as reuniões de caráter formativo acerca da transposição didática e da produção do gênero *notícia* pelos estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, observamos que, em suas verbalizações, as professoras participantes da pesquisa revelam algumas noções relacionadas à concepção de gênero textual e de trabalho com gêneros ainda não estavam consolidadas. Contudo, frente ao processo formativo empreendido, também foi possível constatar, em nossa análise, uma tomada de consciência das professoras participantes em relação à necessidade de dialogar com saberes científicos, de conseguir descrever numa perspectiva didática de forma que esse conhecimento, a partir do momento que se torne significativo para o aluno, possa configurar-se em conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Há evidências linguístico-discursivas do engajamento das professoras em seu processo formativo e desenvolvimental, que revelam o sentido por elas atribuído ao trabalho com o gênero notícia no 2º ano do Ensino Fundamental. Embora ainda parciais, essas análises nos permitem seguir investindo no trabalho (escolar) com gêneros de texto diversos, no incremento dos processos formativos e na qualificação da transposição didática realizada. Restam, ainda, abertos caminhos para pesquisas futuras, especialmente em relação aos efeitos desse percurso formativo e desenvolvimental de professores às aprendizagens discentes.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. A. **Gêneros jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3 ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.

BARROS, E. M. D de. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Rev. bras. linguist. apl.** Belo Horizonte, v. 13. n 3, p. 741-769. jul/set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-3982013000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2011. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Posfácio: ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: ABREU-

TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 161-174.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; LOPES, A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 131-163.

BUENO, L.; JACOB, A. E.; ZANI, J. B. Gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise dos anos iniciais. *In*: MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

CARNIN, A. Formação inicial, construção de objetos de ensino e transposição didática: do saber ao saber – fazer. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. (Org.). **Práticas de Letramento**: caminhos e olhares inovadores. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARNIN, A. Um olhar para o trabalho do professor em formação continuada no (planejamento do) ensino da escrita. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta** (PUC-MG), v. 19, p. 241-262, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GUIMARÃES, A. M. de M. Do saber fazer ao poder fazer: a importância de uma formação continuada que dê voz ao professor. **V FLAEL**: Fórum de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagens de Línguas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUIMARÃES, A. M. de M. Professor em formação continuada como protagonista de seu fazer didático: a importância da atorialidade. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, Mercado das letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então... caminhos da construção de projetos didáticos de gênero: da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 7-26.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 17-38, 2014.

HENTZ, M. I. de B. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 107-124, 2015.

KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**: Estudos de Linguagem, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011a.

NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET, 6., 2011b, Natal. **Anais**. Natal:

UFRN, 2011b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8643/9183>. Acesso em 12 jun. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.048](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.048)

FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS À UNIVERSIDADE

MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA

Doutora, Professora da Universidade Federal da Paraíba e Programa de Pós-Graduação em Educação.
socorroxbatista@gmail.com

RESUMO

O trabalho discute a formação de educadores em Educação do Campo, ressaltando as propostas dos movimentos sociais do campo, as políticas e a contribuição das universidades públicas na formação inicial e continuada de educadores voltados para atuação em escolas no campo. No primeiro momento faz uma breve trajetória do movimento de Educação do Campo, sus concepções e princípios, em seguida analisa as políticas voltadas para formação de educadores conquistadas pelo movimento e, por último, apresenta os projetos de formação desenvolvidos pelas universidades federais públicas na Paraíba com destaque para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e de Campina Grande (UFCG). O trabalho é resultante de uma pesquisa qualitativa, tendo como estratégia um estudo bibliográfico e análise documental A pesquisa bibliográfica versou sobre as categorias Educação do Campo, formação de educadores e movimentos sociais do campo. A pesquisa documental se concentrou nos documentos dos projetos pedagógicos, resoluções que regulamentam os cursos, relatórios dos projetos desenvolvidos pelas universidades UFPB e UFCG, para identificar e analisar os princípios políticos e pedagógicos que fundamentaram a formação de educadores, assim como verificar se há sintonia com os princípios da Educação do Campo.

Palavras-Chaves: Educação do Campo; Formação de Educadores; Universidade.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho discute a formação de educadores em Educação do Campo, ressaltando as propostas dos movimentos sociais do campo, as políticas e a contribuição das universidades públicas na formação inicial e continuada de educadores voltados para atuação em escolas no campo. No primeiro momento faz uma breve trajetória do movimento de Educação do Campo, suas concepções e princípios, em seguida analisa as políticas voltadas para formação de educadores conquistadas pelo movimento e, por último, apresenta os projetos de formação desenvolvidos pelas universidades federais públicas na Paraíba com destaque para a Universidade Federal da Paraíba e de Campina Grande.

O trabalho é resultante de uma pesquisa que teve como objeto de estudo as experiências de Formação Inicial e continuada de educadores em Educação do Campo na Paraíba, desenvolvidas pelas universidades públicas da Paraíba, quais sejam a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A investigação adotou a metodologia qualitativa, tendo como estratégia um estudo bibliográfico e análise documental. A pesquisa bibliográfica versou sobre as categorias Educação do Campo, formação de educadores e movimentos sociais do campo. A pesquisa documental se concentrou nos documentos dos projetos pedagógicos, resoluções que regulamentam os cursos, relatórios dos projetos desenvolvidos pelas universidades UFPB e UFCG, para identificar e analisar os princípios políticos e pedagógicos que fundamentaram a formação de educadores, assim como verificar se há sintonia com os princípios da Educação do Campo. A pesquisa bibliográfica buscou em autores que pensam a Educação do Campo, a formação de educadores e os movimentos sociais, os elementos conceituais, as categorias de análise do fenômeno que pretendemos analisar.

Além desta introdução o texto está organizado nos seguintes tópicos: Educação do Campo e formação de educadores; formação de educadores do campo: dos movimentos à universidade; considerações finais.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Entendemos a Educação do Campo como projeto educativo contra hegemônico, uma vez que surge da luta de classes e do protagonismo dos movimentos sociais do campo, sendo entendida como uma educação emancipatória, crítica que valoriza os conhecimentos, saberes e cultura dos povos do campo e a diversidade de seus territórios.

Considerando que a Educação do Campo é um paradigma de educação recente, que em sua essência se configura como uma proposta filosófica e pedagógica que evidencia o campo e seus sujeitos, ancorada na reflexão sobre temas que estejam fincados na cultura, nos modos de produzir e viver no campo, tendo a pesquisa e os temas geradores guiados pelo diálogo como orientadores das práticas pedagógicas, torna-se fundamental pensar políticas de formação de educadores. Nesse sentido, a formação de educadores defendida pelo Movimento Nacional de educação do Campo no documento final da II Conferência ressalta os seguintes aspectos:

O que queremos: [...] 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo. (CNEC, 2004, p. 4).

Esses elementos serviram de parâmetro para fundamentar as demandas e as práticas nos cursos de formação de educadores dos programas e políticas conquistadas pelo movimento de Educação do Campo desde 1998, quando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, primeiro programa de Educação do Campo conquistado pelos movimentos sociais entra nas universidades desenvolvendo cursos de formação de educadores e, em seguida com os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. Esses cursos possibilitam o acesso dos camponeses na universidade como sujeitos de direitos e

sujeitos coletivos, com a presença dos movimentos sociais, com novos cursos e temáticas que passaram a fazer parte da universidade, novas metodologias e práticas pedagógicas com diferentes tempos e espaços educativos, como a Pedagogia da Alternância, que possibilita a teoria e prática imbricadas com projetos e temas trazidos pelas/os estudantes.

A Educação do Campo é um projeto de educação oriundo das experiências das populações camponesas e dos movimentos sociais do campo, que visa a formação humana numa perspectiva emancipatória, reflexiva e crítica, apoiada no pensamento educacional crítico, que tem como base a Educação Popular de Paulo Freire, na Educação Socialista e na Educação do movimento, especialmente desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esta educação foi forjada na luta pela terra, por direitos especialmente no que tange à educação, uma vez que o Estado brasileiro negou, ao longo da história, o direito à educação às populações dos territórios do campo, seja pela não oferta de educação escolar, seja pela qualidade da educação ofertada.

(...) "a Educação do Campo surge em meio as lutas dos movimentos sociais contra o processo perverso de exclusão social e negação de direitos, principalmente o direito a educação, e contra o modelo de educação oferecido aos/as camponeses/as, atrelado aos interesses do agronegócio. Portanto, se constitui como uma trincheira de resistências políticas, pedagógicas e epistemológicas. Uma educação que assume o desafio de contrapor-se ao projeto de sociabilidade vigente e ao modelo de escola rural concebido a partir da lógica capitalista, que nega aos sujeitos o direito ao conhecimento e as condições materiais para construção de uma vida digna (LIMA, 2022, p. 90).

A Educação do Campo se insurge como resistência ao modelo tradicional, baseado na pedagogia liberal que reproduz relações de dominação, ao tempo em que impõe um modelo cultural dominante fundado na racionalidade da cultura ocidental e nos interesses do capital e do neoliberalismo que pretende disseminar uma cultura única, com vistas a sustentar o domínio dos interesses hegemônicos e renega os saberes e experiências e os modos de vida resistentes dos povos tradicionais. A lógica racional dominante de uniformização da cultura produz uma negação das culturas e dos modos de vida populares.

A Educação do Campo surge como resistência e luta contra essa lógica e com o propósito de promover a valorização das culturas silenciadas e promover a

emancipação, respeitando e evidenciando a realidade sociocultural e as práticas sociais das populações do campo.

Nessa direção a Educação do Campo compreende os sujeitos educativos como protagonistas, pois são os seus conhecimentos e experiências que são trazidos e refletidos nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo.

Neste contexto, o projeto de Educação do Campo, forjado nas lutas políticas dos movimentos sociais, afirma-se como uma pedagogia da resistência que se contrapõe aos projetos políticos e ideológicos neo-liberais que influenciam as políticas educacionais excludentes e, acima de tudo, assume um papel estratégico na defesa de outro projeto de sociedade, em contraposição à sociabilidade capitalista marcada pela concentração de renda e das riquezas naturais, assim como, pela exploração da classe trabalhadora e a consolidação de um projeto de dominação marcado pela exclusão social (LIMA, 2022, p. 93).

As populações do campo historicamente vivenciam uma exclusão estrutural que se instaura no país a partir da colonização que passa a tomar e explorar as terras dos povos originários e a implantação de um modelo de desenvolvimento baseado na propriedade fundiária em extensos latifúndios com a produção de monoculturas voltadas ao mercado externo e na exploração do trabalho escravo, tanto das populações nativas quanto dos povos africanos vítimas do tráfico e do comércio humano e submetidos ao trabalho escravo e a condições sub humanas de vida. Processo esse que gerou todo tipo de exclusão, injustiça e negação de direitos.

É contra toda essa situação que os povos do campo vem se organizando, lutando e combatendo todo esse processo e em defesa de uma educação que contribua para superação dessa estrutura social econômica e política excludente.

“(…) a Educação do Campo atua no sentido de fomentar uma reflexão crítica sobre as condições de exploração e injustiças instituídas no campo, na perspectiva de denúncia das mazelas do capitalismo; assim como, fomenta estudos e reflexões acerca da situação de opressão dos camponeses com o intuito de promover uma releitura da realidade, evidenciando as possibilidades de transformação social, por meio da organização social e política da classe trabalhadora (LIMA, 2022, p. 95).

A Educação do Campo enquanto proposta política e pedagógica propõe uma pedagogia crítica que propicie uma epistemologia baseada no diálogo e permita uma reflexão crítica sobre todos os processos de exclusão que atinge as populações do

campo e evidencie suas diversidades produtivas, culturais que são parte do contexto social em que vivem e que são por eles construídos.

Dessa forma, as experiências de Educação do Campo precisam ser desenvolvidas a partir de princípios políticos e epistemológicos que permitam uma ampla reflexão do contexto sócio histórico e cultural dos jovens, com o intuito de evidenciar as relações de poder instituídas na sociedade brasileira e internacional, que resultou nas condições de injustiças e opressão, marcado por um modelo de sociedade injusto e desigual que se constitui como natural dentro da realidade social brasileira. Por essa razão, o contexto dos/as educandos/as não pode ser utilizado neste processo como mera ilustração pedagógica, mas como ponto de partida, como condição essencial para a produção de conhecimentos comprometidos com a transformação social e a emancipação dos/as educandos/as (LIMA, 2022, p. 97).

Nessa perspectiva os processos educativos devem ser mediados por práticas pedagógicas que ensejem a construção de conhecimentos, a participação ativa dos sujeitos educandos e educandas e da comunidade e que mantenha a memória e a história das comunidades e possibilitem pensar novas formas de vida construídas a partir das necessidades da comunidade. Para tanto se faz necessário um processo educativo baseado na pesquisa, no levantamento de temas a serem pensados, refletidos a partir dos saberes populares e dos conhecimentos científicos.

Neste contexto, os estudos realizados nas comunidades são concebidos na perspectiva da investigação-ação e da pesquisa-participante, nos quais os/as educandos/as são instigados a desenvolverem uma atitude investigativa que permita questionar os princípios e valores que fundamentam as práticas políticas e culturais que fundamentam a sociabilidade no campo pautada nos ideais capitalistas. A partir da apropriação crítica dos conhecimentos escolares, os jovens têm a oportunidade de ampliar a compreensão crítica dos problemas e das demandas sociais e políticas vivenciadas pelos camponeses. São experiências educativas que se configuram como tempos/espacos de vivências, experiências, estudo e pesquisa associado à integração de saberes e a construção coletiva de conhecimentos voltados a transformação social (LIMA, 2022, p. 100).

As práticas pedagógicas devem ser embasadas no respeito aos saberes das experiências de vida dos estudantes, num currículo que possibilite o cruzamento desses saberes com os conhecimento sistematizados dos diversos campo da ciência, mediados por metodologias que possibilitem o protagonismo dos/as

educandos/as e referenciados na cultura, na história e na memória das populações do campo, conforme definidas no Decreto 7.352 de 4/11/2010 art. 1º § 1º: "os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural".

Essa diversidade se refere não só aos sujeitos, mas também aos territórios e às formas de produção da vida e da cultura, às formas de organização política e por consequência às demandas de educação e aos formatos educativos que se coadunem com essas diversidades.

2.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: DOS MOVIMENTOS À UNIVERSIDADE

A formação de educadores tem sido alvo de disputas entre as concepções e perfil dos cursos. De um lado temos as proposições da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais em geral e os ligados à educação como o movimento aglutinado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), especialmente nas últimas cinco décadas e pelo movimento Nacional de Educação do Campo, a partir de 1998. Em consequência desse movimento, foram aprovados documentos normativos sobre a formação inicial e continuada de educadores que contêm dispositivos específicos sobre a formação de educadores para a Educação do Campo.

O Decreto nº 8.752, de 9/05/2016 Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, no Art. 12, determina o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2016, p. 2).

Outro documento que se refere à formação de educadores que também trata sobre a formação para a Educação escolar no campo é a Resolução 2/2015 que

trata das 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, no Art. 3º se refere ao objetivo da formação:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, **educação do campo**, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL.CNE-CEB, 2015, p. 3. Grifos nosso)

Essa mesma Resolução em seu Art. 3º, inciso II determina que os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

A referida Resolução 2/2015 em seu Art. 8º que se refere às aptidões que o/a egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverão ter em seu Parágrafo único destaca:

Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da **educação escolar do campo** e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (BRASIL, 2015, p. 3).

Todas essas definições políticas sobre a formação de educadores corroboraram a necessidade de uma formação específica de educadores para as modalidades de Educação Básica do Campo, conforme passou a ser reconhecida pela Resolução do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, nº 4 de 13 de julho de 2010, que passou a reconhecer a Educação do Campo como uma modalidade de Educação.

Assim, considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento (ALENCAR, 2010, p. 209).

Portanto, os cursos de formação de educadores desenvolvidos pela UFPB e UFCG denotam os esforços destas instituições para atender a demanda de professores qualificados, com domínio teórico e pedagógico defendidos pelos movimentos sociais e definidos na política educacional específica para os sujeitos que vivem no/do campo e que suscitaram o desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

Definições políticas sobre a formação de educadores no Brasil foi uma preocupação tardia, assim como a criação de escolas públicas sob o controle do estado que só foram pensadas a partir da Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” e que também estabeleceu a necessidade de se fazer exames para selecionar mestres.

A formação de professores se dava na prática, desde as primeiras escolas de ensino mútuo e com o método Lancaster, a partir de 1820, focada no aprendizado do método. Os cursos de formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental só ocorrem com a criação das escolas normais, após a reforma constitucional de 12/8/1834, o que perdurou por longo período, só vindo a se modificar a partir da Lei n. 9.394 de 1996, a qual passa a indicar a formação desses docentes em nível superior. Os profissionais para o ensino secundário só se tornaram alvo de preocupação no século XX com os cursos de Licenciatura. Assim, durante muito tempo a profissão de professor era improvisada utilizando-se pessoas que tinham algum grau de escolaridade.

Muitas escolas eram improvisadas por mulheres que haviam tido acesso ao ensino e que fundaram escolas em suas casas, para ensinar a ler e escrever, fato muito presente no meio rural. Uma vez que somente a partir dos anos de 1930 o estado brasileiro começa a tomar iniciativas para garantir escolas nesse território. Conforme explicita Calazans (1993, p. 234)

Na trajetória da formação escolar brasileira, embora se possam destacar eventos dispersos que denotam intenções do setor público, já no século XIX, de dotar as populações do meio rural de escola, sabe-se que só a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo.

Diante dessa situação chegamos aos anos 2000 com um número expressivo de locais no meio rural sem escola, acarretando persistentes índices de analfabetismo entre as populações ali residentes. Os dados que corroboram a negação do direito à educação no meio rural são explicitados por Hage et all (2016, p. 150).

Os dados revelam que, das 29.830.007 pessoas que vivem no campo no Brasil (IBGE, 2010), somente 21% acessam a escola, pois existem apenas 6,3 milhões de matrículas nas escolas rurais, segundo o Censo Escolar do INEP (2011).

O descaso com a educação destinada às populações que vivem nos territórios dos camponeses pode ser percebido no número de professores sem formação superior, atuando nas escolas no campo. Como evidenciam Hage et all (2016, p.150)

No âmbito da formação de educadores, os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade – 160.317 – não possui educação superior (46,7%), e, destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%) e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%).

Ainda segundo dados do Censo Escolar de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia nas escolas brasileiras, cerca de 40% dos professores atuando no ensino médio sem formação adequada nas disciplinas que lecionam.

Esse quadro quanto à formação de educadores foi um dos motivos das demandas da Educação do Campo. Projeto de educação que se origina das lutas

camponesas, presentes na história brasileira desde a colonização, que inaugurou um modelo agrícola estruturado pelo latifúndio, por relações sociais de produção escravistas, pelo cultivo de monoculturas destinadas ao mercado externo, o qual encetou lutas camponesas, indígenas e das pessoas escravizadas e afrodescendentes desde então, tendo como demandas o acesso à terra, por direitos sociais e humanos.

A partir dos anos 1980, em meio às mobilizações da sociedade pelo fim da ditadura militar e pela redemocratização, há uma retomada da mobilização dos movimentos sociais do campo, trazendo à tona a pauta da reforma agrária ampliada para um conjunto de direitos que historicamente foram negados aos povos do campo, destacando-se a luta pelo direito à educação. Nesse contexto forma-se Movimento Nacional de Educação do Campo, que se constituiu a partir de 1978, com a I Conferência Nacional de Educação do Campo, impulsionado por uma articulação de movimentos sociais, sindicais, universidades públicas com uma territorialização de abrangência nacional constituindo-se numa rede político-pedagógica e epistêmica (MEDEIROS; MORENO; BATISTA, 2020).

Em todos os eventos e documentos do Movimento a formação de educadores assumiu um lugar de destaque. Na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (KOLING et al, 1999, p.51) já se evidenciava algumas demandas e compromissos:

- a. Promover eventos de formação específica intercultural para quem trabalha em escolas no meio rural.
- b. Construir alternativas urgentes de escolarização e de profissionalização dos docentes não-titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural.
- c. Reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras para que atendam a educação básica e à educação especial, tendo como referência a realidade do campo.
- d. Exigir a garantia de formação universitária dos educadores e das educadoras do meio rural.
- e. Incluir, nos cursos de pedagogia, disciplinas voltadas para a realidade do campo.
- f. Criar política salarial para a valorização dos educadores e das educadoras do campo.

Os documentos do ordenamento jurídico da Educação do Campo, conquistados pelo movimento da Educação do Campo, preveem uma formação específica de educadores para atuar nas escolas do Campo, como vemos no art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que inclui uma normatização complementar da formação dos professores para atuar nas escolas do campo. Conforme esse artigo, o curso de formação deve contemplar:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 2)

Destaca-se também o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que se refere à formação de educadores nos artigos 2º e 5º. O Art. 2º inciso III define entre os princípios da Educação do Campo:

[...] “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. Verifica-se assim que a formação de educadores é basilar para a garantir uma educação voltada para a especificidade do campo e dos camponeses (BRASIL, 2010, p. 1).

Já o Art. 5º deste decreto define que a formação de professores para a educação do campo deverá observar além dos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29/01/2009, será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e ainda sugerir entre outros aspectos que:

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços

e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p. 2).

Portanto, o movimento ensejou várias conquistas que envolvem a legislação da política de Educação do Campo e vários programas. Entre os documentos destacamos: Parecer CNE/CEB Nº 36/2001; Resolução CNE/CEB 01/2002; Parecer CNE/CEB Nº1/2006, Projovem campo saberes da Terra (2007); Resolução nº 2, de 28/04/2008; Decreto nº 7.352, de 4/11/2010; Resolução Nº 4/ 2010 (Diretrizes Curriculares Educação Básica, Capítulo II Modalidades Da Educação Básica – Seção IV Educação Básica do Campo). Entre os programas destacam-se o PRONERA – Programa Nacional de educação na reforma agrária e o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. O Programa Saberes da Terra (2005) e todos esses programas envolvem a formação de educadores em Educação do Campo seja em principal objetivo (PROCAMPO), seja nos demais que desenvolveram ações de formação inicial ou continuada de educadores.

Desde 1998, quando foi criado o PRONERA, as universidades públicas se envolveram na execução de vários cursos em todos os níveis, desde a alfabetização, Educação Básica e Superior, especialmente com cursos de formação de educadores. De acordo com informações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), entre os anos de 1998 e 2018, o Programa ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários, desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até programas de pós-graduação.

Na Paraíba a UFPB e a UFCG se destacaram no desenvolvimento de projetos de formação de educadores vinculados a esse programa. A UFPB destacou-se com os seguintes cursos: Curso Normal (nível médio); Licenciatura em Pedagogia pelo PRONERA (duas turmas 2008-2012 e 2015-2018), no Campus I; Licenciatura em Ciências agrárias pelo PRONERA, Campus Bananeiras (2004-2009); criação do Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo – Campus I; com a Pós-Graduação *latu sensu* Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo – Residência Agrária (2013-2015), sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, (CCHSA), **Campus III**; Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização, denominado Curso de Especialização em Processos Históricos e Inovações Tecnológicas no Semiárido Brasileiro, sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, (CCHLA), **Campus I**; Especialização em Educação do Campo (com duas turmas ofertadas, 2017 e 2019), do Departamento de Educação do Campo, Centro de Educação,

Campus I; e vários projetos de Extensão envolvendo a formação continuada de educadores em Educação do Campo tais como: Curso de aperfeiçoamento Formação continuada de educadores em Educação do Campo em parceria com MEC/SECADI, 2017; Curso de Formação continuada de educadores sobre Educação do campo, em 2021, pelo PROLICEN e PROBEX, desenvolvido por professores do Centro de Educação.

Os cursos realizados pela UFPB de Licenciatura em Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo, tanto o do PRONERA, quanto o Curso regular do Campus I e do Campus III trazem disciplinas específicas nos conteúdos básicos e obrigatórios como tais como: Fundamentos Sócio-históricos da Educação do Campo; Educação, Economia popular solidária e práticas associativas; Educação Popular; Teorias e Práticas da Educação Popular; Pesquisa e Práticas Educativas na Educação do Campo I e II; Projeto de Pesquisa e Extensão no campo I e II Entre os conteúdos Complementares Optativos: Educação e Trabalho no campo; Seminários Temático em Educação ambiental; Escola Rural e Classes multisseriadas; Educação e desenvolvimento sustentável; Gestão de Processos Educativos em Escolas do Campo; Pesquisa e Práticas Pedagógicas na Educação do Campo; Estágio Supervisionado VI; Educação do Campo e Prática de Extensão; Educação e juventude rural.

Todos esses componentes curriculares tratam em suas ementas de temáticas que se referem aos princípios, fundamentos teóricos e metodológicos da Educação do Campo e sua trajetória histórica; questão agrária, as lutas dos movimentos sociais do campo pela reforma agrária e por educação.

No que se refere à disciplina Fundamentos Sócio históricos da Educação do Campo, principal componente do aprofundamento em Educação do Campo do Curso de Pedagogia, Gonçalves (2022, p. 52) comenta:

Com base na ementa e no plano de curso, é possível afirmar que a disciplina aborda conteúdos que são basilares para a discussão dos fundamentos da E.C., apontando para o fortalecimento deste conceito no curso, visto que, aborda desde a história, até o contexto atual da luta por políticas públicas, currículo e práticas pedagógicas. A discussão na perspectiva histórica com o objetivo de contextualizar a atualidade da E.C. é importante para reafirmar sobre o posicionamento político e histórico deste conceito, valorizando o processo de construção de conhecimentos e experiências que fundamentam a E.C.

O curso de Pedagogia Educação do Campo teve início em 2009 e já formou 18 turmas e tem recebido estudantes de vários municípios da Paraíba e de estados vizinhos de origem urbana e rural.

Na Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Campus Sumé, destaca-se do ponto de vista da formação inicial, a criação da Licenciatura interdisciplinar em Educação do Campo para a docência multidisciplinar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a finalidade de formar professores (as) aptos a fazer a gestão de processos educativos escolares e não escolares no campo brasileiro. Esse curso tem contribuído com as escolas no campo na região do cariri paraibano, através das ações de extensão e programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, que busca o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

No que se refere à formação continuada foram vários projetos: Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido; I Curso de Aprofundamento em Educação Contextualizada para as turmas Multisseriadas do Semiárido”, Escola da Terra, curso realizado numa parceria entre UFCG e SECADI/MEC para o professorado e coordenação pedagógica das escolas e turmas multisseriadas do Campo; Curso de Especialização em Ciências da Natureza e da Matemática para convivência com o Semiárido; Formação continuada de professores(as) e gestores do cariri paraibano pela, Rede de Formação Continuada de Gestores e Professores do Cariri Paraibano – Nupeforp e Formação de professores da Educação Infantil - Nupeforp e Fapei.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do profissional docente é um processo que ocorre ao longo de uma trajetória que se inicia na vida de estudante vivenciada como a prática de docente em sua formação. Mas do ponto de vista da formação que proporciona um título para o exercício da docência, ela se dá numa instituição formativa e é caracterizada como um “momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2008, p. 216). Porém, como o nome esclarece, é a formação inicial, porque ao longo da vida laboral o educador vai se auto formando na sua prática e no planejamento e participando de vários processos

de formação continuada. Nas instituições formadoras se tem a oportunidade de se apropriar de diferentes conhecimentos que fazem parte do campo da educação como ciência.

Nessa perspectiva a universidade assume um papel fundamental de proporcionar ao educador em formação diferentes conhecimentos: dos fundamentos sociais, históricos e políticos, os pedagógicos em aliança com a prática, além de saberes, habilidades e competências que devem constituir a base do profissional docente. Dada a dinâmica e complexidade que envolve profissão docente, torna-se importante que sejam proporcionados diferentes possibilidades que favoreçam, conforme Art. 5º das DCN, estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015: “à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições” (BRASIL, 2015, p. 3). Nesse sentido, é importante que os cursos de formação de educadores para atuar em escolas do campo tenham oportunidade de vivenciar as teorias e as práticas pedagógicas em consonância com os princípios da Educação do Campo. Nas universidades federais da Paraíba (UFPB E UFCG) percebe-se um empenho na formação de educadores em Educação do Campo, tanto através de cursos regulares de formação inicial e continuada, quanto através de projetos de extensão, evidenciando o compromisso com a educação das populações do campo e com os movimentos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010*

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação do Campo: da luta dos movimentos às políticas. In: FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Luciléa Teixeira (orgs.). Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios. Fortaleza, Imprece. 2016

BRASIL.MEC.CNE-CEB. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL.MEC.CNE-CEB. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, 9/05/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica).

BRASIL.CNE-CP. **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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/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. Brasília

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9/05/2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

GONÇALVES, Lucas Gabriel Chaves. **Evidências e ausências da Educação do Campo no Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo/UFPB** / Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE. - João Pessoa, 2022.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147-174, 2016.

LIMA, Elmo de Souza. **A Educação do Campo como espaço de resistência política e epistemológica:** as lutas por outras pedagogias. Revista *Teias* v. 23 • n. 68 • jan./mar. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.60893

KOLLING, Edgar J.; NÉRY Irmão; MOLINA Mônica C. (Organizadores). Por uma Educação Básica do Campo: Memória. I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Texto Base. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

MANIFESTO CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação Continuada). 05/11/2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 10/05/2021

MEDEIROS, Evandro Costa de; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e224676, 2020

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.049](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.049)

FORMAÇÃO DE LIBRAS COM EGRESSAS DO MAGISTÉRIO VIA GOOGLE MEET NO NORTE PIONEIRO

VANESSA CRISTINA ARIZA

Mestranda Universidade Tecnológica Federal do Paraná PPGEN Multicampi, turma 1/2022, licenciada em Pedagogia, E-mail: vanessaariza@alunos.utfpr.edu.br;

MARIA LUIZA CÂNDIDO

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Multicampi, Cornélio Procópio e Londrina, PR, Licenciada em Pedagogia (UENP, 2009). mariacandido@alunos.utfpr.edu.br;

DAVID DA SILVA PEREIRA

Professor formador de professores para a Educação Básica - Licenciatura em Matemática e Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN) - Multicampi - UTFPR - Câmpus Cornélio Procópio (PR). Doutor em Ciência Política. E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo mostrar a importância do estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com egressas do magistério. Partiu-se da experiência formativa em Curso Técnico-Profissional de Nível Médio que forma professores (Magistério) para problematizar a importância dessa língua em suas formações e o quanto é importante o aprimoramento dessa habilidade comunicacional. Como metodologia, realizou-se uma entrevista com as egressas para ouvir a necessidade que sentiram da LIBRAS no seu campo de atuação. Ouviu-se delas a necessidade em continuar em contato com a língua, por meio de uma formação continuada, de modo a ensinar outros profissionais nas áreas que atuam hoje se torna muito importante em vista de que os surdos podem estar em todos os lugares como: escolas, hospitais, farmácias, supermercados, entre outros. No entanto, muitos desses não estão preparados para atendê-los a partir da LIBRAS, pois não encontram pessoas que consigam se comunicar. Por meio desse aprendizado, torna-se possível ampliar a comunicação com os surdos que estão nas áreas profissionais de atuação dessas egressas do Magistério. Para tanto, empregou-se entrevistas individuais prévias e finais, bem como o emprego de sessões do *Google MEET* para retomar a fluência em LIBRAS com essas alunas egressas do Magistério, como forma

de uma formação continuada por aulas não somente presenciais, mas a distância, síncronas para documentar-se esse processo por meio de um *e-book* que sirva de suporte para que pessoas dos diferentes campos de trabalho possam aprender essa língua e conseguir efetiva comunicação com os surdos. Busca-se, assim, oferecer uma contribuição efetiva para possibilitar multiplicação do ensino-aprendizagem das egressas a fim de oferecer-lhes esse suporte para que ensinem mais pessoas, conseguindo, assim disseminar o emprego da LIBRAS e ampliar os fluentes nessa língua nesses ambientes, para que os surdos se sintam incluídos nesses ambientes profissionais cotidianos.

Palavras-chave: LIBRAS, Egressas do Magistério, Comunicação, Formação Continuada, Multiplicação.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos os surdos vêm tentando conquistar seu espaço dentro da sociedade, é uma luta contínua pela comunicação, eles não aceitam serem vistos como pessoas deficientes, levando em consideração que eles precisam apenas de uma língua gesto visual para se comunicar, pois a sua dificuldade está na comunicação, por muito tempo eles têm lutado e vem conquistando esse espaço na sociedade, inserindo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna garantida por lei, a limitação passa a não ser um problema, desde que a sociedade também consiga compreendê-los. No entanto sabemos que não é isso que acontece, a sociedade é muito excludente e não se interessa pelo bem estar do próximo.

Desde 1760, com o aniversário de Abade L'Épée, quando ele se juntou a duas surdas por meio de um encontro nas ruas de Paris, assim inicia a luta por esse espaço dentro da sociedade, conforme relata a autora Klein (2021, p. 2) "Deste encontro resultou seu interesse pela Língua de Sinais e a fundação da primeira escola pública para surdos." Com o apoio de L'Épée, os movimentos foram se expandindo e os surdos passaram a ser inseridos no sistema educacional. Cabe ressaltar que dentro desses movimentos faziam parte pessoas da elite, pois para enfrentar a sociedade era necessário ter poder aquisitivo. Desse modo, foram criados os movimentos surdos com o intuito de garantir seus direitos à comunicação. Com essas conquistas, surgiram as comunidades surdas com sua cultura, sua língua, enfim com características próprias criadas por pessoas surdas, por meio da comunicação deles.

No Brasil, a Língua de Sinais inicia em 1855 com a chegada de Hernet Huet, conforme relata Cardoso (2021). Por meio da leitura desse texto, fica visível que o interesse do imperador em abrir uma escola para surdo, se deu por ele ter um neto surdo e um cunhado com baixa audição. Huet monta uma escola para surdos, com comunicação por língua de sinais, mas ele precisa partir deixando a escola pelas mãos de pessoas ouvintes que vão proibir a comunicação por língua de sinais, implantando assim um sistema totalmente oralista. Mais uma vez aconteceu um retrocesso em uma proposta distorcida por ouvintes, que poderia ser compreendida apenas por quem já passou pelos mesmos problemas, ou seja por Huet.

Muitos sofrimentos foram enfrentados pelos surdos, pois com o Congresso de Milão que aconteceu no ano de 1880, realizado por educadores surdos, teve uma votação que proibia oficialmente a língua dos sinais na educação dos surdos. Esse

foi um período negro da História, pois muitos surdos tinham suas mãos amarradas sendo proibidos de se comunicar. Nessa época, o intuito era oralizar, para que a pessoa soubesse falar para conseguir se comunicar, não tendo outro meio alternativo para a comunicação.

Oliveira *et. al.* (2016, p. 74) explica que:

Graham Bell foi um dos organizadores e defensores do chamado Congresso de Milão, evento realizado no ano de 1880, que retomava os princípios aristotélicos de Oralismo e, sobretudo, Oralismo Puro. Dentre as primícias do Congresso de Milão, estava a ideia de que a fala seria superior aos sinais e de que a instrução dos surdos deveria se dar por meio do Oralismo Puro.

A conquista pelo espaço da LIBRAS chega com a implantação da lei 10.436 de 2002, que em seu artigo 1º é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos a ela associados. Com essa conquista inicial outras deram continuidade como o decreto de 2005, que insere a LIBRAS como disciplina obrigatória na grade curricular do curso técnico do Magistério. Dentro das leis surge a Lei Federal n. 12.319, de 1o. de setembro de 2010, que garante a presença do intérprete junto a pessoa surda, contribuindo ainda mais para o processo de inclusão da pessoa surda nos espaços escolares.

Segundo Lemos; Silva; Fácio (2021, p. 44)

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foi publicado para regulamentar dois documentos publicados anteriormente: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, – que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (reconheceu a Libras como língua no país). E, o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (trata da acessibilidade em seu artigo 18, diz que o poder público tem responsabilidade de implementar a formação de profissionais intérpretes e de guias intérpretes).

Na sociedade, existem pessoas que não estão inseridas de um modo igualitário, os surdos por exemplo não tem pessoas que o compreendam nos espaços públicos, e nem mesmo em seu cotidiano, é necessário minimizar esses danos que a exclusão causa, a lei que garante o intérprete dentro da sala de aula, não o garante em todos os espaços, dificultando a compreensão de a inclusão em alguns espaços como hospitais, bancos, mercados, lojas etc.

De acordo com Santos; Goes (2016, p. 12), “o surdo percebe o mundo de modo diferente dos ouvintes. A língua de sinais e as experiências visuais são os

modos pelos quais os surdos criam meios de percepção e comunicação com o mundo.” Para que isso aconteça é preciso que mais ouvintes tenham conhecimento da língua de sinais, para que a sociedade se torne inclusiva, se em cada espaço educacional, comercial e social existir uma pessoa que saiba LIBRAS, dessa maneira os locais se tornam acessíveis, promovendo a situação de equidade entre todos.

Muitas são as experiências existentes a respeito do descaso e da exclusão que é presenciar pessoas surdas tentando encontrar alguém que a entenda, para conseguir algum tipo de informação que precisa, ou até mesmo se deslocar de um lugar para o outro por meio de transporte público.

Na obra de Oliveira *et. al.* (2016, p. 76) explica que “... a LIBRAS é prescrita como forma legítima e própria de interação dos surdos em território nacional, apesar de apresentar diferenças dialéticas e regionais, como ocorre com as línguas orais.”

A LIBRAS, então, é apresentada como uma modalidade linguística segundo Lemos; Silva; Fácio (2021, p. 41):

A Língua de Sinais (LS), nesse caso a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é uma modalidade linguística apresentada através de gestos e expressões e, dessa forma, o receptor precisa utilizar a visão para dar sequência à comunicação do transmissor, o que não acontece na linguagem falada, a qual seu receptor precisaria apenas do sentido auditivo para compreender o que está sendo passado pelo transmissor.

Nesse contexto, cabe colocar uma ideia que nos traz Klein *apud* Foucault (2001, p. 14) “(...) onde há poder há resistência (...)”, e foi exatamente a resistência que fez com que os surdos se juntassem e lutassem contra esse poder que obrigava-os a não se comunicar por Língua de Sinais, diante de toda essa autoridade que fere o direito de comunicação do outro eles criaram uma força enorme de enfrentar, lutar e vencer.

Pensou-se então em um processo educativo tecnológico que atingisse muitas pessoas, objetiva-se com ele aperfeiçoar o ensino de LIBRAS com alunas egressas do curso técnico em Magistério, que cursaram durante a pandemia (anos de dois mil e vinte e dois mil e vinte e um) que tiveram a experiência de participar das aulas via **Google Meet**.

Na sociedade brasileira atual, existem pessoas que não estão inseridas de um modo igualitário, os surdos por exemplo não tem pessoas que o compreendam

nos espaços públicos, e nem mesmo em seu cotidiano. Assim, é necessário minimizar esses danos que a exclusão causa.

De acordo com Santos; Goes (2016, p. 12): “o surdo percebe o mundo de modo diferente dos ouvintes. A língua de sinais e as experiências visuais são os modos pelos quais os surdos criam meios de percepção e comunicação com o mundo”.

Dessa maneira, é necessário que mais ouvintes tenham conhecimento da LIBRAS, para que a sociedade se torne inclusiva, se em cada espaço educacional, comercial e social existir uma pessoa que saiba LIBRAS, os locais se tornam acessíveis, promovendo a situação de equidade entre todos.

Muitas são as experiências existentes a respeito do descaso e da exclusão que é presenciar pessoas surdas tentando encontrar alguém que a entenda, para conseguir algum tipo de informação que precisa, ou até mesmo se deslocar de um lugar para o outro por meio de transporte público.

Pensou-se, então, em um processo educativo tecnológico que atingisse muitas pessoas, objetiva-se com ele aperfeiçoar o ensino de LIBRAS com alunas egressas do curso técnico-profissional de nível médio em Magistério, que cursaram durante a pandemia (anos de dois mil e vinte e dois mil e vinte e um) que tiveram a experiência de presenciar as aulas via **Google Meet**.

No ano de 2019, iniciou-se a docência no curso de formação de docentes como professora de Libras, no município de Bandeirantes. No início, as alunas sentiram um pouco de dificuldade, pois é uma Língua nova e é preciso um processo de alfabetização e juntamente um envolvimento emocional com a história dos surdos. É importante passar para as futuras docentes como foi árdua a luta pelo seu espaço social e seu direito à comunicação. Nesse ano, a turma tinha nove alunas.

No ano de 2020, continuou-se no mesmo Colégio, na nova turma havia 17 alunos, as aulas aconteciam uma vez por semana, com o início da Pandemia, os presenciais, foi muito difícil, as alunas ficaram um longo período sem aulas, pois demorou até agosto para que as disciplinas específicas fossem organizadas e disponibilizado o **Google Meet** para realizar as aulas. Por ficar todo esse período sem aula, as alunas ficaram desmotivadas e desinteressadas, esse ano foi muito difícil, nem todas tinham acesso a internet, seus celulares não conseguiam acessar o **Meet**.

No início das aulas **online**, nem todos tinham experiência com a plataforma ou não tinham acesso a aparelhos tecnológicos, bem como a **internet**. Por ficar todo esse período sem aula, as alunas ficaram desmotivadas e desinteressadas,

apenas seis das dezessete participavam das videoconferências, esse ano foi muito difícil, nem todas tinham acesso a internet, seus celulares não conseguiam acessar o *Meet* e, quando acessavam pelos dados móveis, logo travava.

De acordo com Nascimento (2021, p. 10):

O uso das tecnologias educacionais (computador, tablet, smartphone, internet, plataformas digitais) no ensino, fascina os alunos e reconfigura o papel do professor que necessita se adaptar ao novo e compreender que já não é o único portador ou transmissor do conhecimento, mas sim um mediador, no qual o aluno é o protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Diante da pandemia e do isolamento social, a educação se viu obrigada a se renovar, foi então que os meios tecnológicos entraram em cena. Cada pessoa na sua casa, algumas pessoas sem recursos tecnológicos para acessar as aulas, entrega de atividades impressas e a extrema necessidade em LIBRAS do visual, somente as atividades impressas não eram suficientes para a compreensão da língua.

Os autores Tatagiba; Serafim; Tatagiba (2023, p. 1) afirmam que:

Esse foi um dos desafios enfrentados pelos docentes nos anos de 2020 e 2021 devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (a covid-19), doença infecciosa com alta transmissibilidade que, em casos mais graves, levou muitas pessoas a óbito no mundo inteiro. Com isso, muitos países decretam o isolamento social, suspendendo as aulas presenciais em todas as instituições de ensino. Como o retorno das aulas presenciais tornou-se algo indefinido, fez-se necessário a criação de uma metodologia alternativa para tentar amenizar os impactos na aprendizagem dos estudantes, surgindo assim o ensino remoto emergencial.

Esse ensino aconteceu durante o ano de 2020 e no ano de 2021 também. No decorrer do ano de 2021, a pesquisadora passou a lecionar em um outro Colégio de formação de docentes, esse localizado no município também localizado no Norte Pioneiro do Paraná, nesse Colégio haviam três turmas, uma com 25 alunos, outra com 29 alunos, no período matutino e outra com 24 alunos no período noturno. Nesse ano, as aulas já iniciaram com a disponibilidade do Google Meet, nesse contexto tinha apenas cinco alunos desse total sem acesso à tecnologia, mas os casos logo foram solucionados, a escola recebeu doações de celulares e disponibilizou o laboratório de informática para que os alunos pudessem acessar as aulas.

Essas turmas eram muito participativas e interessadas quando foi lhes passado por meio dos conteúdos a História dos surdos o interesse pela Língua cresceu ainda mais. As aulas pelo **Google Meet** foram muito produtivas. Voltou-se ao ensino presencial aos poucos e as alunas diziam o quanto foi rico e produtivo nossas aulas via **Meet**, diziam que haviam aprendido muito, iniciaram os estágio e encontraram alunos surdos, ficaram muito contentes por perceber o quanto as aulas foram úteis pois afirmaram conseguir se comunicar com eles. Essas aulas ficaram enriquecidas, com trocas de experiências e vivências, a agilidade da turma era tão boa que elas conseguiram produzir planos de aula em LIBRAS, entendendo a importância de aulas voltadas para dinâmicas e visuais.

Retornou-se ao ensino presencial aos poucos e as alunas diziam o quanto foi rico e produtivo as aulas via **Google Meet**, diziam que haviam aprendido muito, iniciaram os estágio e encontraram alunos surdos. Ficaram muito contentes por perceber o quanto as aulas foram úteis pois afirmaram conseguir se comunicar com eles. Essas aulas ficaram enriquecidas, com trocas de experiências e vivências, a agilidade da turma era tão boa que elas conseguiram produzir planos de aula em LIBRAS, entendendo a importância de aulas voltadas para dinâmicas visuais.

Mesmo com o término dessas aulas, ainda hoje as alunas entram em contato com a pesquisadora (sua professora de LIBRAS no Magistério), e relatam o quanto em diferentes lugares utilizaram a Língua. Elas dizem que sentem falta das aulas e mesmo em áreas distintas gostariam de aprimorar o conhecimento e a prática na Língua.

Alguns autores trazem a sua contribuição, como Silva; Lemos; Sávio (2021), que afirmam: “a necessidade de aprender LIBRAS ocorre quando há pessoas dispostas a ensinar, e ensinar está diretamente ligado à demanda do interesse em conhecer a língua para se comunicar por meio dela.”

E essas egressas mostraram a vontade e o interesse em continuar e multiplicar o ensino de LIBRAS, contribuindo para uma equidade social, é preciso aproveitar quando as pessoas se interessam em aprender para o bem comum do outro.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo mostrar a importância do estudo de LIBRAS, com egressas do magistério, para que essas possam multiplicar o ensino da língua.

Pensou-se na plataforma **Google Meet**, pois esta oferece algo além.

As videoconferências, possibilita foco mais acentuado na explicação, pois a atenção fica mais concentrada, pois o visual precisa estar focado nos sinais para

que haja um bom desempenho. Por meio dessa plataforma é possível a inversão dos papéis, que são as participantes realizar os sinais de um modo que todos possam visualizar com atenção.

A LIBRAS precisa ser entendida como um propósito de aprender uma segunda língua que será benéfica na comunicação por meio de expressões a serem compreendidas pelos que a utilizam:

As expressões faciais e corporais são de fundamental importância para o entendimento do sinal, visto que, a entonação em língua de sinais é feita por estas expressões e que, o diferencial entre as línguas de sinais e as demais línguas é a sua modalidade visual – espacial, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida por meio do canal oral auditivo, mas por meio da visão e da utilização do espaço (Kubaski; Moraes, 2017, p. 4).

Portanto, aprender LIBRAS é algo que vai além da comunicação, porque é preciso considerar a sua interpretação para que o outro compreenda o que está sendo dito, por meio dos sinais e de um conjunto de cinco parâmetros que são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressão corporal e facial, orientação.

Assim entendemos que a pessoa surda deve ser entendida como:

Quando se refere a pessoas surdas é preciso que se faça presente uma interferência diferenciada, buscando alternativas para a falta de audição e visando desenvolver outras áreas sensoriais da área visual e motora, principalmente de mãos e braços para que possa fazer uso da língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, emitidas por meio de gestos e sinais (Telocken; Telocken, 2016, p. 6).

Nos espaços educacionais ou mesmo sociais, os surdos encontram dificuldades de acessibilidade devido às pessoas não saberem a Língua de Sinais. A pesquisa teve como propósito oferecer uma formação às egressas do magistério em uma cidade no Norte Pioneiro do Estado do Paraná, entre as cidades que fazem parte dessa região se encontra a cidade de Cornélio Procópio.

A pesquisa traz uma formação de LIBRAS com Egressas do Magistério no Norte Pioneiro por meio de videoconferência. Os encontros temáticos serão realizados pela ferramenta tecnológica *Google Meet*, por videoconferência, serão sete encontros com duas horas e meia cada e quinze minutos de intervalo. Nesses, as participantes farão exercícios de LIBRAS também por meio de quatro

videoconferências para quatro participantes ouvintes também por videoconferência e o último encontro presencial.

O emprego do **Google MEET** deve-se à possibilidade de foco, atenção e concentração quando realiza os sinais na videoconferência, além de colocar o aprendiz para demonstrar aos participantes o que ele sabe fazer, possibilita esse giro de função, proporciona também a flexibilidade nos horários, tornando possível que mais ouvintes se interessem em aprender a LIBRAS, tornando a comunicação entre surdos e ouvintes possível.

METODOLOGIA

Diante das leituras realizadas percebe-se a luta que os surdos enfrentam para conquistar o direito à comunicação, um direito que foi conquistado recentemente (2002) por meio da Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002, entende-se que a comunicação deve acontecer em todos os ambientes, de modo que as pessoas estejam preparadas para interagir e dialogar em Língua de sinais, vem a inquietação em expandir o ensino da LIBRAS.

Nos espaços educacionais ou mesmo sociais, os surdos encontram dificuldades de acessibilidade devido às pessoas não saberem a Língua de Sinais. A pesquisa tem como propósito oferecer uma formação às egressas do magistério em uma cidade no Norte Pioneiro do Estado do Paraná, entre as cidades que fazem parte dessa região se encontra a cidade de Cornélio Procópio. Traz uma formação de LIBRAS com Egressas do Magistério no Norte Pioneiro por meio de videoconferência.

Os encontros temáticos foram realizados pela ferramenta tecnológica **Google Meet**, por videoconferência, em um total de sete encontros com duas horas e meia cada e quinze minutos de intervalo. Nesses momentos, as participantes fizeram exercícios de LIBRAS também por meio de quatro videoconferências para quatro participantes ouvintes também por videoconferência e o último encontro presencial.

O emprego do **Google MEET** deve-se à possibilidade de foco, atenção e concentração quando realiza os sinais na videoconferência, além de colocar o aprendiz para demonstrar aos participantes o que ele sabe fazer, possibilita esse giro de função, proporciona também a flexibilidade nos horários, tornando possível que mais ouvintes se interessem em aprender a LIBRAS, tornando a comunicação entre surdos e ouvintes possível.

Após esses encontros, com exercícios, as participantes problematizaram formas de multiplicação da LIBRAS na sociedade, a partir dessa formação continuada da qual participaram. No encontro final, foi possível ouvi-las presencialmente acerca desse processo. Cada uma teve uma experiência diferente, com o mesmo propósito, alguns conseguiram compreender os sinais rapidamente, outros tiveram dificuldade nos movimentos com os dedos, pois a coordenação não foi muito desenvolvida na infância, alguns alegaram ter entrado direto no primeiro ano, pulando as etapas necessárias para a agilidade nos movimentos.

O que mais importa é que as participantes conseguiram multiplicar a LIBRAS pela mesma plataforma que foi ofertado o aperfeiçoamento com as egressas. Após, novamente individualmente (assim como a entrevista inicial e via **Google MEET**), foi efetuada uma nova escuta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista realizada com as participantes foi tranquila, cada uma teve sua visão e pode contribuir para o início da pesquisa de maneira produtiva, sendo possível observar nas respostas o empenho e a vontade em contribuir com a multiplicação da LIBRAS.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade e todas as pessoas foram tratadas com os cuidados devidos, no início foram convidadas dez egressas do magistério. A proposta era que cada uma multiplicasse com outras quatro pessoas. Contudo, na tramitação do Projeto no CEP e, a partir das orientações, reduziu-se para um aluno por egressa quanto a essa multiplicação. Em princípio, eram 40 participantes além das dez egressas, mas pensando no tempo e na complexidade dessa operação, reduziu-se para uma pessoa por egressa. Assim, as participantes diretas realizaram a multiplicação com outras dez pessoas e, assim, houve 20 envolvidas ao final.

Os encontros foram realizados por meio da ferramenta **Google Meet** conforme dito anteriormente. O primeiro foi de acolhida e interação. A respeito da língua, foi compartilhada a ementa novamente, enviada após o aceite do convite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com o Termo de Consentimento para uso de imagem e som de voz (TCUISVE).

As entrevistas foram agendadas uma a uma, de acordo com a disponibilidade das participantes. Cada uma teve o seu momento de interação com a pesquisadora

e, após terminar a pesquisa, foi explicado detalhadamente a ementa e o cronograma, lembrando sempre da flexibilidade do mesmo caso seja necessário.

A ementa relativa ao conjunto dos encontros foi seguida da seguinte forma:

1º encontro via Google Meet - escolha dos sinais pertinentes. Diálogo sobre as experiências vividas após a conclusão do curso técnico de Magistério. Cada participante pode partilhar todas as experiências vividas após o término do formação no Magistério e o quanto as aulas de LIBRAS ajudaram a entender e a conseguir dialogar com pessoas que são surdas, não encontraram com frequência mas observaram nos espaços onde passavam a dificuldade que sente uma pessoa surda e o quanto desejavam aperfeiçoar e multiplicar a língua para ajudar na comunicação entre surdos e ouvintes. Foi dialogado a respeito dos sinais pertinentes para a multiplicação. Entre um encontro e outro a pesquisadora elaborou uma apostila virtual com os sinais do segundo encontro.

2º encontro via Google Meet - sinais de cumprimento, formulação de frases. Números e alfabeto. Recordou-se o alfabeto e cada uma falou seu nome completo e o nome da sua rua para treino. Depois foram os números como treino cada uma falou a data de nascimento e o número do telefone. Como as egressas tiveram acesso aos sinais anteriormente, ficou mais fácil a rodada dos sinais. Por último, foi a vez de recordar os cumprimentos. Com esses sinais no final concluiu-se com diálogo em dupla, o que aprimorou e treinou ainda mais o que foi recordado. Nessa aula já foi disponibilizada a apostila com os sinais aprimorados no encontro seguinte.

3º encontro via Google Meet - retomar os sinais da aula anterior em forma de diálogo, treinar os sinais de substantivos e verbos. Iniciou-se falando sobre os critérios que elas utilizariam para escolher as pessoas para a multiplicação, as respostas foram similares às que as pessoas já haviam falado do interesse em aprender a Libras, mas elas iriam convidá-las para uma formação, cujo o qual elas seriam as mediadoras e realizariam a multiplicação. Após, retornou-se aos sinais explorados na aula anterior e acrescentou-se os sinais de substantivos mais utilizados e verbos que usamos com maior frequência. A pesquisadora reforçou os sinais, o que é muito importante, pois é muito diferente ver o sinal parado e ver o movimento na videoconferência, onde cada uma pode perguntar caso tenha alguma dúvida em relação ao movimento do sinal. Novamente foi disponibilizado o material.

4º encontro via Google Meet - diálogo para a retomada dos sinais, treino dos sinais, dias da semana e meses do ano. Antes da prática, cada participante relatou como foi ao convidar o participante que fez parte dos exercícios com elas, e

como foram agendados os Meets com eles, se aceitaram a tecnologia, se tiveram resistência, por se tratar de um público jovem não tiveram impedimentos. Cada uma agendou de acordo com a sua disponibilidade e de seu convidado. Concluindo essa parte retomamos para os sinais que foram passados anteriormente para treinar os dias da semana e os meses do ano. Resolveu-se mudar o roteiro ao invés de diálogos elas elaboraram um pequeno texto individual, para já treinar com seu convidado quando for realizar a multiplicação. Envio dos sinais que serão utilizados no encontro seguinte.

5º encontro via Google Meet - relatos sobre os exercícios - reforçar os sinais dos encontros anteriores. Treino de frutas, cores, animais, datas comemorativas. Na primeira semana, algumas das participantes sentiram muita dificuldade, pois envolve coordenação, agilidade de movimento e interpretação dos sinais, mas as meninas são pacientes e a maioria decidiu treinar primeiro o alfabeto e números, para treinar as mãos. Concluída essa parte fizeram mais sinais que foram enviados anteriormente, cada uma fez o sinal e dessa vez optou-se por fazer com mais calma para treinar como iriam passar aos seus participantes.

6º encontro via Google Meet - diálogos a respeito de como fora a experiência dos exercícios, momento de tirar dúvidas sobre os sinais. Foi um encontro muito produtivo, todos conseguiram tirar as dúvidas que surgiram, e os relatos foram variados alguns conseguiram êxito, outros nem tanto, pois, quando envolve seres humanos é complexo ter certeza de que dará tudo certo o que é planejado.

7º encontro via Google Meet - todos os participantes envolvidos foram convidados a uma apresentação básica por meio dos sinais. Nesse dia, todos participaram e conseguiram fazer o nome e o número de telefone, cada participante elaborou um diálogo com o seu convidado e todos pareciam estar empolgados com o que conseguiram aprender.

Encontro presencial único - relato das experiências – exercícios e responder o questionário final - cada participante teve direito de escolher a pessoa que iria realizar o exercício de multiplicação citado acima. Algumas escolheram pessoas de seu trabalho, outras pessoas de seu convívio que sentiam vontade de aprender a língua. Seguiram-se os encontros. Nos relatos, foi possível perceber a dificuldade que algumas tiveram com o seu convidado, mas também a gratificação em saber que essa foi a semente lançada para alcançar o objetivo de todas as envolvidas, a propagação do ensino de Libras.

O *e-book* foi construído com os relatos das experiências e os sinais considerados pertinentes, como uma forma de contribuir com a sociedade, permitindo que mais pessoas tenham acesso a língua de sinais e consiga haver a comunicação entre surdos e ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa e das leituras realizadas, foi possível perceber a importância desse processo educativo tecnológico, bem como, a plataforma **Google Meet** que pode ajudar na expansão da LIBRAS, com toda a flexibilidade de horários e o conforto de poder aprender, dentro do conforto de suas casas, muitas das pessoas escolhidas eram mulheres, que desejam fazer algo para o bem da sociedade, mas às vezes, por não ter tempo e nem disponibilidade em ir até determinado local, deixam seus sonhos e vontades de lado.

Em uma sociedade tão excludente é preciso valorizar aquele que tem interesse pelo bem estar do outro, as pessoas que ouvem não se preocupam com aqueles que não ouvem, pois nunca passaram por situações que necessitam de uma outra pessoa para compreensão do que acontece ao seu redor. Diante do interesse das egressas e do desejo em expandir o ensino de Libras, esse processo educativo tecnológico surgiu como algo atraente a ser pesquisado, vivido e executado, deixando o *e-book* como contribuição para futuras pessoas que desejem ter o conhecimento a respeito da língua de sinais.

Desde de o início da Colonização, o Brasil teve seu auge na valorização de escolas para surdos porque o imperador tinha pessoas de sua família que necessitavam aprender por meio da língua de sinais, mais uma prova de que o empenho vem por meio da necessidade em ajudar alguém que está próximo e não todos os que precisam.

É preciso aumentar a quantidade de pessoas com conhecimento da língua de sinais para que os surdos possam se sentir incluídos nos espaços sociais, é muito gratificante quando somos compreendidos, e assim deve ser com as pessoas surdas que buscam uma sociedade que as compreendam melhor, que as entendam.

Se cada semente da multiplicação da LIBRAS for plantada, a sociedade conseguiria incluir de verdade essas pessoas. Os ambientes educacionais precisariam aderir esse processo educativo tecnológico com a comunidade escolar, os donos de

empresas com seus funcionários e assim abrir vagas para pessoas surdas incluindo em todos os setores.

O que objetivou foi cumprido, mas essa rede precisa ser incutida na cultura das pessoas para que mais e mais pessoas tenham conhecimento da língua de sinais e consigam multiplicar cada vez mais na sociedade, tornando os lugares acessíveis às pessoas surdas, construindo a verdadeira inclusão.

Encontra-se em organização final um **e-book** com os relatos das experiências vividas durante essa pesquisa, para que mais pessoas sintam vontade em aprender LIBRAS, acessando o **e-book**, é possível ver os sinais necessários para o início de uma comunicação entre surdos e ouvintes. Construindo assim na sociedade um espaço inclusivo, onde surdos e ouvintes consigam se comunicar em uma linha de equidade social, beneficiando a todos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio e Londrina, Paraná pelo apoio financeiro, logístico e pela manutenção dos Programas de Formação Docente – Inicial – Licenciatura em Matemática – UTFPR-Cornélio Procópio – e Continuada – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) Multicampi Cornélio Procópio e Londrina, Paraná.

REFERÊNCIAS

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BATISTA, M.C.; MAGALHÃES JUNIOR, C.A.O. **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da

União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 05.set./2023.

CARDOSO, I.G. **A Educação Brasileira dos surdos: Um novo mundo a ser desvendado.** Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1artigo_cardoso_educacao_brasileira_dos_surdos.pdf Acesso em 01/09/2023. Acesso em 05.set./2023.

COSTA, O.S. **Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. São Paulo, Brasil.

FÁCIO, M.A.; LEMOS, L.F.; SILVA, R. **Ensino de Libras para ouvintes:** Análise Bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191>. Acesso em 16.nov. 2023.

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

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOES, R.S.; SANTOS, A.P.S. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Indaial, SC: UNIASSELVI, 2016.

KLEIN, M. **Movimentos Surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho:** A constituição do surdo trabalhador. *In:* Cultura Sorda, Porto Alegre, 2005. Disponível em <https://cultura-sorda.org/movimentos-surdos-constituicao-do-surdo-trabalhador/> Acesso em 10.nov. 2023.

KUBASKI, C; MORAES, V.P. O Bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. *In:* **Anais** do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia, 2009 - PUC-PR, p. 3.413-9. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em 25.set. 2023.

LUCHESE, A. **Políticas e a educação de surdos no Brasil**. Indaial, SC: UNIASSELVI, 2017.

MONTEIRO, M.S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Revista Educação e Temática Digital**, (2006), 2, pp. 295-305.

MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTOS, F.L. O Ensino Remoto: o uso do *Google Meet* na pandemia da covid-19. In: **BOCA**, Boa Vista, RR, p. 44-61. Disponível em <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374>. Acesso em 24.mar. 2023.

NASCIMENTO, L. Um pouco mais da história da educação dos surdos: segundo Ferdinand Berthier. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, 2006. p.255-65.

OLIVEIRA, J.P.; REIS, M.R.; ROCHA, L.R. **Educação Bilingue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba, 2016. Editora CRV.

TATAGIBA, L.S.; SERAFIM, A.R.S.; TATAGIBA, J.S. Ambientes virtuais de aprendizagem em tempos de pandemia: diferentes experiências. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 11, 28 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/11/ambientes-virtuais-de-aprendizagem-em-tempos-de-pandemia-diferentes-experiencias>. Acesso em 24.mar. 2023.

TELOCKEN, S.; TELOCKEN, S.G. **Libras no cotidiano dos familiares de pessoas surdas**. In: Anais do XXI Seminário Institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão - Uncruz. Cruz Alta, RS, 2016. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2016/XXI%20Semin%C3%A1rio%20Interinstitucional%202016%20-%20Anais/Gradua%C3%A7%C3%A3o%20-%20TRABALHO%20COMPLETO%20-%20ANAIS%20-%20Sociais%20e%20Humanidades/LIBRAS%20NO%20COTIDIANO%20DOS%20FAMILIARES%20DE%20PESSOAS%20SURDAS.pdf>. Acesso em 17.nov. 2023

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.050

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO

FRANCISCA CHAGAS DA SILVA BARROSO

Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP; Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, francisca.barroso@unifesp.br.

EURICLEIA GOMES COELHO

Professora do Curso de Ciências: Biologia e Química da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, ecoee lho@ufam.edu.br.

RUBIA DARIVANDA DA SILVA COSTA

Professora do Curso de Ciências: Biologia e Química da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, dari vanda@ufam.edu.br.

RESUMO

Este estudo é resultado de uma revisão bibliográfica elaborada a partir da temática sobre formação de professores e políticas públicas. O texto tem como proposta fazer algumas reflexões sobre a temática com base no que alguns autores, como Carvalho (2008), Saviani e Duarte (2010), Freitas (2018) e Oliveira (2021) dentre outros, discutem. O objetivo é apresentar algumas reflexões pertinentes ao campo da formação. A metodologia utilizada se deu, primeiramente, pela seleção dos textos que foi organizada a partir dos eixos temáticos seguindo a seguinte ordem: a) refere-se às discussões sobre a educação, a condição humana e a escola pública; b) diz respeito às políticas públicas educacionais; c) políticas públicas de formação de professores. Após a seleção do material, os passos para a análise se deram a partir das leituras, fichamento e síntese dos dados. Uma das questões prementes na atualidade é olhar para educação e o modo como ela foi sendo constituída pois, não é possível pensá-la sem a contextualização necessária para compreender a sociedade atualmente. Quando se discute educação, todos são unânimes em apontar aspectos de transformação no âmbito educacional no que refere às políticas públicas direcionadas à formação do sujeito. As mudanças ocorreram de forma significativa afetando, principalmente, os modos de

pensar a educação para todos, de pensar a formação dos professores, numa lógica que se apoia no aspecto econômico. Assim, a educação passa a ser entendida como uma mercadoria com valor que não está acessível a todos. Outro ponto fundamental nessas discussões se refere a como essa forma de ver a educação atinge os professores e sua preparação para o exercício da docência. E, nessa lógica, como seu trabalho passa a ter um caráter tecnicista, retirando tanto sua autonomia e capacidade de decidir sobre seu próprio trabalho, quanto as possibilidades de uma escola capaz de transformar.

Palavras-chave: formação de professores; políticas públicas; educação

INTRODUÇÃO

Este estudo é uma revisão bibliográfica elaborada a partir da temática sobre formação de professores e políticas públicas. O texto tem como proposta fazer algumas reflexões sobre a temática com base em alguns autores como Carvalho (2008), Saviani e Duarte (2010), Freitas (2018) e Oliveira (2021), entre outros, que discutem educação, política pública e formação de professores. O objetivo do texto é apresentar algumas reflexões pertinentes ao campo da formação. Nesse sentido, optamos por apresentar o posicionamento dos autores, seus pontos de convergência e divergência, se for o caso, suas proposições e, na medida do possível, estabelecer algum posicionamento com relação ao exposto, contemplado na temática formação de professores.

As pesquisas sobre formação de professores têm nos permitido pensar vários aspectos que envolve a profissão docente, bem como os processos de construção da profissionalidade, da identidade, do desenvolvimento profissional docente. Dentre esses processos, as reflexões em torno da formação apontaram para novas perspectivas sobre o trabalho do professor e suas práticas.

METODOLOGIA

A organização deste texto foi baseada nos textos a partir dos eixos temáticos da disciplina “**Educação Pública e Formação de Educadores**”¹, do Programa de Pós-graduação em Educação, organizados pelos professores responsáveis com base na ementa proposta. Por isso, optamos por seguir essa mesma ordem, contemplando algumas das referências utilizadas nos três primeiros eixos. A primeira parte (Eixo 1) refere-se às discussões sobre a educação, a condição humana e a escola pública; a segunda parte (Eixo 2) diz respeito às políticas públicas educacionais e a terceira parte (Eixo 3) é sobre políticas públicas de formação de professores.

O estudo é uma revisão de literatura cujo objetivo foi realizar uma análise a respeito do conhecimento produzido por estudos sobre o tema formação de professores e políticas públicas em educação. Para a análise foram selecionados nove textos, na tentativa de tecer algumas considerações sobre a educação e as políticas

1 Texto produzido a partir da disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unifesp, primeiro semestre de 2023.

públicas voltadas para ela. Os textos foram separados por eixos e cada um deles tratou de uma temática. Para a produção deste trabalho, foram tomados como objeto de análise alguns dos textos que compunham os eixos da disciplina.

O procedimento de seleção destes textos foi com base na aproximação entre as discussões propostas pelos autores, tanto para a educação quanto para a formação. Assim, o texto produzido é fruto das reflexões durante as aulas da disciplina, das anotações pessoais e das leituras realizadas durante o semestre em que ocorreram as aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar as reflexões tomamos, no eixo 1, os autores (Carvalho, 2008; Saviani e Duarte, 2010; Freire, 1980), que discutem a educação e a escola pública como possibilidade para a transformação social. Estes apontam certos aspectos da educação que nos permitem compreender os processos de transformações sofridos pela escola pública ao longo dos anos.

Uma das questões prementes na atualidade é olhar para educação e o modo como ela foi sendo constituída ao longo da história, pois não é possível pensá-la sem contextualizar com que tipo de sociedade temos atualmente. Portanto, pensar um projeto de educação passa pela reflexão da sociedade que esperamos para o futuro.

Partindo do pressuposto de que a educação é importante no processo de transformação da realidade em que vivemos, que possa reduzir as desigualdades e promover a justiça social, é importante situá-la dentro do contexto da atualidade sem perder de vista as relações existentes entre o homem e o mundo e que foram se dando ao longo do tempo. Tais relações partem de uma pluralidade em face dos desafios que enfrenta, mas também do uso que se faz das ferramentas necessárias à transformação.

É necessário pensar uma educação que proporcione a mudança e que pense o homem como sujeito, que proporcione pensar sobre si mesmo e sobre seu papel na construção para a mudança. Nesse sentido, não há como pensar uma educação que não seja para a responsabilidade social e política, saindo da condição de indivíduo ingênuo para um sujeito crítico, colocando-se na condição de resistir à força da irracionalidade (FREIRE, 1980).

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está **no** mundo, mas **com** o mundo. Estar **com** o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1980, p.39)

Uma educação para a transformação do homem-sujeito requer repensar o significado da ação educativa bem como das propostas de políticas públicas voltadas para a educação. Entretanto, vale ressaltar que o mundo contemporâneo vem atribuindo à educação muitas características e muitas exigências que causam um esvaziamento do seu caráter político. Assim, para compreender os processos de mudanças que afetam a educação na contemporaneidade Carvalho (2008) faz uma retomada do conceito de público e de privado no sentido de entender como foi se dando o processo de diluição das fronteiras entre ambos.

Os discursos modernizantes para a educação fazem perder de vista seu caráter ético e político, à medida que se passa a conceber um valor e uma qualidade da mesma. Com as reformas, que na década de 1970 foram se dando, o discurso da qualidade da educação foi tomando conta das ações de renovação dos procedimentos pedagógicos e dos objetivos educacionais.

Diante da realidade que coloca a educação como um produto com valor ou com uma determinada "qualidade", vale refletir sobre qual é o sentido político dessa reforma que foi sendo implementada na Europa e também no Brasil. Diante disso, vale o questionamento: por que essa modernização fez desaparecer o sentido ético-político da educação? Questões como essa são pertinentes e parte da percepção do autor sobre o sentido ético e político da educação.

Essa "modernização pedagógica", a qual Carvalho (2008) apresenta, esteve alinhada à retórica das supostas necessidades econômicas de um sistema educacional de "qualidade" e transformou-se em tema recorrente, principalmente na mídia. Nesse sentido, o declínio do significado político da formação escolar, torna distante o discurso republicano clássico de uma formação escolar voltada para o cultivo dos princípios éticos. As virtudes públicas como solidariedade, igualdade, tolerância, dão lugar às competências e capacidades individuais, fazendo com que os objetivos educacionais ocupem um lugar secundário no panorama atual.

Carvalho (2008) chama a atenção para o fato de olharmos para a complexidade do fenômeno da modernização, compreendendo-a de fora do campo pedagógico. Segundo ele, essa compreensão aponta para alguns fatores internos ao campo pedagógico, mas isso não é suficiente para compreender esse fenômeno. Na educação, os impactos da diluição da fronteira entre público e privado ocorre à medida que se estabelece um valor e uma qualidade para a educação alegando impactos econômicos, ou seja, o olhar deve estar atento às questões onde os objetivos educacionais passam a ocupar um lugar secundário dentro dos discursos modernizantes da educação.

Os conceitos apresentados sobre público/privado permitem identificar características com relação a cada um e diferenciar, na medida do possível, o que cada um representou na sua gênese. A esfera pública surge da constituição de um mundo comum, cujo artifício propriamente humano nos reúne na companhia dos outros homens e de suas obras, ou seja, um universo simbólico e material comum e compartilhado. Essa nova esfera, o *bios politikós*, congrega cidadãos livres em torno daquilo que lhes é comum, um espaço público, uma realidade compartilhada (CARVALHO, 2008).

O *bios politikós* é a terceira dimensão da existência humana cuja ação é dada pela constituição de uma teia de relações humanas, onde a ação é a história humana na qual é possível experimentar a liberdade como fenômeno político, rompendo com automatismos da reprodução social e para criar o novo. Poderíamos entender, dessa maneira, como uma tomada de consciência da realidade pelo homem da qual emerge uma responsabilidade social e política (FREIRE, 1980).

A educação, a partir do discurso da modernização, tende a ser concebida como um investimento privado cujo conteúdo é marcado por expressões vagas, direcionada a uma perspectiva econômica e utilitarista da educação. Com isso, “competências e habilidades” tornam-se as máximas para a produção numa sociedade do consumo. Vale dizer que, nessa perspectiva, os valores culturais perdem seu valor e passam a ter “valores de troca” e, portanto, não pode formar sujeitos.

De acordo com Saviani e Duarte (2010) a educação só pode ser concebida pelo homem dada a capacidade de atuar sobre ela. Ele é capaz de transcender de sua situação para se colocar numa perspectiva universal que vai, nesse sentido, legitimar a educação como tal. A educação, “enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte

a parte - isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI, DUARTE, 2010, p.423).

A transformação da natureza é a primeira atividade humana cujo produto do trabalho é a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos. Na sociedade, as relações de produção caracterizam-se pela divisão social do trabalho que resultou que a produção material beneficiasse as classes dominantes. Nessa perspectiva, o trabalhador é alienado de seu trabalho.

[...] o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas, nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital [...] (SAVIANI, DUARTE, 2010, p.427).

Pensando na formação do indivíduo, a educação como um produto a serviço do capitalismo torna alienado o processo de formação do sujeito porque o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital e, nesse caso, a alienação se materializa quando a perda da objetivação se transforma em perda do objeto e servidão ao mesmo. A transformação da atividade humana só ocorrerá se houver uma transformação na relação entre o sujeito e sua atividade. Nesse caso, pensando com relação à educação e na mudança do sujeito em relação à sua própria atividade, do professor com seu trabalho.

A atividade realizada pelo professor tem atendido às necessidades externas e não um processo de desenvolvimento para a realização do ser humano. Obrigado a vender sua atividade em troca de um salário, o professor vende a parte mais importante da sua vida, que é a atividade por meio da qual pode formar-se. Para superação desse processo de alienação, é necessário transformar a atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social superando, também, a condição de trabalho como simples meio de sobrevivência (SAVIANI; DUARTE, 2010).

A educação por si só não é capaz de realizar as transformações necessárias se não houver um trabalho que envolvam o conjunto dos agentes da sociedade como a comunidade, a escola e as universidades. Por isso, é importante conhecer como as políticas públicas voltadas para a educação foram se encaminhando no percurso ditado pelo movimento neoliberal que foi se organizando no mundo e

no Brasil. E, conseqüentemente, compreender como esse movimento foi tomando conta da educação.

Com base no pressuposto de que é imprescindível compreender os processos de transformação da educação dentro da lógica do mercado, alguns autores (Freitas, 2018; Laval, 2019; Oliveira, 2021) traçam um panorama sobre como as reformas neoliberais atingiram e ainda atingem a educação como um todo. É possível demarcar alguns pontos importantes nesse processo como, por exemplo: perda de autonomia; precarização do trabalho docente; processos de formação por meio da iniciativa privada, desarticulação das forças sindicais da categoria docente, dentre outros.

Freitas (2018) afirma que o ideal neoliberal considera que educação e economia podem caminhar juntas e, nesse sentido, educação deixa de ser um direito de todos, para se tornar uma mercadoria que pode ser obtida por quem puder pagar por ela. Esse ideal, com suas ações mercadológicas da educação, escondia as verdadeiras intenções de um estado de segregação racial por meio da possibilidade de escolha das escolas, pelos pais, as quais as crianças deveriam ingressar.

Ao aproximar a educação da economia, o pensamento neoliberal transformou a liberdade, do ponto de vista do capitalismo, em liberdade de livre mercado garantindo o direito de acúmulo por mérito. A educação deixa de ser um direito para se transformar em uma possibilidade dada ao esforço individual de cada um, do interesse próprio. Assim, "o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso – liberdade de ser bem-sucedido, em confronto com seus semelhantes" (FREITAS, 2018, p.24).

Esse movimento de reforma da educação coloca os trabalhadores numa situação de desmonte de suas capacidades de resistência e colocam a eles novos marcos de precarização do trabalho. Além disso, eliminam direitos sociais cerceando sua liberdade colocando, no caso da escola, processos educativos padronizados e submetidos a controles. Os professores e a escola, nesse contexto, se veem desprovidos de qualquer direito, muitas vezes de luta, frente às exigências que o modelo empresarial de educação impõe.

No âmbito da esfera pública, a escola é um desses agentes sociais que o movimento neoliberal enxerga e faz enxergar como incapaz e ineficiente de seu papel em desenvolver a qualidade social. Conseqüentemente, nesse cenário não há espaço para pensar na qualidade da formação dos professores, pensar sobre

as condições de funcionamento e organização da escola, uma vez que, dentro do capital, é necessária uma “nova gestão”, um “novo modelo de gestão” para a educação que a afasta dos vínculos sociais. Vale ressaltar que, neste modelo de gestão, há um processo de responsabilização dada ao professor, além dos mecanismos de controle implantados de cima para baixo, em nome de uma “qualidade” medida sobre o trabalho docente.

As políticas de privatização ao definir padrões para a escola pública não consideram os limites de sua organização. Em se tratando do trabalho docente, os impactos da privatização precarizam ainda mais o magistério pela perda da autonomia docente e também pela privatização dos processos de formação desses profissionais, bem como pela instrução por meio de plataformas privadas. Percebe-se, assim, os caminhos pelos quais o processo de privatização vai de dando no âmbito da educação pública.

Os impactos no trabalho docente também podem ser vistos no controle do conteúdo a ser ensinado e do conteúdo da formação de professores uma vez que limitam a diversidade de projetos que podem ser pensados para a formação de professores nas mais variadas instituições de formação. Essa desvalorização na formação e no exercício profissional traz consigo a desvalorização profissional do docente (FREITAS, 2018).

As reflexões acerca da educação e do seu papel na transformação do homem são necessárias para compreendermos os processos de transformação da sociedade. É preciso pensar uma educação com intencionalidade de propiciar igualdade de condições sociais, pensar uma escola de qualidade pautada em discussões e posicionamentos políticos, e não com imposições feitas de cima para baixo, que tenha a possibilidade de discutir e promover uma educação baseada em uma nova concepção de sociedade com igualdade social.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1980, p.90)

A educação como um fenômeno complexo de ser entendido, não pode ser considerada, por exemplo, fora do contexto da pobreza que dificulta e impede muitas vezes o acesso à escola, à educação, excluindo uma camada expressiva da população. O ideal de igualdade de oportunidades constitui-se a matriz normativa nos sistemas escolares (OLIVEIRA, 2021).

Situando as reformas no campo da educação, de acordo com Oliveira (2021), a década de 1990 foi um período marcado por novos processos políticos onde as reformas neoliberais ganham força com a justificativa da necessidade de ajustes fiscais. As reformas de governo no Brasil lembram as que foram sendo implementadas em outros países com a justificativa de modernização do Estado. No campo da educação, as mudanças promoveram uma autonomia e responsabilidades para a escola abrindo caminho para o controle através de mecanismos de regulação do sistema escolar.

Segundo Laval (2019), a escola vive uma crise de legitimidade que toma múltiplas formas. Uma delas foi a massificação escolar que acentuou a marginalização de parte significativa da população, aumentando as desigualdades sociais. Dentre as múltiplas formas dessa crise também se encontra a perda de benefícios simbólicos e também as vantagens materiais relativas ao trabalho do professor. Para o autor, o discurso de “reforma” da escola não se constitui em um passo para a transformação social, mas um elemento imposto como forma de colmatar uma preocupação gestonária.

É interessante ressaltar que o autor entende que uma das principais transformações que afetam o campo educativo é a monopolização da ideologia neoliberal que prega o discurso e a dinâmica reformadora e alerta, ainda, para se ultrapassar as críticas da bricolagem inovadora e da reforma incessante e se colocar diante de questões mais profundas que levam a crer numa concepção de realidade que os promotores reformistas pretendem que se acreditem, como por exemplo, um certo tipo de escola, um certo modelo de educação.

De acordo com Laval (2019) a escola neoliberal designa um novo modelo escolar que considera que a educação tem um valor econômico, um valor de mercado. Nesse novo modelo escolar educativo, existe a figura do “homem flexível” e do “trabalhador autônomo” que, nesse sentido, exige um novo ideal pedagógico. Um ideal que tende a redefinir a articulação da escola com a economia. Esse movimento culmina numa dupla transformação: concorrência desenvolvida no seio do

espaço econômico mundial; papel determinante da qualificação e do conhecimento, concepção, produção e venda de bens de serviços.

Assim como Freitas (2018), Laval (2019) também considera que dentre as ações das reformas educacionais, está o controle direto da formação inicial e continuada dos professores, bem como a perda progressiva da autonomia destes e das escolas. No âmbito da nova ordem educativa, a educação é compreendida como uma atividade que tem um custo e um rendimento e, portanto, o produto desta é assimilável a uma mercadoria. Assim, atualmente vemos a escola a serviço da economia, mas essa realidade vem se constituindo em etapas diferentes ao longo do tempo.

[...] A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas logicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista. Essas logicas de eficácia que se impõem não são axiologicamente neutras”, como dizem os gerentes que pretendem conhecer filosofia e sociologia, elas não são somente técnicas, mas ao contrário, profundamente culturais e políticas (LAVAL, 2019, p. 44, grifos do autor).

A última parte deste texto diz respeito às políticas públicas de formação de professores. As reflexões aqui descritas se apoiam em Dourado e Tuttman (2019), Aguiar (2020) e Cardoso, Mendonça e Farias (2021). Os autores discutem as políticas de formação de professores no âmbito das mudanças atuais apresentando alguns dispositivos de leis, emendas constitucionais, pareceres, que foram dando forma às políticas de formação no âmbito dos ideais neoliberais.

No cenário de discussões sobre a formação, a década de 1980 coloca em questão vários aspectos relacionados à formação que dizem respeito “a institucionalização de cursos e programas de formação, lócus de formação, dinâmicas formativas e pedagógicas, perfil do egresso, carga horária e integralização curricular, identidades dos cursos de formação, entre outros” (Dourado e Tuttman, 2019, p. 197). Ante a participação da sociedade política e civil, a formação assumiu uma perspectiva mais ampla voltada para a valorização dos profissionais sob vários aspectos. Carreira, salários, condição de trabalho, etc. programas como o Parfor e o Pibid, segundo os autores, são exemplos de políticas implementadas pelo Ministério da Educação direcionadas para a formação dos profissionais da educação.

A formação de professores tem sido alvo de discussões ao longo da história da educação sob vários aspectos, dentre eles, que discute a concepção de

sociedade, de educação, de homem e de formação desse homem. Em consonância com as mudanças na história da formação, algumas políticas foram sendo implementadas dadas as discussões sobre a valorização docente e uma delas foi a Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação instituindo novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.

No dossiê os autores apresentam o Parecer CNE/CP 2/2015 que institui novas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica – DCNs. Este documento trouxe algumas considerações sobre a formação inicial e continuada dos quais podemos citar alguns aspectos importantes: normas nacionais para a formação de profissionais do magistério da educação básica é indispensável para o projeto de educação brasileira; a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional; articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério; a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação, dentre outros.

A Resolução “estrutura os marcos para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior e para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação” (DOURADO e TUTMAN, 2019, p. 202). Este dispositivo definiu algumas características para a formação inicial e continuada que deveria ser institucionalizada e materializada pelas instituições de formação.

Contudo, a materialização da lei não ocorre como esperado, provocado por mudanças nas políticas de formação. O cenário político a partir de 2016 vai provocando retrocessos de ordem democrática e social, acarretando mudanças trágicas no âmbito das políticas sociais e, principalmente, educacionais. Nesse sentido, “novas coalizões de poder foram sendo estabelecidas, o que permitiu interromper, suprimir e redirecionar programas, projetos e ações governamentais” (AGUIAR, 2020, p. 619).

Cardoso, Mendonça e Farias (2021) fazem uma análise das diretrizes curriculares que definem a formação inicial para o magistério na educação básica. Nessa análise, os autores apresentam as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e 02/2019, traçando um diálogo com as diretrizes paulistas, a Deliberação CEE/SP 111/212 e suas reedições 126/2014 e 154/2017.

Acerca da formação, afirmam que a centralidade na formação de professores foi pensada com base na retomada do crescimento econômico, uma vez que era necessária uma qualificação para o trabalho como uma necessidade do momento. Nesse sentido, a formação do professor se tornava inadequada, pois não dava conta de formar o indivíduo com competências para desenvolver certas atividades. A formação tradicional era precária já que este preparo inadequado dos professores não estava alinhado aos interesses neoliberais.

Sendo assim, ante a necessidade de repensar a formação dos professores e alinhar aos ideais neoliberais, surge, por meio da Resolução 01/2002, a primeira diretriz curricular para a formação docente. Esta, marcada por uma concepção reduzida da docência, colocava o professor como profissional do ensino, relegando a ele um papel de mero executor do processo educativo.

A ideia do profissional de ensino e não do profissional da educação, coloca ênfase no desenvolvimento de “competências”, aspecto que aparece como primeiro item do artigo 3º do referido documento. Este tipo de formação, focada no conteúdo e nas metodologias, tinha como objetivo a eficácia da prática docente. Esta é, sem dúvida, uma visão instrumental do processo educativo e, portanto, uma visão reduzida da educação.

A partir de 2003, no campo das políticas educacionais, houve um crescimento nos investimentos para a educação e no âmbito da formação de professores sendo possível destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Plano Nacional de Educação. Essas mudanças foram um avanço na formação docente resultando na aprovação da Resolução CNE/CP 02/2015, ancorada na Base Comum Nacional da ANFOPE. Deu-se, assim, um alargamento do conceito de docência dando aos professores o status de profissional da educação.

Entretanto, os autores afirmam que, após o *impeachment* de Dilma Rouseff, houve um retrocesso quantos a essas políticas voltadas para a educação bem como no campo social. O exemplo mais drástico das políticas implementadas para o desmonte das políticas sociais e educacionais foi a aprovação da Lei 13.415/2017 congelando gastos por vinte anos. O resultado da aprovação dessa Lei Federal coloca a educação à mercê do movimento neoliberal que avança rumo à escola por meio dos processos de privatização da educação pública e da precarização da formação docente.

No contexto dessas transformações, os autores apontam aspectos acerca dos documentos paulistas para a formação dos professores na cidade de São Paulo, a saber, a Deliberação CEE/SP nº 111/2012. Este documento fixava diretrizes para a formação dos professores para atuar na educação básica, o que motivou a reação das universidades estaduais paulistas, cuja reivindicação era a revogação da deliberação, que impunha um modelo de formação para ser colocado em prática em um ano.

Dentre as questões pertinentes a essa reivindicação estava o fato de não ter havido qualquer diálogo que permitisse compreender, por exemplo, as condições para efetivar tais mudanças. Apesar dos esforços e da relutância, a Deliberação se mostrou ser um mecanismo antidemocrático de imposição de um modelo de formação pensado sem a devida participação dos interessados. Retomando a discussão sobre a falta de diálogo entre o CEE/SP e as instituições, os autores reafirmam essa característica presente também com relação à BNCC e BNC-Formação no que tange ao silenciamento das vozes daqueles que tinham o que falar a respeito da formação, ou seja, as instituições formadoras.

O embate entre as universidades estaduais e o CEE tiveram continuidade nos anos seguintes que resultou na inclusão da Educação Infantil na formação de professores na Pedagogia (CEE/SP nº 126/2014); determinação de uma carga horária mínima para formação didático-pedagógica e também a inclusão do estágio como prática curricular (CEE/SP nº 132/2015); aumento da carga horária de estágio de gestão educacional e destinação de horas para a Prática de Componente Curricular, embora vinculada à BNCC no que se refere à formação docente para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (CEE/SP nº 154/2017).

Uma característica fundamental apontada pelos autores sobre as Deliberações do CEE/SP estava assentada no fato de que a formação era acentuadamente teórica não oportunizando o desenvolvimento de competências e habilidades, uma vez que não tinha articulação com a prática e, portanto, carecia de mudanças profundas. Outro fator importante a considerar é olhar para quem ou de onde surgem essas ideias que formatam esses modelos, quem são as pessoas e a que projetos políticos estão representando.

Dessa forma, é possível compreender que papel cada um assumiu ante a retomada de projetos educacionais vinculados ao viés empresarial. As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país. Levando

em consideração a referência a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar educação hoje é um exercício necessário para compreendermos os processos de transformação que foram e vem se dando nos últimos anos. Os ataques à educação pública têm sido orquestrados há muito tempo conforme foi possível observar nos textos apresentados. Sob o ataque constante ao direito à educação, a escola pública tem deixado de ser o espaço para a formação do sujeito para se tornar, dentro dos ideais neoliberais, o lugar de reprodução e de alienação.

Diante do quadro de precariedade da educação e da responsabilização a que foi imposta a escola, ela passa uma ideia de que é incapaz de exercer sua função primordial abrindo espaço para um novo formato de escola, ou seja, pensar a escola dentro do processo de privatização. Esse pensamento de que a escola pública não cumpre sua função também é uma estratégia para privatizar a educação que nos dias de hoje está bem presente nos discursos dos reformadores e vai se consolidando com força na educação.

Dentro do quadro da reforma educacional, os professores também se tornaram alvos de mudanças nesse processo que ocorre por meio da formação desses profissionais afetadas por mudanças relacionadas à carreira docente em vários aspectos. A falta de autonomia, por exemplo, é uma forma de precarizar o trabalho docente, ao tirar do professor a capacidade para pensar e produzir suas aulas, ou quando apresenta um manual para ser aplicado sem o aval de quem conhece mais sobre a sala de aula, no caso o próprio professor.

A educação é um importante meio para a transformação do sujeito bem como de sua realidade e através dela é possível reduzir as desigualdades e promover a justiça social, mas para isso é necessário experimentar a liberdade como fenômeno político para, assim, criar o novo. Diante do papel que a educação possui na construção e na transformação da sociedade, é necessária uma postura mais politizada que permita ao sujeito se colocar diante da realidade com vistas à transformação de fato.

O papel da educação é desenvolver uma consciência social e política capaz de desvelar, por exemplo, como os ideais neoliberais vêm sendo imposto no âmbito educacional e como ser resistência na luta por uma educação pública que seja para

todos. A educação transforma, mas para isso é preciso que ela seja humanizadora, que permita uma formação do sujeito a partir de políticas sociais e educacionais para a maioria. As reformas de cunho neoliberal têm afetado a escola pública, a formação dos professores e seu trabalho docente a todo momento.

Os textos nos situam sobre o panorama acerca das reformas empresariais na educação e como isso vem afetando a escola e a formação dos professores. As reflexões propostas a partir dos textos proporcionaram um aprofundamento sobre formação e políticas públicas para a educação contribuindo, de forma significativa para a investigação no âmbito da formação de professores situando certos aspectos sobre da pesquisa em educação.

Nesse sentido, quando se trata de formar o professor, um programa de formação de precisa assumir uma perspectiva crítica de educação, em que se reconheça a participação de todos, as experiências e os conhecimentos oriundos das pessoas e que a diversidade seja reconhecida como componente nos projetos de formação docente. Um programa de formação deve, dentro de uma perspectiva crítico-emancipadora, proporcionar as transformações na sociedade por meio de uma proposta de projeto de educação para esse fim.

Uma formação para a docência deve estar comprometida com a transformação social e, portanto, um programa de formação de professores deve estar alinhado a um projeto de sociedade capaz de superar as injustiças sociais favorecendo a autonomia dos sujeitos. A formação compreende fases da vida profissional da educação que podem ser marcadas por incertezas e pelas características de um mundo complexo e em transformação. Isso exige do professor uma postura mais reflexiva de sua condição como profissional da educação e de participação enquanto coletivo na luta por melhores condições no desenvolvimento do seu trabalho.

As discussões acerca da formação têm apontado vários caminhos para (re) pensar a formação docente. Desse ponto de vista, é necessário compreender, dentre outras coisas, como os cursos de formação de professores têm colaborado para o desenvolvimento da profissão tendo em vista a atuação nos diferentes ambientes em que se insere a escola pública, com suas especificidades/singularidades. Partindo do entendimento de que o trabalho do professor é necessário nos processos constitutivos da cidadania, refletir sobre os cursos de formação inicial e continuada e como eles colaboram para a concretização do projeto educativo na

sociedade é fundamental para aprofundar os conhecimentos de como estão sendo formados os professores.

Uma breve abordagem que situe a formação docente no contexto histórico e atual é necessária para compreendermos como se dão os processos constitutivos da formação de professores e como as mudanças podem repercutir na construção desses processos formativos, considerando o contexto das políticas de formação que atravessam a formação docente e a escola pública. Portanto, é possível considerar, sem sombra de dúvidas, o quanto os estudos ampliaram o olhar sobre pesquisas ancoradas na formação de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela S. **Políticas de educação em questão**: retrocessos, desafios e perspectivas. Revista retratos da escola. Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino. O ovo da serpente na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 46, p.1-26, jul/set de 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-9.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CARVALHO, José Sérgio F. O declínio do sentido público da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3705/3442>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. **Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras**: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. Formação em Movimento. v.1, n. 2, p. 197- 217, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/503/818>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ssn0sv1>. Acesso em: 25 mar. 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao Ensino Público. São Paulo: Boitempo, 2019 (prefácio, introdução, capítulo 1e 2) página 07 a 65. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x5x5ec>. Acesso em: 25 mar. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tendências atuais das políticas educacionais na América Latina. In: SALIBA, A. T.; LOPES, D. B., SANTOS, M. L. (Org). **Coleção Desafios Globais**. Volume 3. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista brasileira de educação**. v. 15, n. 45. Set/dez 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.051

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA PERSPECTIVA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

ALESSANDRA LOPES DA ROCHA

Acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), alessandra@uems.br;

DJANIREZ LAGEANO NETO DE JESUS

Pós-Doutor em Educação e Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), netoms@uems.br;

MARIA APARECIDA RONDIS NUNES DE ABREU

Acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), rondismaria@gmail.com.

RESUMO

O cenário educacional brasileiro passa por uma fase crucial de avaliação e tentativa de recuperação dos impactos gerados em decorrência das experiências vividas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que emergiram com a COVID-19. Esse contexto provocou mudanças significativas, gerando estresse e mal-estar docente como também oportunidades para o aprendizado e o aprimoramento das práticas docentes, sobretudo no âmbito da formação de professores. Neste sentido, o artigo tem como objetivo central discutir os avanços históricos das políticas públicas educacionais relacionadas à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino e aprendizagem. Além disso, buscou-se analisar as experiências do ERE e suas influências nas tendências formativas e práticas dos professores levando em consideração tanto o letramento digital como a inclusão da Inteligência Artificial (IA) como recursos didáticos. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando como técnica de pesquisa a revisão bibliográfica e documental. Foram analisados artigos, relatórios e documentos normativos, que permitiram aplicar

a técnica de Análise de Conteúdo (AC), defendida por Bardin (2011). Entre os teóricos que fundamentaram a pesquisa, destacam-se: Lévy (1999), Hargreaves (2003), Kenski (2007), Araújo e Glotz (2014), Gatti (2017), Cordeiro e Bonilla (2018), Almeida e Alves (2020), Silus, Fonseca e Neto de Jesus (2020), Saviani (2019 e 2021), Nóvoa e Alvim (2021), Lima (2021), Valente e Almeida (2020), Aureliano & Queiroz (2023), entre outros. Sobre os resultados alcançados foi possível perceber a importância da formação continuada dos professores para aquisição das competências de letramento digital e de efetiva incorporação da IA no ambiente escolar. Observou-se ainda que, quando essas transformações são acompanhadas por políticas públicas sólidas, elas têm o potencial de engajar gestores, professores, estudantes e sociedade em geral na construção de um ambiente educacional digital de qualidade, equitativo e adaptado ao mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Letramento Digital, Políticas Públicas Educacionais, Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 acarretou uma disrupção global no acesso à internet e no uso das tecnologias digitais em diversos setores da sociedade. Foi concebida uma nova forma de se relacionar e utilizar os recursos digitais disponíveis, com os quais tornou-se possível estabelecer interações mesmo diante do distanciamento social imposto, acelerando, com isso, o processo de reconfiguração social que já vinha ocorrendo, porém em ritmo diferente. Assim como Araújo e Glotz (2014) destacaram, essa transformação é um fenômeno irreversível que acontece em algumas regiões de forma mais lenta e, em outras, de maneira mais rápida, afetando de forma gradual todas as localidades e grupos sociais do planeta com interferências nas dinâmicas de suas relações.

No cenário educacional, esse contexto culminou, segundo os autores Silus, Fonseca e Neto de Jesus (2020), de maneira emergencial, na necessidade de professores e gestores educacionais terem que adaptar, em tempo real, a dinâmica das instituições de ensino, incluindo planos de atividades, metodologias e conteúdos de forma geral, passando da modalidade presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), totalmente experimental.

O desafio foi adaptar as práticas pedagógicas ao ensino remoto, utilizando recursos tecnológicos como o *Google Drive, Meet, Teams* e grupos de *WhatsApp*, a fim de manter os estudantes engajados nos estudos. No entanto, essa adaptação repentina gerou desconforto, estresse e mal-estar no processo educativo. Os autores Silus, Fonseca e Neto de Jesus (2020) salientam que essa implementação abrupta para o ERE, demonstrou o quanto estudantes e professores não estavam preparados pois eles ainda apresentavam baixo letramento digital.

Nesse ambiente cibernético, foi preciso considerar as conexões intergeracionais existentes entre as pessoas envolvidas no processo educativo, ou seja, aqueles considerados “nativos digitais” e os “imigrantes digitais”, termos cunhados por Marc Prensky (2001) para caracterizar aqueles que cresceram com tecnologias digitais desde o seu nascimento e os que cresceram antes da era digital, respectivamente.

A partir disso, fez emergir a dicotomia entre os estudantes, considerados como nativos digitais, enquanto os professores se enquadrando como imigrantes digitais. Diante desse contexto, emergiu as questões norteadoras que deram impulso ao estudo, ou seja: Quais são as estratégias mais eficazes para preparar os educadores para lidar com as tecnologias digitais e com a inteligência artificial

em suas práticas pedagógicas? E, de forma complementar: Como é possível desenvolver programas de formação docente acessíveis, práticos e relevantes para diferentes contextos educacionais?

No intento de buscar tais respostas aos problemas estabelecidos, a questão digital merece um olhar atento. Ou seja, é preciso adotar abordagens estratégicas e abrangentes no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), com a incorporação da Inteligência Artificial (IA) no cenário educacional. Isso deve ser feito de maneira sensível às características dos estudantes e professores, assegurando que a inserção destas inovações tecnológicas seja acompanhada de uma capacitação adequada dos professores, garantindo assim uma integração eficaz das práticas digitais no contexto escolar.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, por meio de revisão bibliográfica por meio de artigos científicos, assim como por uma análise documental, com a utilização de documentos normativos, que permitiram aplicar a técnica de pesquisa Análise de Conteúdo, defendida por Bardin (2011).

O presente texto ficou dividido em três etapas: inicialmente contextualiza a trajetória histórica das políticas públicas educacionais referente às TDICs no processo de ensino aprendizagem; em seguida, busca investigar a experiência do ERE para compreender como as TDICs têm sido integradas na formação continuada de professores; por último, visa explorar as possibilidades da inteligência artificial na formação de professores, considerando o letramento digital na efetivação da práxis docente.

CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS À INCLUSÃO DAS TDICS

Em se tratando de tecnologias digitais, o Brasil deu seus primeiros passos em direção à inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação básica na década de 1970, seguindo iniciativas semelhantes de diversos outros países. A partir dos anos de 1980, políticas públicas foram criadas, dando origem a vários projetos e programas desenvolvidos em âmbito nacional (Valente & Almeida, 2020).

Cordeiro e Bonilla (2018) concluem em seu artigo que as políticas públicas pouco estruturadas envolvendo a inserção das tecnologias na educação são baseadas em programas, projetos e ações completamente desarticulados, além

de sofrerem com uma fragilidade notável de continuidade e expansão, percebida a cada mudança de governo, ou melhor,

[...] para estar em consonância com as políticas internacionais, o governo lança estratégias tentando universalizar o acesso às TIC, e respalda-se, através de números, ou seja, justifica as ações através da socialização da quantidade de computadores, laptops, netbooks, lousas digitais, laboratórios de informática etc., distribuídos no território nacional. Entendemos que apenas distribuir computadores e artefatos tecnológicos não garante o desenvolvimento de processos de inserção da população nas dinâmicas das práticas e da cultura digital (Cordeiro e Bonilla, 2018, p.9).

Vê se, pois, essencial que as ações advindas das políticas públicas não deveriam ficar centradas apenas na infraestrutura tecnológica, como enfatiza Kenski (2007, p.43-44), ou seja, “[...] não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, [...]”. Nesse trecho fica claro que se faz necessário investir em processos formativos para gestores, técnicos e professores, visando assegurar a adoção de novas estratégias e práticas pedagógicas capazes de impulsionar a educação digital, garantindo, assim, um diferencial significativo.

Hargreaves (2003) afirma que a possibilidade de transformações nas escolas está diretamente relacionada à disponibilização de infraestrutura, suporte e recursos pelos governos, levando em consideração critérios locais. No entanto, essa mudança vai além do mero uso das TIDCs, sendo necessário promover o desenvolvimento de comunidades criativas, baseadas em autogestão disciplinada, inovação e compartilhamento. Essa abordagem amplia o escopo da transformação educacional, permitindo que as escolas se adaptem efetivamente às demandas do mundo digital em constante evolução.

Nos últimos tempos, o Brasil viveu um retrocesso político e o campo educacional vinha enfrentando drásticas intervenções, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limitou os gastos públicos por 20 anos, impactando diretamente a meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que trata dos investimentos na área. Além disso, outras medidas autoritárias, como a implementação da medida provisória referente à reforma do ensino médio, também tiveram repercussões significativas. Logo, parece ainda atual, que

O diagnóstico expresso na seguinte frase do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de

organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (Saviani, 2021, p. 32).

A Lei n. 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desencadeou mudanças estruturais no cenário educacional brasileiro. Com isso, a reformulação dessas políticas colocou em evidência o que se espera do professor frente às demandas propostas no currículo a sua práxis, com a inserção de novas metodologias e do uso das TDICs.

Nesse conjunto, a prática docente está estruturada no desenvolvimento de habilidades que promovem o conhecimento científico, a promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI e em metodologias integradoras. Corroborando como essa exposição, apresentam-se, entre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), aquelas que destacam evidências (1, 2, 4 e 5) sobre a importância da inclusão das tecnologias educacionais no contexto do ensino-aprendizagem:

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5- 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 (BNCC, 2018, p. 9-10, grifo nosso).

Para garantir o que a BNCC (2018) estabelece sobre competências e habilidades tecnológicas esperadas para o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional, é fundamental que os professores também apresentem

competências iguais ou superiores, assegurando assim a efetividade desse processo educativo, no entanto, na prática ainda é uma realidade distante.

No tocante a Formação de Professores, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) estabelece as competências profissionais exigindo 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.

Dentre as competências gerais apresentadas na BNC sobre a Formação Continuada, algumas ganham considerável importância diante da atual conjuntura educacional, que demanda um docente ativo, autônomo, pesquisador, que compreenda e utilize diferentes linguagens, crie tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes. No entanto, Almeida (2020) observa que as DCN de Formação de Professores mostram uma incipiente integração com a cultura digital e o tratamento das tecnologias está aquém do preconizado na BNCC da Educação Básica.

Ou seja, para que os docentes possam efetivamente demonstrar essa integração destacada por Almeida (2020), é relevante analisar o cenário apresentado pelos pesquisadores Silus, Fonseca e Neto de Jesus (2020) em relação ao uso das tecnologias por profissionais envolvidos na Formação Inicial, que demonstram o quão deficitário é o sistema de ensino superior no que diz respeito à implementação das TDICs e ao desenvolvimento do letramento e cultura digital nos cursos de graduação.

Diante dessa análise retrospectiva, constata-se que a nova reconfiguração da sociedade digital traz, além dos desafios já conhecidos, outros significativos para o sistema educacional. Nesse contexto, é fundamental repensar os métodos de ensino, com ênfase na formação de professores reflexivos e metodologias inovadoras, tecnológicas e criativas. Segundo Saviani (2019) a educação é entendida como uma mediação inserida na prática social global, onde a prática educativa emerge da prática social em si. Dessa forma, a prática social, que é comum a professor e aluno, torna-se tanto o ponto de partida como o objetivo final do processo educativo.

Para compreender a tendência desse cenário digital que desponta, recorreu-se aos estudos dos autores Valente & Almeida (2020), que apontam o legado

de desenvolvimento dos projetos e propostas para a implementação das TDICs no país, que antecederam a Pandemia, e não se mostraram consistentes o bastante para superar os desafios, evidenciando, assim,

[...] a falta de preparo das escolas, especialmente com relação ao uso das tecnologias integradas às atividades curriculares, causou problemas de ordem pedagógica, de infraestrutura tecnológica, de apoio aos educadores e familiares dos alunos que estavam confinados em suas casas (Valente & Almeida, 2020, p.4)

O que se percebe nesse discurso é a desarticulação entre as experiências com os projetos em andamento, tornando-se ineficiente a adoção de medidas de enfrentamento aos desafios quando, de forma abrupta, as TDICs foram inseridas no cotidiano escolar. Nessa medida foi enfatizando as desigualdades entre os estudantes, especialmente quanto ao acesso à internet e aos dispositivos digitais, bem como ao uso adequado das ferramentas integradas ao currículo escolar, expondo-os a diversos perigos digitais, incluindo o de segurança cibernética, por falta de conhecimento no assunto.

Saviani (2019) também destacou a importância de enfrentar tais desafios assumindo a necessidade de que a educação seja genuinamente tratada como prioridade e não apenas como uma retórica recorrente nos discursos. Isso sugere que a falta de continuidade ou a ineficácia das políticas públicas representa um obstáculo para impulsionar esse novo processo de ensino aprendizagem.

Em resposta às dificuldades encontradas pela comunidade escolar com a implementação do ERE, foi instituída a Política de Inovação Educação Conectada, Lei nº 14.180/2021. Esse dispositivo buscou difundir a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica, além de capacitar os professores e demais profissionais envolvidos para a produção de materiais escolares digitais gratuitos.

Outro reforço, foi a promulgação da Lei nº 14.533/2023, que trata da Política Nacional de Educação Digital (PNED). Essa legislação estabelece diretrizes para ampliação do acesso à tecnologia digital, com ênfase às populações vulneráveis social e economicamente, com vistas à promoção da inclusão, considerando-se as necessidades individuais na jornada educacional digital. Ademais, a lei assegura a implantação e integração de infraestrutura de conectividade com propósitos educacionais, destacando a importância da conformidade com a Lei Geral de Proteção de

Dados (LGPD). Outro aspecto relevante é a exigência da capacitação de professores em competências digitais, incluindo a promoção e disseminação do ensino de robótica e letramento digital.

A PNED apresenta quatro eixos fundamentais: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O eixo Educação Digital Escolar, alinhado à diretrizes da BNCC, tem como principal objetivo garantir a integração da educação digital nos ambientes escolares, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, programação, robótica e de outras competências digitais.

Esse conjunto de medidas busca fortalecer o sistema educacional, alinhando-o às demandas tecnológicas contemporâneas e ao ideal de educação inclusiva e equitativa. É oportuno mencionar também as estratégias prioritárias previstas na PNED com relação à formação docente e ao uso das TDICs, ou seja,

Art. 3º Eixo Educação Digital Escolar [..]: X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação.[..] Art. 4º Eixo Capacitação e Especialização Digital [..]: V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais[...]; VI - fortalecimento e ampliação da rede de cursos de mestrado e de programas de doutorado especializados em competências digitais; VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras; [..] Art. 5º O eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação [..]: VI - criação de estratégia para formação e requalificação de docentes em TICs e em tecnologias habilitadoras (PNED 2023, p.2-4, grifo nosso)

Além das estratégias com foco prioritário na preparação dos professores com a integração das diferentes mídias e tecnologias, a PNED é uma iniciativa importante e corrobora as demais políticas para a incorporação da tecnologia digital na educação, com vistas a aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem para o mundo digital.

Um dos destaques para essa inclusão digital, encontra-se em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei nº 2338/2023, que aborda o uso da Inteligência Artificial (IA) justificando sua pertinência ao reconhecer que o avanço e a

disseminação das tecnologias têm revolucionado os diversos setores da sociedade e essa projeção indica que a IA poderá provocar mudanças econômicas e sociais ainda mais profundas. No contexto educacional, a sua expansão vem transformando o processo educativo, tornando-o personalizado, adaptativo e instigante.

Em paralelo, a sociedade está sendo mobilizada na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. Conforme previsto no documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2022, via Eixo 2, “Uma escola para o futuro: tecnologia e conectividade a serviço da educação”, aborda temas relevantes ao contexto das TDICs. O que faz refletir numa oportunidade para fortalecer e estruturar políticas públicas educacionais, com especial atenção à valorização e à formação dos professores com o avanço tecnológico, incluindo os recursos didáticos via IA.

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

A experiência do ERE, proporcionou muitas lições e com isso alguns avanços em termos de políticas educacionais voltadas às tecnologias digitais e da formação docente, porém ainda há muitos desafios a serem superados diante da reconfiguração da sociedade digital que se desvela pós-pandemia. Para levantar o estado do conhecimento, foram analisadas produções de Aureliano & Queiroz (2023), Almeida & Alves (2020), Lima (2021) e Nóvoa & Alvim (2021), a fim de conhecer esses desafios e as tendências às quais o contexto escolar está sendo induzido, a partir dessa experiência de transformação digital.

Na pesquisa sobre as tecnologias digitais, como recursos pedagógicos no ERE e tais implicações na formação continuada docente, as autoras Aureliano & Queiroz (2023) destacaram que os desafios encontrados foram: ausência da oferta de cursos de formação para os docentes que atendem às demandas do ERE; desigualdade de acesso aos artefatos tecnológicos por parte dos estudantes, excluindo-os das práticas de ensino mais acessíveis aos conteúdos abordados pelos docentes; prejuízos ao processo de aprendizagem. Outro aspecto revelado pelas autoras foi de que os recursos digitais têm gerado uma nova identidade cultural dos estudantes por provocar acesso à informação e ao mesmo tempo de distração, o que exige pensar na mediação consciente e intencional do alfabetizador para obtenção de mais resultados positivos em suas práticas de ensino. De forma complementar, demonstrou como tendência desse processo o desenvolvimento de

novas habilidades e experiências na prática pedagógica dos professores, que buscam conhecer e se apropriar dos recursos, resultando em uma prática reflexiva de constante pesquisa e aperfeiçoamento concernente à formação continuada.

Nesse recorte, percebe-se que os fatores de maior necessidade estão associados à formação continuada dos professores para a promoção de competências e habilidades para lidar com as tecnologias, assim como a disponibilidade de infraestrutura de interatividade, incluindo os dispositivos de acesso integral à internet por professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

No estudo sobre o letramento digital, das autoras Almeida & Alves (2020), concluiu-se que o principal desafio, deu-se com a utilização de plataformas digitais como *Teams*, *Google Meet* e *Zoom* que, por si só, não garante a motivação e o engajamento dos estudantes no processo de ensino remoto, se não vierem acompanhadas de uma prática pedagógica embasada por um aporte metodológico que valorize a pedagogia dos multiletramentos. De forma complementar, apresentou como tendência, a necessidade de repensar os direcionamentos metodológicos que as instituições de ensino adotaram no período e formação de professores para o desenvolvimento das habilidades de letramentos mais interconectado, interligado e envolvido em diferentes âmbitos semióticos.

O referido estudo aponta para as necessidades de realinhar os direcionamentos metodológicos adotados durante o período de ensino remoto a fim de integrar todo o potencial das TDICs, promovendo aprendizagem de qualidade, bem como, investir na formação de professores voltados ao desenvolvimento de habilidades de letramento digital, de forma a facilitar a mediação do processo de ensino aprendizagem pelas tecnologias.

Lima (2021), que investigou a inserção das novas tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia, evidenciou: ausência de conhecimentos sobre o uso adequado e a operacionalização de novas tecnologias da informação e comunicação; falta de alinhamento entre escola e o avanço tecnológico, pois muitos docentes ainda encaram as tecnologias digitais como adversárias. Enfatizou ainda as seguintes necessidades: investir na formação de professores; reformular o currículo; adequar e reformar as estruturas físicas das escolas. Além disso, sugere que as licenciaturas atualizem suas estruturas curriculares urgentemente, para se adequarem ao novo contexto educacional ascendente.

A pesquisa de Lima (2021), reforça, a importância de se investir na formação de professores para o desenvolvimento de novas competências e na ampliação da

infraestrutura digital das escolas. Além disso, sugere a necessidade de reformular o currículo escolar integrando as TDICs de forma conectadas às práticas pedagógicas do docente e ao cotidiano do estudante. Por último, foi recomendado as alterações nas estruturas curriculares das licenciaturas, que representam uma etapa inicial e fundamental da formação docente, proporcionando uma educação mais alinhada às demandas atuais.

Nóvoa & Alvim (2021), chamam a atenção para a necessidade de mudanças profundas na educação e no trabalho docente, tais quais: a vida familiar e econômica regulada pelo ritmo da escola; a necessidade de não permanecermos indiferentes, permitindo, com a nossa ausência ou o nosso alheamento, que se imponham, como se fossem “naturais” e “inevitáveis”; visões mercantilistas e consumistas da educação. Apontam ainda como tendência: o reforço à esfera pública digital, desenvolvendo respostas públicas na organização e na ‘curadoria’ do digital, criando alternativas sólidas ao ‘modelo de negócios’ que domina a internet e promove formas de acesso aberto e de uso colaborativo. Reforçaram ainda que os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas; que é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e partilha. Para isso, chamaram a atenção para a colaboração, que é imprescindível e a chave da nova profissionalidade docente.

Os autores Nóvoa e Alvim (2021) em suas análises, demonstram que a pandemia trouxe à tona a necessidade de mudanças profundas na educação e na prática docente. Os desafios expostos evidenciam a urgência em repensar o modelo educacional e de lutar pela escola pública, destacando a centralidade do papel do professor mesmo diante das tecnologias digitais e a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, colaborativa e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, ao perceber tais experiências empíricas propostas pelos autores supracitados, é possível ter *insights* sobre como tornar a educação mediada por tecnologias mais efetiva e engajadora. As recomendações para repensar a prática pedagógica e investir na formação de professores são valiosas para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e adequadas ao ambiente digital de aprendizagem, para que a educação evolua de maneira mais inclusiva, colaborativa e significativa. Pensando nisso, no próximo tópico, serão apresentadas algumas práticas utilizadas pelos professores.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) PROPONDO BENEFÍCIOS E SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL

A remotividade da educação revelou um cenário praticamente inóspito em relação ao uso das TDICs. Com o avanço das políticas públicas educacionais relacionadas às tecnologias digitais, houve a necessidade de aprimorar as metodologias de ensino e aprendizagem para torná-las pertinentes e alinhadas às demandas do século XXI. Considerando os obstáculos apontados nas experiências com o ERE, torna-se urgente repensar o processo formativo dos docentes, incorporando novas tecnologias educacionais, enfatizando o desenvolvimento do letramento digital. Lévy (1999) conceitua o letramento digital como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, o qual representa um novo meio de comunicação resultante da interconexão global dos computadores.

Para Araújo e Glotz (2014), letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas por meio dos sistemas computacionais.

Diante desse universo digital cada vez mais conectado, o indivíduo que desenvolve a habilidade do letramento digital se diferencia dos demais, pois, como enfatizam as autoras Araújo e Glotz (2014), a falta de domínio dessas habilidades já está gerando um novo tipo de excluído: o digital. Ou seja, apenas a alfabetização não é suficiente; é fundamental também explorar todas as potencialidades dos recursos linguísticos e comunicacionais, especialmente os relacionados ao conhecimento das TDICs e das mídias digitais.

O ERE alavancou e popularizou o uso dos recursos tecnológicos e das mídias, com os aplicativos, plataformas virtuais e inovações digitais que favoreceram múltiplos formatos de comunicação e aprendizado. Entre os dispositivos acessados pelos professores, de acordo com um levantamento realizado na internet, realizado entre os meses de maio a julho de 2023, destacam-se:

Quadro 1: Plataformas virtuais e inovações digitais no contexto educacional

Descrição	Objetivo
Edmodo	Um sistema para criar ambientes de ensino, sendo que os professores podem montar suas turmas, adicionar estudantes e fazer toda a parte operacional a partir do smartphone.
Google For Education	Os recursos do Google for Education trabalham juntas para transformar o ensino e o aprendizado. Assim, cada estudante e professor pode aproveitar o próprio potencial ao máximo. Dentre os aplicativos disponíveis estão o Classroom (Sala de Aula), Documentos, Drive, Meet, Sites, Chats, Planilhas, Mail, entre outros.
Microsoft 365	Aplicativos e serviços do Microsoft 365, entre eles: Teams, Exchange, OneDrive, SharePoint, Outlook, Word, Excel e PowerPoint.
Moodle	Uma das plataformas de ensino mais utilizadas pelos professores que permite acesso rápido aos conteúdos das aulas e às informações de turmas e contatos.
Zoom	O app tem suporte ao envio de mensagens, arquivos e imagens em tempo real para os participantes de uma sala. Para professores, outra vantagem é a função Whiteboards, uma lousa digital embutida na interface do app.
Trello	App que auxilia no gerenciamento da preparação de atividades, estudos, cronogramas de entregas dos trabalhos e avaliações.
TED	Plataforma com mais de 3 mil palestras ministradas por pessoas notáveis, abrangendo temas como ciência, tecnologia, sociedade, saúde e inovação.
Kindle	App para leitura de livros da loja Amazon. Na hora da leitura, é possível ajustar cor da página, tamanho e estilo da fonte.
Google Drive	Drive de armazenamento de arquivos da Google. Oferece 15 GB gratuitamente, tendo integração completa com a suíte de aplicativos online da empresa (Google Documentos, Planilhas e Apresentações, por exemplo).
Kahoot	App para a criação de Quizzes online. Professores podem montar as perguntas e convidar os estudantes a participarem em tempo real pelo smartphone.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Além desses dispositivos e para os “novos” ambientes escolares, o mundo tecnológico apresenta uma gama de possibilidades, com abundância de dados, informações, cliques, sites, pessoas, opiniões, vírus, descobertas e essa combinação nos permite uma variabilidade maior de escolha. Diante dessa nova realidade, Nóvoa e Alvim (2021), questionam:

[...] como trabalhar essa infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua “constituição”? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra como *aprender a pensar*, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que

precisamos dos professores para comporem uma pedagogia do encontro” (Nóvoa e Alvim, 2021, p.12).

Contudo, ao adotar e reconhecer a importância da habilidade do letramento digital nos processos de ensino e aprendizagem, será possível a execução dessa pedagogia do encontro, da sala de aula integrada ao mundo digital, superando a resistência dos docentes em adotar as tecnologias em suas práticas. Isso garante a inclusão e participação plena dos professores na sociedade frente às constantes mudanças. Além disso, deve-se considerar o impacto das tecnologias de inteligência artificial nas relações sociais e processos institucionais, tornando ainda mais relevante o efetivo desenvolvimento das habilidades do letramento digital para acompanhar as mudanças tecnológicas em benefício de toda a sociedade.

O termo Inteligência Artificial (IA) foi criado por John McCarthy (1927-2011), que a definiu como a ciência e engenharia de produzir sistemas inteligentes. Para os autores Silveira e Junior (2019, p. 209), a IA é a inteligência similar à humana exibida por mecanismo ou software. Atualmente recursos digitais dotados de inteligência artificial estão mudando a rotina e o comportamento da sociedade, como as assistentes virtuais *Siri* e *Alexa*, os aplicativos de *GPS*, serviços como os de *Netflix*, *Amazon Prime Video* e *HBO*, streamings, serviço de transmissão de conteúdo online de música, como *Spotify*, *Deezer* e o próprio robô virtual *ChatGPT*.

Esse último recurso tecnológico tem provocado grande entusiasmo em milhares de pessoas e prometendo significativas transformações na indústria tecnológica. O *ChatGPT*, de propriedade da “*OpenAI*”, uma organização de pesquisas em IA com sede em São Francisco, nos Estados Unidos, tem como objetivo responder a perguntas e demandas diversas simulando a linguagem humana. Esse *frisson* vem provocando uma revolução inclusive da *Google*, que desponta nos serviços de busca, e já anunciou que em breve lançará um *chatbot* baseado em IA, o “*Bard*”. A *Microsoft* já renovou a parceria com a “*OpenAI*” para integrar seu buscador “*Bing*” ao *ChatGPT*, transformando a ideia por trás das ferramentas de busca, ao incorporar o sistema ao *Microsoft Teams*, que permite a realização de reuniões virtuais.

O *ChatGPT* pode até auxiliar a inclusão digital, possibilitando acesso a recursos educacionais a estudantes, incluindo aquelas pessoas com deficiência intelectual ou com dificuldades de aprendizagem. No entanto, é importante que sejam tomadas medidas para garantir que essa IA seja usada de maneira responsável e ética na educação, sobretudo para combater a pirataria. Para tanto, os professores precisam compreender essa tecnologia e buscar estratégias de ensino e aprendizagem,

para que estudantes mais críticos, reflexivos e preparados, possam avaliar o contexto proposto, para produzir seus próprios argumentos.

No campo educacional, de acordo com a Nota Técnica 16, elaborado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira/CIEB, a Inteligência Artificial na Educação (IAE) foi definida como:

[...] um sistema de computador projetado para interagir com o ecossistema educacional (atores, recursos, visões pedagógicas etc.), por meio de capacidades e comportamentos inteligentes (utilizando algoritmos ou técnicas providas da área de IA), para entender e encontrar soluções de problemas educacionais complexos que eram então compreendidos e resolvidos essencialmente por humanos (CIEB, 2019, p. 9).

É nesse contexto, que emergem diversos recursos com forte presença da IA no sistema educacional, que podem contribuir significativamente para a reformulação dos processos de ensino e aprendizagem. Como diferentes aplicações em IAE, o CIEB destaca duas plataformas adaptativas voltadas para a Educação Básica: a **GeekieGames** e a Plataforma Eleva. Nessa abordagem da IAE, é essencial refletir sobre o que se espera e como organizar o conjunto de saberes no novo ecossistema educacional formado em torno das tecnologias digitais. Conforme menciona Gatti (2017, p. 722),

[...] pensar e efetuar a formação de professores requer levar em consideração as condições situacionais e ter consciência das finalidades dessa formação. É preciso questionar os motivos, os propósitos e para quem essa formação é realizada, assumindo, assim, compromissos éticos e sociais.

Essa nova dinâmica da IAE ainda está iniciando sua jornada, porém é necessário discutir como incorporar e normatizar essas tecnologias no contexto escolar, pois o processo formativo docente é um caminho, que deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento dos estudantes e promover a eficácia da prática docente inovadora, a ser redesenhada a partir de características delineadas na BNC-Formação continuada. No art. 7º da BNC, é exposto o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; o uso de metodologias ativas de aprendizagem; o trabalho colaborativo entre pares; a duração prolongada da formação; e a coerência sistêmica.

Logo, o caminho para a promoção de programas de formação docente, está cada vez mais complexo e desafiador. Para tanto, é preciso ser flexível, com

capacidade de adaptação e apropriar-se do letramento digital para assim alavancar o uso das tecnologias de IA e usufruir, de forma consciente e ética de tudo o que é oferecido como auxílio às práticas docentes, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo para os estudantes.

Com essa compreensão, fica evidente o papel do professor na transformação da educação diante do impacto das novas tecnologias sobre a prática docente. Nesse contexto, ecoamos a manifestação de Nóvoa e Alvim (2021, p. 13), destacando a importância do triplo papel dos professores na **construção** de um espaço público comum para a educação, na **criação** de novos ambientes escolares e na **composição** de uma pedagogia do encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiterando o que já foi exposto, foi possível observar que o desenvolvimento de programas de formação continuada é fundamental para a atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas, em especial no contexto atual de rápida evolução tecnológica e mudanças nas demandas educacionais. Porém, há enormes desafios para a formação docente vinculados às tecnologias a serem superados, como forma de melhorar a equidade e qualidade do ensino.

A descontinuidade das políticas públicas educacionais tem sido, até os dias atuais, um obstáculo significativo para o enfrentamento dos desafios impostos de forma efetiva. Assim, enquanto alternativa de enfrentamento, a Política Nacional de Educação Digital ao ser implementada de forma eficiente, abrangendo todos os seus eixos estruturantes, tornar-se-á uma forte aliada nos processos formativos e na inclusão do letramento digital, como previsto. Dessa maneira, será possível atender aos requisitos vinculados à competência da Cultura Digital estabelecida na BNCC de forma satisfatória, assim como outras competências relacionadas às TDICs.

É preciso aproveitar as discussões em pauta no cenário nacional e promover o debate de políticas públicas voltadas às tecnologias de Inteligência Artificial, diante do potencial de crescimento dessa área de conhecimento, em especial no contexto educacional, garantido a inclusão e a equidade, a formação dos profissionais para atuar com a IA com ética e criticidade, além de outras demandas educacionais.

Assim, destaca-se a importância em promover processos formativos docentes que fomentem e ampliem as habilidades e competências em letramento digital e a efetiva incorporação das tecnologias de inteligência artificial, tornando estes pilares primordiais para superar os desafios educacionais na era digital. Ao fortalecer ainda o engajamento dos gestores educacionais e docentes, respaldados por políticas públicas consistentes, será possível propor uma educação transformadora, capaz de preparar estudantes protagonistas de seu futuro, ao promover uma educação de qualidade e inclusiva, construindo uma sociedade mais igualitária, inovadora e preparada para os desafios que se apresentam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais.** Anais da 72ª Reunião Anual da SBPC. 2020. Disponível em: <http://reunioes.sbpnet.org.br/72RA/textos/COMariaElizabethBALmeida.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ARAUJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. **O letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento:** desafios atuais. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/26/o-letramento-digital-como-instrumento-de-inclusatildeo-social-e-democratizaccedilatildeo-do-conheciment-to-desafios-atuais>. Acesso em: 09 jul. 2023.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. **As Tecnologias Digitais como recursos pedagógicos no Ensino Remoto:** implicações na Formação Continuada e nas Práticas Docentes. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839080>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual.** Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 1–18, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [Emenda Constitucional nº 95 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho

CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de Julho de 2021.** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Disponível em: [LEI Nº 14.180, DE 1º DE JULHO DE 2021 - LEI Nº 14.180, DE 1º DE JULHO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional](http://planalto.gov.br). Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: [L14533 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 07 abr. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de Outubro de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [rcp001_20 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br) Acesso em: 09 abr. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: notas técnicas #16: Inteligência Artificial na Educação. São Paulo: CIEB, 2019. E-book em pdf. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/11/CIEB_Nota_Tecnica16_nov_2019_digital.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Referência**. 2022. Disponível em: educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/DOCUMENTO-REFERÊNCIA_CONAE-2022.pdf. Acesso em: 26 jul 2023.

CORDEIRO. S. F. N.; BONILLA. M. H. S. **Educação e tecnologias digitais**: políticas públicas em debate. 2018. Disponível em: [178958.pdf \(upf.br\)](#). Acesso em: 15 jun. 2023.

GATTI, B. A. **Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**. Revista Diálogo Educacional, *17*(53), 721-737. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.A001>. Acesso em: 15 mar. 2023.

HARGREAVES, D. H. **Education epidemic**: Transforming secondary schools through innovation networks. Demos, 2003. Disponível em: <https://www.demos.co.uk/files/educationepidemic.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**: São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, J. M. M. **A inserção das novas tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia**. Revista Científica Multidisciplinar. Núcleo do Conhecimento. Ano 06, ed. 03, Vol. 03, pp. 171-184. Março de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-insercao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Os Professores depois da Pandemia**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 08 mar. 2023.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações/ Demerval Saviani - Campinas, SP: Autores Associados, 2019. - (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia/Demerval Saviani** - 44. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. de C; NETO DE JESUS, D. L. **Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19:** repensando a prática docente. Liinc em Revista, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5336. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 2338, de 2023. **Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial.** Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVEIRA, A. C. J., JUNIOR, N. V. **A inteligência artificial na educação:** utilizações e possibilidades. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/241622/32622>. Acesso em: 23 jul. 2023.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. **Políticas de tecnologia na educação no Brasil:** Visão histórica e lições aprendidas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(94), 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.052

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

ALANA RAQUEL GAMA DE OLIVEIRA

Professora Mestre Efetiva da Prefeitura Municipal de Mossoró – RN, raquel_ruf2@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, construímos uma breve reflexão sobre a formação do Pedagogo no Brasil, tomando como foco os aspectos formativos que vêm sendo evidenciados nas propostas curriculares. Objetivamos construir uma compreensão acerca da problemática que envolve o percurso do pedagogo no Brasil, contextualizando os dilemas contemporâneos da formação. Como procedimento metodológico deste texto, subsidiou-se de aportes teóricos respaldados em pesquisadores com GATTI (2010), PEREIRA (2000) e SAVIANI (2008), dentre outros que discutem a respeito da temática. Constatou-se que a identidade do pedagogo precisava ser revitalizada foi nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia propuseram modificações curriculares para o alcance de um perfil profissional apto a conhecer e reconhecer o contexto no qual está inserido e, a partir de sua prática pedagógica, promover mudanças propondo o curso como uma licenciatura responsável pela formação de professores de educação infantil, ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, espaços não escolares e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este a prioridade para a atuação. Concluímos que o curso de pedagogia fez, por ocasião das DCNs, mudanças acertadas no tocante a inclusão de determinados componentes formativos relativos à organização curricular do curso, preparando o aluno do curso de pedagogia para atuar e fortalecer o perfil de pedagogo. Com isso, entendemos ser possível compreender o inter-relacionamento entre a formação do Pedagogo, as DCNs e suas contribuições na estrutura curricular dos cursos de formação de professores na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação docente, Curso de Pedagogia, Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos construir uma compreensão acerca da problemática que envolve o percurso do pedagogo no Brasil, contextualizando os dilemas contemporâneos da formação. Suscitamos uma breve reflexão acerca dos aspectos formativos que vem sendo discutidos e implementados nos currículos do curso de pedagogia de modo a compreendermos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No percurso metodológico adotado, explicitamos teoricamente os caminhos formativos que têm buscado construir um perfil profissional de pedagogo capaz de atuar nos mais diversos contextos educacionais. Entendemos que é necessário ampliar as discussões sobre a formação inicial do professor, principalmente com o curso de Pedagogia para contribuir com o entendimento do que têm sido discutidos por Nóvoa (2002), Schön (1987), Freire (1996) entre outros.

O papel da instituição escolar e a função do professor têm sido constantemente analisados, principalmente a partir da década de 1980, quando as abordagens da racionalidade técnica começaram a ser questionadas e substituídas pelo modelo da racionalidade prática. Nesse momento, o professor é compreendido como sujeito de sua formação, portanto da sua própria prática. Contudo, para assumir esse novo papel, esse profissional teve de se reinventar e, com ele, as propostas educacionais e/ou curriculares vêm gradativamente sendo reconfiguradas.

Nossa preocupação com a formação docente em tempos de diretrizes curriculares, caracteriza-se como um desafio, especialmente quando buscamos construir um perfil profissional para atuar na contemporaneidade, visto que a organização curricular deve partir dos objetivos que se quer alcançar com ele, o que devem saber os professores e como será sua atuação diante da complexidade da sociedade atual.

As discussões acerca desses elementos fazem parte de um processo que proporcionou a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com o objetivo de assegurar a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as iniciativas que as DCNs trazem, destacamos a elevação na qualidade da formação inicial do professor, ao propor, dentre outras coisas, a superação da ruptura entre a teoria e a prática, instaurada nas universidades desde os primados do pensamento cartesiano.

METODOLOGIA

O processo de escolha da literatura especializada deu-se seguindo alguns critérios, foram eles: leituras direcionadas, centrada na compreensão acerca do percurso de formação do pedagogo no Brasil, para fortalecer as discussões realizamos uma revisão bibliográfica e documental. Embasamo-nos em autores/pesquisadores como GATTI (2010), PEREIRA (2000) e SAVIANI (2008), e analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e outros documentos legais de modo que ampliaram a visão acerca do percurso formativo do pedagogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O De acordo com Saviani (2008), o curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939, mediante Decreto n. 1.190/39, estruturado no cerne da Faculdade Nacional de Filosofia e permeado com formas “estritamente técnicas”, desenvolvendo seus primeiros estudos baseados na maneira de ensinar a ensinar.

As primeiras iniciativas de formação para docentes de “primeiras letras” aconteciam em cursos específicos. Para Gatti e Barretto (2010, p. 1356), essa proposta remonta ao final do século XIX, com a criação das Escolas Normais: “Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX”.

A padronização do curso de Pedagogia no ano de 1939 foi decorrente da concepção normativa da época, que procurava formar bacharéis. Para isso, bastava concluir os estudos das disciplinas de fundamentos e teorias educacionais, já que o título de licenciado permitiria a atuação como professor. Era necessário, para tanto, ser bacharel e acrescentar mais um ano de estudo com disciplinas dedicadas à didática e à prática de ensino. O curso de Pedagogia estava dissociando o campo da ciência pedagógica do campo da didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os de formas diferentes.

Conhecido como “esquema 3 + 1”, esse modelo de ensino hierarquizava o nível de atuação de modo que bacharéis e licenciados tinham atribuições e reconhecimento distintos. Essa situação levou a crer que o bacharel era formado para atuar nos cursos técnicos da educação, enquanto que os licenciados só podiam lecionar as matérias pedagógicas do curso Normal de nível secundário. A Lei n. 4.024/61 manteve o “esquema 3+1” e fixou como especificidade do curso formar bacharéis,

visando manter a unidade de conteúdo, aplicável para transferências de alunos em todo o território nacional.

Essa dicotomia dos profissionais do ensino permaneceu nesse formato até o ano de 1962, mesmo estando explícito no Parecer do Conselho Federal de Educação n. 292/1962 que deveriam se trabalhar conteúdos e métodos de modo conexo, extinguindo-se, teoricamente, o “esquema 3+1”. No mesmo ano, por força do Parecer n. 252, o curso de Pedagogia passou a formar especialistas através de habilitações para as funções de supervisão, inspeção escolar e orientação educacional.

No ano de 1969, o Parecer CFE n. 252 e a Resolução CFE n. 2 indicavam que a organização e o funcionamento do curso deveriam proporcionar aos profissionais da educação o título de especialista, quando completassem seus estudos, dando-lhes o grau de licenciado, o que permitia, assim, atuarem no magistério dos anos iniciais de escolarização.

Desse modo, em toda a década de 1960, desponta a necessidade de reformas de base e democratização na área educacional: movimentos como a reforma universitária se fortalecem com a aprovação da Lei n. 5.540, de 1968, criando departamentos; dividindo cursos de graduação em ciclo básico e profissional; adotando o sistema de créditos por disciplinas; e instituindo o vestibular eliminatório. Essas mudanças tinham como objetivo a profissionalização baseada na formação de capital humano, até então difundido pelas ideias do regime militar de 1964.

As características profissionais difundidas estavam claramente marcadas pela educação tecnicista. Nesse contexto, o curso de Pedagogia passava por um novo processo de reformulações, surgindo a ideia do especialista com habilitação para administração, supervisão, orientação e inspeção escolar.

Segundo Aguiar (2006, p. 18), as reformulações propostas para o curso estavam indefinidas com relação aos conteúdos básicos do currículo e à falta de especificidades do curso. Foram inseridas áreas de conhecimento de outras ciências, como psicologia, filosofia, sociologia, entre outras, perpetuando a ideia de se treinar Pedagogos para executar também as tarefas não escolares.

Não obstante, no início da década de 1970, os cursos de formação docente, segundo Pereira (2000, p. 16), continuavam permeados por enfoques técnicos e funcionalistas, sendo a principal preocupação desenvolver métodos de treinamento baseados na “instrumentalização técnica”. Dessa forma, a Pedagogia prepara o aluno para torná-lo um professor capaz de transmitir o conhecimento através dos processos técnicos existentes.

Em meio a tais mudanças no Brasil, um grupo de pesquisadores e professores envolvidos com as discussões acerca da formação de professores propõe uma nova reestruturação sobre a sua prática docente, compreendendo que “a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora” (PEREIRA, 2000, p. 17).

O auge dessas discussões foi a década 1980, com a ascensão do movimento de educadores progressistas. Surgiram diversos representantes dessa ideia, dentre eles, Paulo Freire (1996, p. 47), que se destacou apontando ser necessário à formação docente “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Na efervescência das discussões, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 161, que tratava da Reformulação do curso de Pedagogia.

O objetivo deste foi formar no Pedagogo professores para lecionarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1ª e 4ª séries. Documentos sobre o assunto foram produzidos e disseminados no mundo inteiro, preocupando-se com os processos de ensinar, aprender e gerir as escolas, assim como oferecendo acesso e permanência aos alunos que desejassem estudar. Entre eles, podemos destacar a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jontiem, em 1990, que buscava materializar na figura do professor as competências para atuar nas salas de aula a partir das necessidades sociais de uma dada época.

Ressaltamos também a objetividade do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, publicado em 1996 sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, devido à perspicácia em apontar caminhos para a construção de um ser pessoal e profissional criativo, conhecedor da nova conjuntura social, das múltiplas funções e das competências que assegurariam a empregabilidade do professor.

Esses documentos traçaram o perfil do sujeito do século XXI e para desenvolvê-lo o professor teria que se adequar a três exigências, a saber: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades para a sociedade da informação; e viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Torna-se evidente que o país teria que se adequar a essas metas para investir efetivamente na formação do professor, mesmo que este ainda não fosse universitário e exercesse a docência.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a proposta é que os profissionais da educação em atividade e sem

graduação façam um curso de formação para atuar na docência. Assim, as instituições formadoras têm por obrigação implantar e efetivar cursos de formação inicial e conduzir a valorização do professor a partir de saberes próprios de sua área de atuação, sem desprezar os saberes da experiência.

O foco da formação do curso de Pedagogia, por sua vez, foi estabelecer um perfil profissional com base comum nacional. Desde então, as experiências de formação inicial vêm se tornando complexas por apresentarem possibilidades de atuação diversificadas: crianças, jovens, adultos e espaços não escolares. Atualmente, os currículos de Pedagogia contêm disciplinas variadas para contemplar temas referentes ao meio ambiente, à educação indígena, à educação inclusiva, a novas tecnologias, entre outros.

As exigências sociais postas na contemporaneidade requerem do professor conhecimentos diversos sobre suas possibilidades de ação e aprofundamento sobre sua área de atuação. Outros motivos pelos quais as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP) orientam modificações para os cursos advêm do fato de que vários profissionais que atuavam como orientadores e supervisores escolares haviam aprendido na prática sobre os processos em que pretendiam influir. Outro fator preponderante foi o crescente número de egressos que estavam chegando às escolas sem as experiências necessárias para o exercício do magistério, acentuando as críticas dos alunos de “que na teoria é uma coisa, na prática é outra”.

A fase vivida pelo curso de Pedagogia não correspondia às discussões progressistas que se propunham viver os cursos de formação. Alguns críticos (SAVIANI, 1984; LIBÂNEO, 1994; PARO, 1999) alegam um forte tecnicismo na educação e afirmam que as disciplinas “fundamentais” quase não priorizavam a prática como componente da aprendizagem. Nessa acepção, estudar, elaborar materiais didáticos, executar projetos, entender e manejar métodos de ensino e atividades relacionadas eram aspectos pouco considerados.

Outros críticos (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2008; ZEICHNER, 1995; PERRENOUD, 1993) fundamentaram seu entendimento na concepção de Pedagogia como práxis

em que face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (DCNCP, 2006, p. 4).

Esses discursos contraditórios suscitaram a discussão sobre as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia, na tentativa de alcançar a formação baseada no paradigma da racionalidade prática, já que está se opõe às práticas tecnicistas tão difundidas, ainda hoje, em algumas instituições de ensino.

Foi nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia propuseram modificações curriculares para o alcance de um perfil profissional apto a conhecer e reconhecer o contexto no qual está inserido e, a partir de sua prática pedagógica, promover mudanças.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. [...] Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI; BARRETTO, 2010, p. 1357).

O curso preocupou-se em atender às exigências para a formação de profissionais da educação, em face das políticas públicas nacionais de formação de professores. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2002, propondo o curso como uma licenciatura responsável pela formação de professores de educação infantil, ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, espaços não escolares e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este a prioridade para a atuação.

Com isso, o currículo atual do curso de Pedagogia está envolto numa gama de orientações complexas que, à primeira vista, parece ser idealista, pois o curso continua com duração média de quatro anos e competências a serem desenvolvidas nas várias opções de atuação, como previsto pelas DCNs e pelas matrizes curriculares dos cursos.

Buscando encontrar uma solução para atingir a formação desejada, essas questões tornam-se pauta principal para pesquisadores da educação, grupos de pesquisas e instituições de ensino. Hoje, parte dos cursos de Pedagogia tem como objetivo principal a formação de profissionais capazes de exercer a docência como um dos requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre o percurso da formação do pedagogo no Brasil, contextualizando os dilemas contemporâneos da sua formação.

Nossa abordagem esteve voltada para realizar uma reflexão sobre a formação no curso de Pedagogia considerando o percurso após as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, situando esta investigação no campo da formação inicial do professor. Realizamos diversas leituras acerca da problemática e constatamos que para atingirmos nosso objetivo era preciso traçar caminhos metodológicos baseados numa pesquisa teórica do tipo Estudo Documental.

Nesse sentido, analisamos a perspectiva formativa do curso de pedagogia tomando como referência seu percurso histórico de 1970 até as propostas contemporâneas sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a partir da qual identificamos diversos aspectos relativos aos conhecimentos formativos para a atuação do professor.

Discutimos a importância das recentes mudanças normativas na formação inicial do professor, principalmente no que se refere ao campo de atuação do pedagogo que amplia o alcance de um perfil profissional apto a conhecer e reconhecer o contexto no qual está inserido e, a partir de sua prática pedagógica, promover mudanças. Com as reformas curriculares o curso de pedagogia passa a ser visto como uma licenciatura responsável pela formação de professores de educação infantil, ensino médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, espaços não escolares e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este a prioridade para a atuação.

As leituras indicaram que os cursos de formação de professores se reestruturaram em torno dos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, bem como das habilidades e competências para a atuação docente. Toda mudança curricular parte de uma necessidade histórico-cultural e esta, por sua vez, influencia no comportamento dos professores e nos conhecimentos a serem adquiridos e ensinados por eles.

Apontamos como **avanço** o fato da formação inicial está preocupando-se com o desenvolvimento de capacidades e atitudes que os professores devem desenvolver para atuar diante de diversos espaços e contextos educacionais. Nesse sentido, a formação inicial é fundamental para garantir a qualidade de ensino.

A formação inicial é complexa, por esse motivo apresenta *limites*, principalmente no que diz respeito à formação de sujeitos ativos, solicitados pelo mundo global, tendo em vista que a cultura cientificista ainda prepondera sobre os currículos de formação.

Nesse sentido, constitui-se como *desafio* a implantação de mudanças efetivas na atual formação inicial do professor, sendo papel da universidade desenvolver o diálogo com as orientações normativas, de modo a considerá-las como meios para desenvolver a atuação docente.

As constatações aqui apresentadas demonstram que o curso de Pedagogia tem incorporado as orientações das novas Diretrizes Curriculares, sendo necessária a ampliação das discussões para verificarmos como vem acontecendo o processo de incorporação destas, uma vez que muitas reformulações ainda precisam ser discutidas e socializadas no/pelo coletivo de educadores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 27, n. 96, Especial, out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962**. Brasília: MEC, Documento n. 10, dez. 1962, p. 95-100.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2006, 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, de 17 de novembro de 2005, altera a Resolução CNE/CP n. 1/2002**. Brasília: MEC, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2013

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, Vitor. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso J. *et al.* **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-137.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.053

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E INCLUSÃO: UM OLHAR A PARTIR DAS LENTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NA UEPB

JULIANA NÓBREGA DE ALMEIDA

Professora Doutora, da UEPB/Guarabira. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica GPSEG/UEPB. E-mail: julianageo2020@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa foi baseada nas vivências dos estudantes do curso de Geografia da UEPB/Guarabira ao realizarem o Estágio Supervisionado Curricular III e IV em 2022 e 2023, no qual a professora titular da disciplina construiu um mosaico educacional, por meio das lentes dos sujeitos participantes. A metodologia da pesquisa é qualitativa e baseada na Pesquisa-Ação. Durante o estágio os estudantes socializaram suas ideias, possibilidades e dúvidas reais, dentre elas a importância de construir práticas de inclusão, seja por meio da produção de recursos didáticos e linguagens utilizadas durante as microaulas e regências. Os estudantes destacaram a grande responsabilidade que possuem ao realizarem essas escolhas, sobretudo diante da diversidade humana que compõem uma sala de aula, pois nem sempre o ensino ofertado esta articulado com os sujeitos do processo educativo, o que muitas vezes provoca uma distorção que pode ganhar graves dimensões, dificultando a aprendizagem dos alunos. Não podemos negar que o estágio é um momento limitado, por isso não se pode esperar que durante o componente tenhamos total profundidade dos processos educacionais inerentes a profissionalização docente. Em muitos momentos os estágios apresentam problemas devidos a efetivação de modelos cristalizados que são repassados durante o componente, promovendo uma reprodução cíclica de ações tradicionalista, que reprime o ensino, com ações neutras, homogeneizando a sala de aula. Para tanto, é primordial superar os estigmas negativos que rondam o universo do estágio, que reduz a sua capacidade criadora. Entre os impactos e desafios, o Estágio deve promover ao

estudante em formação inicial um crescimento formativo, uma vez que: conhecimento é poder e a educação verdadeira é libertadora e dessa forma, não podemos construir educação libertadora em gaiolas, as soluções não são fáceis e não podem ser resolvidas com atitudes inflexíveis e fechadas.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado Curricular, Educação, Inclusão, Formação de Professores de Geografia.

INTRODUÇÃO

Para Novóia (2007), a formação do professor 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 na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência para o professor. Essa é uma ideia importante, sobretudo quando pensamos no papel dos professores na escola básica, pois precisamos de uma formação docente baseada na investigação, pesquisa e valorização da reflexividade.

Para que isso se efetive, é necessário que o profissional da educação observe o cotidiano e as vivências da sala de aula, bem como a relação existente entre professores e alunos na educação básica, e assim possa unir os saberes construídos no ambiente acadêmico, quanto as experiências que ocorrem no chão da sala de aula, construindo saberes/fazer, para a profissionalização docente.

Por isso, os momentos de Estágios Curricular Supervisionados devem proporcionar de maneira mais explícita essas e outras dimensões pedagógicas para que a formação do professor, esteja em consonância com a realidade da sala de aula e dos sujeitos que protagonizam esse processo (professores e alunos). No entanto, ao desenvolver os Estágios, nem sempre isso ocorre, pois são inúmeros os entraves relatados pelos estudantes durante os Estágios.

Quando nos deparamos com o curso de Geografia da UEPB/Guarabira, temos particularidade que nos preocupam enquanto formadores dos futuros professores, essas estão descritas pelo fato de que, existem poucas escolas públicas no município do campus, sobretudo se compararmos com o número de estudantes do curso que precisam realizar os Estágios, por isso muitos precisam desenvolver os estágios em outros municípios.

Dessa maneira, o componente de Estágio Curricular Supervisionado deve ser construído pensando na diversidade de sujeitos que compõem uma sala de aula real, ou seja, esse é um ambiente diversificado de estudantes, de dificuldades e de possibilidades. Pensando nessa pluralidade de indivíduos, mais do que nunca é necessário construirmos uma educação e educação geográfica mais inclusiva, que de vez e voz aos alunos, no qual a mediação do professor deve ser voltada para a busca de uma educação libertadora e emancipadora.

Para aprimorar essa ideia, partimos da premissa que a construção de uma sociedade inclusiva necessita de Políticas Educacionais que possuam como princípio educacional, a inclusão como um ato revolucionário, na qual almeje promover justiça social. Em virtude disso, a formação do professor de Geografia deve incluir cada aluno como protagonista de um espaço e tempo individual e coletivo.

Assim, diante desse cenário, os professores precisam possuir uma formação inicial e continuada, em que eles sejam convidados a adotarem uma postura mais inclusiva, sendo esta uma forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem para os jovens escolares reais, que hoje estão de maneira mais efetiva nas salas de aulas, sejam alunos atípicos ou neurotípicos, que possuem deficiência seja ela física, visual, auditiva e outras, ou transtornos globais do desenvolvimento como: Transtorno do Espectro Autista –TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade –TDAH, Transtorno Opositor –TOD.

Mediante essa reflexão, a presente pesquisa foi baseada nas tessituras e vivências dos estudantes do curso de Geografia da UEPB/Guarabira, durante os Estágios Curriculares. Como metodologia da pesquisa, está possui caráter exploratório e explicativo, com abordagem qualitativa, investigando as práticas pedagógicas em Geografia, relatando a presente de múltiplos alunos na sala de aula, no qual foi registrado a presença em várias escolas de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, sobretudo TEA. A metodologia da pesquisa é qualitativa, baseada na pesquisa participante.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIOS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES

Sem sombra de dúvidas, é necessário ressignificar a formação inicial de professores de Geografia, sobretudo diante dos momentos de Estágio. Nessa vertente, o Estágio Curricular Supervisionado, não é um apenas um componente, mas é um espaço construído para aproximar a universidade e a escola, bem como a relação entre o estudante, professor supervisor e o professor preceptor. Assim, quando pensamos nos estudantes em formação inicial acreditamos que é necessário que este seja visto como protagonista da construção da sua profissionalização.

Segundo Nóvoa (2007) a profissionalização é um processo através do qual os profissionais aumentam o seu poder/autonomia. Dessa maneira, o momento

acadêmico vivenciado durante os estágios, deve promover para o futuro professor iniciante, a construção de caminhos e tomada de atitudes que devem ser levados para a sua profissionalização, ou seja, o estágio tem o poder de proporcionar/apontar durante o curso de licenciatura, o aprofundamento das propostas didática, metodológicas, curriculares e pedagógicas voltadas para o ensino da Geografia; trazendo essas discussões para o centro da formação profissional.

Partindo dessa premissa, duas coisas são imprescindíveis na vivência do professor: a primeira é **estudar**, isso requer tempo, escolha teórica, postura prática, que leve o profissional a partir de uma reflexividade entre si e o outro (o aluno), pois mesmo depois de graduado, o professor precisa se preparar para ministrar aula. Com isso, acreditamos que estudar não é apenas ler, planejar e executar algo que faz parte do cotidiano do professor.

Estudar é se transformar (...), para transformar o outro (o aluno) com ações, escolhas e compromissos. Com essa ideia, destacamos que o professor é um profissional que precisará estudar durante toda a sua carreira, pois essa não se faz sem questionamentos, conhecimentos pedagógicos, científicos, curriculares, no qual contribuem efetivamente para o amadurecimento dos saberes da experiência (TARDIF, 2004). Já Nóvoa (2007) destaca que os professores reaparecem, neste início do século XXI, como profissionais insubstituíveis.

Nessa vertente, a segunda ação imprescindível do professor é adquirir **conhecimento**. O conhecimento do professor é singular, possui intencionalidade e uma práxis educativa, no qual pode promover uma educação verdadeira é libertadora, ou seja, a profissão docente possui uma práxis e ação, por isso não podemos construir educação libertadora em gaiolas, no entanto as soluções não são fáceis e não podem ser resolvidas com atitudes inflexíveis e fechadas.

Com dimensão do estudar e do conhecimento, a profissão do professor para Pimenta (2012) torna-se uma prática social, pois é uma forma de intervir na realidade constituída por uma práxis e ação. Além disso, atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores, que são construídas também nos estágios na formação inicial.

Visto que, a formação do professor está relacionada a diversos momentos, espaços e tempos, que começam durante o curso de licenciatura, perguntamos aos estudantes das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado da UEPB/CH III e

IV, qual a principal reflexão o estágio deixou para a sua formação enquanto professores, eles responderam que:

O estágio na escola foi muito difícil, a metodologia tradicional do professor me dificultou, me fez quase desistir, ao me deparar com a estrutura da escola, a desorganização da escola, o desinteresse dos alunos na disciplina, muitas dificuldades que são enfrentadas nesta profissão. (Aluno A, 2022).

Mesmo com o tempo bastante reduzido a experiência com toda comunidade escolar foi muito importante porque através dela podemos ressignificar o aprendizado e pensar em novos meios de aprimorar a educação e tornar cada dia mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem. (Aluno B, 2022).

O estágio só me acrescentou, enquanto um futuro docente, mas também como pessoa e profissional, ter a clareza da importância que a minha profissão, professor, tem para com a sociedade, me orgulha muito. Tenho a real tarefa de sempre estimular meus futuros alunos, para que eles sempre tenham o interesse de buscar algo melhor para suas vidas e para seu futuro. (Aluno C, 2022).

Com o Estágio compreendi que não adianta mais eu, enquanto professor chegar à sala de aula e apenas passar o conteúdo ordenado para meus alunos. Ao longo do meu caminho na academia apreendi que ser professor é ser educador, é fazer parte da vida de seus alunos, é ensiná-los a questionar. Hoje, tenho a plena convicção, que para me tornar um bom professor será preciso ser responsável, dedicado, didático, dinâmico, flexível, retentor de conhecimento, comprometido e, às vezes, um pouco rígido, além de gostar de ser professor. (Aluno D, 2022).

Segundo Pimenta (2012) em muitos momentos os estágios apresentam problemas devido a efetivação de modelos cristalizados que são repassados durante o componente, promovendo uma reprodução cíclica de ações tradicionalistas, que reprime o ensino, com ações neutras, homogeneizando a sala de aula. Dessa forma, entre os impactos e desafios da formação inicial dos professores o Estágio deve promover ao estudante aprofundamento do ensino e da pesquisa, da reflexão e da ação docente.

Conforme a fala dos alunos, observamos divergências no que diz respeito às vivências do estágio, no qual foi registrado dificuldades em relação ao quesito pedagógico, no qual em algumas escolas perpetua a prática de ensino tradicional. Diante disso, é primordial superar os estigmas negativos que rondam o universo do estágio, que reduzem a sua capacidade criadora.

Nas vivências dos estágios também tivemos relatos motivadores, que reafirmam o desejo ser professor de Geografia, levando-os sujeitos da pesquisa a repensarem práticas de ensino, num processo mais profundo de consciência da

dimensão da profissão, além de realizarem uma autoavaliação, se colocando no lugar dos professores diante dos desafios da sala de aula. Com isso, a formação inicial é um momento de crescimento gradativo para o futuro professor iniciante.

Durante os Estágios, os estudantes socializaram suas ideias, possibilidades e dúvidas reais, dentre elas a importância de construir práticas de inclusão, seja por meio da produção de recursos didáticos, linguagens utilizadas durante as microaulas e regências. No entanto, não podemos negar que quando pensamos na relação teoria e prática, que o estágio é um momento limitado, por isso não se pode esperar que durante o componente tenhamos total profundidade dos processos educacionais inerentes a profissionalização docente, para entendermos o cotidiano escolar, bem como a dimensão pedagógica do ensino de Geografia e a Inclusão, pois em suma, não basta saber Geografia é preciso saber ensiná-la para múltiplos alunos e garantir que eles aprendam, por isso necessitamos efetivar processos de adaptação pedagógica e de inclusão.

INCLUSÃO E ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTÁGIOS EM GEOGRAFIA

Buscamos durante a formação inicial dos professores, sobretudo em meio aos estágios sensibilizar os estudantes, que em breve estarão em salas de aula como profissionais da Geografia, que a inclusão é um tema necessário para que a sua prática educativa seja significativa na vida dos alunos. Um professor inclusivo, não apenas assume teorias, mas, realiza associações com as vivências e possibilidades dos sujeitos, ações basilares na construção de uma educação humana e de uma Geografia da Inclusão.

Por isso, ser professor de Geografia na Educação Básica não é reproduzir o conteúdo da Geografia acadêmica, assim, é imprescindível que haja a construção de uma relação dialética do professor com a realidade dos alunos, como algo criador (CAVALCANTI, 2013). Com isso, é necessário promovermos um estreitamento entre teoria-prática que segundo Passini (2012) deve ser pautado na reflexão sobre o cotidiano, a partir dos questionamentos dos professores, articulado com a realidade de cada escola.

Diante desse quisto, gostaria de deixar registrado que a realidade das escolas e seu cotidiano, foi visto pelas lentes dos estudantes de estágio, como um mosaico

de múltiplas pessoas que antes eram pouco vistas nas escolas. Os estudantes destacaram a presença de vários alunos que possuíam transtornos Neurodiversos nas escolas, sobretudo – Transtorno do Déficit de Atenção e Imperatividade-TDAH e o Transtorno do Espectro Autista -TEA (alguns estudantes possuíam cuidadores, mais a maioria não possuíam um profissional que realizasse a mediação ente entre as professoras e os colegas de sala).

Portanto, seria necessário barrar a padronização do aluno, o que traria uma pretensão não mais fixa, e sim, alternativa e circular. Precisam parar de querer padronizar o aluno. Precisamos trazer o “diferente” para o convívio social, trabalhar conceitos, valores morais, enfim, resgatar a cultura do ser, restabelecendo as relações. A inclusão é um processo que se encontra em constante construção, as barreiras estão diminuindo, pois, padrões tradicionais estão sendo rompidos (MONTAAN, 2006). Pensando nisso, trazemos nessa pesquisa características pertinentes as pessoas que estão dentro do espectro autista, especialmente para relatar a necessidade de debates educacionais, para construirmos uma escola inclusiva e uma formação de professores para a diversidade.

Por isso perguntamos aos alunos, durante o estágio foram observadas práticas de inclusão na sala de aula? Eles relataram que:

Perguntei ao professor quais projetos de inclusão a escola tem para os alunos com TDAH, surdos, e com síndrome de Dawn, o mesmo confirmou que a escola não tem sequer uma coordenadora ou coordenador pedagógico, quanto mais projetos de inclusão, até o ano de 2021, existia apenas um aluno surdo que se encaixava nesses quesitos, e o professor disse que não sabe o motivo mais o aluno parou de ir para a escola a algum tempo. (ALUNO A).

A escola tinha a inclusão dos alunos, e tinha também as auxiliares que ajudavam muito e a professora sempre tinha a inclusão com os alunos. Eu preparei uma atividade para os alunos autistas, mas eles não vieram no dia da regência, fiz atividades com os outros alunos, era um mapa mental e eles gostaram muito e teve a inclusão de todos. (ALUNO B).

Quando perguntei a professora de geografia como eram desenvolvidas as atividades para alunos com deficiência, ela apenas comentou sobre ter que pensar em atividades que promova a inclusão e citou um dos alunos dela que é surdo, mas durante o tempo que passei lá não notei, na metodologia dela, não vi nada que de fato incluísse alunos com deficiência. Quando ela tentou se comunicar com ele, percebi que ela não sabe a língua dos sinais. Ficou subentendido que é uma exigência da escola incluir alunos com deficiência, mas que não se aplica na prática. (Aluno C)

Vivenciei uma coisa muito triste em minha turma durante o estágio, alguns alunos faziam coisas para um aluno autista repetir, imitar, foi muito ruim... o menino batia a cabeça na parede, para o outro imitar, a ponto de se machucar. (Aluno P).

Achei incrível a postura da professora com alunos autistas e com TDAH, ela fazia uma atividade avaliativa adaptada para eles, sempre inseria eles em suas discussões. (ALUNO F).

Em primeiro lugar, precisamos destacar que o (TEA) é um transtorno identificado geralmente na infância, mais em alguns casos pode ser identificado em outras fases da vida. Gaiato (2018) salienta que o próprio nome – Transtorno do Espectro do Autismo – já nos dá uma ideia de amplitude e variedade que existe no espectro. Segundo a Lei de Inclusão pessoas com TEA, são indivíduos que possuem: déficits na interação e comunicação social, além de padrões de restrição e repetição no comportamento, incluindo as atividades e os interesses com hiperfoco, além de problemas sensoriais.

Logo, o TEA não é uma doença, pois não se sabe as suas causas, apresentando-se como um Transtorno Global do Desenvolvimento. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) o autismo afeta e compromete cada indivíduo de maneira diferente, pois nenhuma pessoa com TEA é igual a outra. O TEA é considerado uma deficiência neurológica, que não tem cura, os indivíduos não possuem uma deficiência física, ou seja, que pode ser visualizada pelas pessoas.

Para Lacerda (2017) o TEA é um espectro amplo que pode ser dividido em três níveis: pessoas nível de suporte 1 (precisa de pouco suporte), nível de suporte 2 (precisa de médio suporte) e nível de suporte 3 (precisa de muito suporte, geralmente são não verbais, possuem também Deficiência Intelectual DI). No momento presente, há um número significativo de pessoas com TEA, no entanto grande parte da população ainda desconhece o tema, ou tem pouco conhecimento. Segundo os dados Centers for Disease Control and Prevention (CDC) no ano de 2000 no Estados Unidos 1 entre cada 150 crianças era autista. Já no ano 2020 houve um salto gigantesco 1 em cada 36 crianças com TEA. Muitas famílias não aceitam esse diagnóstico causando perdas de aprendizagem, socialização e comunicação para os indivíduos, muitas vezes devido a preconceito e informações equivocadas sobre o TEA.

Precisamos enfatizar que ser autista não está na moda. Isto é uma falta de respeito e sensibilidade com as pessoas autistas, sobretudo porque essa ideia alimenta o capacitismo, ou seja, o preconceito, a desinformação e a exclusão, que

enquanto profissionais da educação precisamos combater. Por isso, é nosso desejo que as pessoas que venham a ler este estudo, observem que essa pesquisa aponta reflexões, caminhos e ações que precisam ser tomadas pelos professores e pesquisadores da educação Geográfica, pois não podemos ser negligentes sobre esses relatos.

Temos a necessidade de uma escola inclusiva, ou nosso futuro escolar, estará mergulhado ainda mais numa escola que padroniza pessoas, construindo modelo irreais, tratando as pessoas com deficiência - PCD como se fossem um retrato, ou seja, que não tem opinião e nem algo relevante para ensinar e aprender. Nosso interesse, portanto, com esse tema, é mobilizar os professores e pesquisadores diante dessa realidade, pois a inclusão em muitos casos está restrita a matrícula escolar e uma rampa em algumas escolas.

Temos na escola três tipos de profissionais: os que irão tratar os alunos como invisíveis, os profissionais que não sabem o que fazer para incluir, e os que vão estudar e se aprofundar sobre a necessidade de incluir, buscando meios e caminhos para efetivar a inclusão. Precisamos ressaltar que antes de vermos a deficiência ou transtorno é preciso vermos a pessoa. Essa afirmação deve provocar uma reflexão na qual primeiro devemos enxergar a pessoa, depois a necessidade. Por isso, a inclusão nos mostra que nenhuma pessoa é invisível, seja em uma sala de aula, ou na sociedade, sejam elas detentoras de uma condição específica, temporária ou permanente.

Com isso, segundo Almeida (2022) TODOS precisam ser incluídos, inclusive os estudantes com transtornos e deficiências, os estudantes precisam desse olhar dos professores, por isso precisamos discutir sobre esse tema, orientando-os para promovermos práticas de ensino inclusiva. Com essa ação esperamos contribuir com docentes e discentes para um processo educacional inclusivo, justo e equânime.

Certamente, a proporção que a sociedade e os profissionais da educação constroem um conhecimento científico e também educacional relacionado aos processos de inclusão, passaremos a ter mais consistência em para lutarmos por mais espaços de inclusão nas escolas e no ambiente acadêmico, para quem sabe termos uma sociedade mais justa e acolhedora, tendo em vista que, para realizar a inclusão é preciso que o professor tenha conhecimento da diversidade de alunos, de transtornos, síndromes e deficiências, além da vontade de efetivar a empatia, para assim desempenhar uma práxis pedagógica que saia do (eu) o professor tradicional

e veja o nós (o outro, que muitas vezes pode ser diferente do padrão de aluno que o professor está acostumado a ver na sala de aula).

Com essa intenção é necessário que cada estudante seja tratado como uma pessoa única e relevante, no qual o professor deve potencializá-los *a ser mais* como nos diz Freire (2021) uma vez que possuímos uma pluralidades de estudantes numa sala de aula. Por isso é necessário que o professor estimule o seu protagonismo, formando uma consciência coletiva, construindo identidade e autonomia, especialmente, na promoção de uma Geografia da Inclusão.

Diante disso, é necessário mais cooperação, solidariedade, empatia, pesquisa, valorização dos saberes, afetividade dentre outras ações, uma vez que, à docência exige dos profissionais uma consciência reflexiva sobre as suas práticas, problematizando-as rompendo com o tradicionalismo, especialmente, desconstruindo os rótulos negativos, uma vez que devemos evitar práticas mecanizadas que deixam invisível os estudantes com deficiência e transtornos globais, pois todas as pessoas necessitam de uma atenção mais humanizada, como diz Mantoan (2015) a exclusão se tornou uma “epidemia social”.

Diante disso, observamos que o estágio deve ser um momento de ensino e aprendizagem que nas palavras de Anastisiou (S/A) ensinagem, processo no qual a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos.

Por conseguinte, quando refletimos sobre esse processo, voltamos o nosso olhar para a formação inicial, no qual o ensino e aprendizagem deveriam ser etapas do processo educacional indissociáveis, mas nem sempre o ensino ocorre acompanhado pela aprendizagem. Por isso, professore precisa construir uma ponte, uma linha entre ambos.

É importante os professores conhecerem métodos como Behaviorismo radical de Skinner (1999) que apresenta para os processos de ensino e aprendizagem que o professor adote um reforço positivo e estímulo, condicionamento do comportamento operante para o estudante. O comportamento operante geram comportamento positivos devem ser reforçados, valorizando o comportamento, (pensamentos e emoções), criar um contexto favorável de motivação para o

estudante, pois estudar deve ser um ato prazeroso, trazendo motivação e entusiasmo, num ritmo individual, gradualismo (pouco a pouco) mediado por recursos didático. Pode ser realizado atividades em grupo, pesquisa com outras práticas, no entanto o erro, faz parte da aprendizagem, deve ser uma experiência não aversiva, no qual o aluno deve buscar avançar quando o professor analisa onde está o erro.

Quais as razões temos para trazer as reflexões nesse estudo? Investigar essa temática e seus rebatimentos na formação inicial dos professores de Geografia da UEPB em Guarabira, é buscar compreender as singularidades da Geografia da Inclusão para a formação dos professores, para fomentar as estratégias pedagógicas mais inclusivas. Como foi destacado na pesquisa de Santos *et al* (2022) o professor, é mediador e organizador na construção de ensino e aprendizagem, que possibilitem a inclusão escolar. É necessário que os professores e todos os que fazem parte do âmbito escolar, saibam como promover um ensino mais humano e empático, e para isso ocorrer, é imprescindível que nos atentemos a formação docente. Dessa maneira, é crucial que se forme e qualifique professores que consigam reconhecer as diferenças e particularidades dos alunos em sala de aula, aprimorando seu olhar humanitário, de cooperação e de respeito.

Portanto, a educação inclusiva se desenvolve articulando as diversas situações educacionais, envolvendo teoria e prática, uma vez que o cotidiano da sala de aula é o laboratório da profissão docente, no qual esse espaço é rico de experiências entre o universo dos professores e alunos. No momento contemporâneo, é um desafio transformar a escola em um espaço inclusivo, as dificuldades são múltiplas, elas estão ligadas a limitada formação inicial e continuada sobre esse tema, além da falta de recursos didáticos, a precária infraestrutura física e até mesmo a falta de interesse de alguns profissionais da educação, reproduzindo assim um erro secular, ou seja, padronizando os alunos, sua forma de pensar e ser no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir com uma reflexão que aprofunde o conhecimento sobre a formação docente, na qual ampliamos as discussões sobre inclusão por meio dos estágios com os estudantes em formação inicial do curso de Geografia da UEPB/Guarabira, através do ensino e da pesquisa, na construção de uma educação geográfica inclusiva.

Para isso é primordial apresentarmos discussões que trouxeram para o centro da formação professoral os processos de Inclusão e a multiplicidade de sujeitos que compõem o ambiente escolar (Deficientes físicos, auditivos, visuais, com Transtornos do Espectro Autista,

Transtorno do déficit de atenção, dislexias, discalculia e outras). Dessa maneira, nossa intenção é espalhar essa semente, por meio da relação entre o saber/fazer constituído a partir do componente de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, com intenção de construirmos uma Geografia da Inclusão, para todos que fazem e vivem a educação, seja no âmbito superior ou escolar, de maneira direta ou indireta.

Portanto, a educação é equalizadora de oportunidade para todos os indivíduos, ajudando-os a buscarem igualdade e equidade, proporcionando para esses sujeitos uma educação de qualidade tendo em vista que a educação é sua única arma para lutarem por chances reais de superação, respeito e representatividade na sociedade, aproximando-os da educação em sua totalidade e emancipação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliana Nóbrega de. Et al. **Geografia da inclusão: a extensão como elemento articulador da formação do professor de Geografia. Da formação do professor de geografia.** In: Educação geográfica, cultura escolar e inovação para além dos "muros" / Francisco Kennedy Silva dos Santos (Organização). – Recife, PE: Edições Legep/UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/4179590/E-book_VI+EPEG+Atualizado1.pdf/dd1b03f9-7967-4f27-86b2-fec4a1a3892a 2023

BRASIL. **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). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 69° ed. Editora: Paz e Terra. Rio de Janeiro-RJ, 2021.

GAIATO, Mayra. **S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista.** 2. ed. São Paulo: Versos, 2018.

LACERDA, LUCELMO. Luz, **Câmera, Estereótipo – Ação! A representação do autismo nas séries de TV**. Revista Espaço acadêmico, 2017.

PASSINI, Elza Yasuko. **A prática de ensino e o estágio supervisionado. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2012.

NÓVOA, A. **Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente**. Revista Educação em Questão, v. 30, n. 16, p. 197-205, 2007.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2012.

OMS (**Organização Mundial da Saúde**). CID -10: Classificação Estatística Internacional de Doenças. São Paulo: Udesp, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Summus. Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, 2015.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. 11. ed. Tradução de M. da P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1999 [1974].

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ANSTASIOU, Léa das Graças Camargos. **DO ENSINAR À ENSINAGEM**. Universidade Federal do Paraná <https://sites.google.com/site/pccbioufam/03-textos-pedagogicos/do-ensinar-a-ensinagem> S/A.

SANTOS, Vitória Thasleny Aguiar dos. Et Al. **A formação do professor de geografia e a inclusão: tessituras sobre o papel da universidade na construção de um saber/fazer geográfico mais humano e empático Geografia da inclusão: a extensão como elemento articulador** Da formação do professor de geografia. In: Educação geográfica, cultura escolar e inovação para além dos “muros” / Francisco Kennedy

Silva dos Santos (Organização). – Recife, PE: Edições Legep/UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/4179590/E-book_VI+EPEG+Atualizado1.pdf/dd1b03f9-7967-4f27-86b2-fec4a1a3892a 2023

S/N. 1 a cada 36 crianças tem autismo. Entenda por que número de casos aumentou. Disponível em: <https://portal.trt23.jus.br/trtnoticias/noticias/fique-sabendo-fique-por-dentro/1-cada-36-criancas-tem-autismo-entenda-por-que-numero-de> 24/04/2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.054

FORMAÇÃO PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LINFÉ) NA PARCERIA IFRJ – UFRJ DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ELZA MARIA DUARTE ALVARENGA DE MELLO RIBEIRO

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, elza.ribeiro@ifrj.edu.br

RESUMO

O trabalho tem por objetivo destacar a importância da abordagem LinFE– línguas para fins específicos – no trabalho com ensino de línguas, uma vez que esse tipo de processo de aprendizagem de idiomas apresenta grande procura no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, escassez de mão-de-obra capacitada para executá-lo. A teoria que embasa o referido trabalho deveria estar em destaque nas discussões da licenciatura acerca de métodos e abordagens para o ensino de línguas, uma vez que une desejos, necessidades e lacunas linguísticas dos alunos no desenvolvimento de cursos específicos para atender demandas particulares. Porém, muito pouco é estudado sobre isso na graduação. A concretização disso só é possível a partir de um docente capacitado para tal, pois dele serão exigidas habilidades muito específicas, tais como análise de necessidades, seleção e produção de material didático, avaliação, dentre outras. O professor LinFE não se forma nos bancos universitários, mas, sobretudo em formação continuada pós-licenciatura. Dessa forma, o estágio supervisionado é uma excelente oportunidade para que ele tenha contato com a abordagem na prática de sala de aula ainda dentro da universidade, conforme demonstram os resultados desse projeto que acontece numa parceria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), pois se entende que estar dentro de uma instituição que trabalha nesta perspectiva é uma forma de suprir a lacuna da formação LinFE desses futuros docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores LinFE, Abordagem LinFE, Formação Docente, Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

A área da Educação no Brasil possui vários desafios. Dentre eles está aquele que se refere à formação de professores, pois dela derivam as visões de ensino-aprendizagem que passarão muitas gerações. Quando se trata da formação de professores de língua inglesa é imprescindível que se desenvolva um futuro profissional que tenha uma concepção crítico-reflexiva do idioma, a fim de combater sentimentos de superioridade linguística-cultural do idioma, pois a equidade entre línguas é uma forma de trabalhar a democracia no contexto linguístico.

Essa perspectiva também deve valer para as metodologias de ensino, pois não há uma melhor que a outra, e, sim, uma que melhor se adapte a determinado contexto do que outra. Para se desenvolver essa visão mais macro do todo, é muito importante que o professor em formação tenha acesso ao maior número possível de métodos para o ensino de uma língua adicional, a fim de que ele construa seu repertório teórico-metodológico que balizará suas práticas assim que ele deixe os bancos universitários. A construção do aparato teórico individual de cada docente, com uma visão crítico-reflexiva do mesmo, é fundamental para que ele consiga adaptar cada trabalho a ser desenvolvido ao contexto em questão. Muito do que se tem visto nas licenciaturas é a escolha de uns métodos a serem privilegiados e estudados em detalhe em detrimento de outros, o que causa uma defasagem de teoria a ser colocada em prática na carreira.

Tal vazio na formação impacta enormemente na formação dos professores de línguas para fins específicos, pois o trabalho nesta perspectiva precisa de um conhecimento prévio dos métodos existentes, a fim de que você atenda as especificidades do público-alvo. Para tentar amenizar tal situação - falta de preparação dos futuros professores da língua para atuar com a abordagem de línguas para fins específicos - é que surgiu a justificativa desse trabalho no âmbito do estágio supervisionado que culminou com a parceria do IFRJ com a UFRJ. Além do acima exposto, há carência de uma disciplina, cuja ementa dê conta não só dos preceitos teóricos da abordagem e do perfil do profissional para trabalhar nessa perspectiva, como também das novas funções que esse professor tem que assumir.

Dessa forma, verifica-se que a exclusão dessa preparação tem como resultado a formação de docentes incapacitados para o exercício do magistério na perspectiva LinFE, o que reflete a dificuldade de se perceber as possibilidades do trabalho com o ensino de línguas e toda a riqueza que as práticas de sala de

aula para fins específicos oferece. Por conta desse panorama, os professores que atuam no IFRJ e que são regentes dos estagiários oriundos da UFRJ veem, ao regê-los, uma oportunidade de contribuir para a sua formação acadêmico-profissional. Sendo assim, os docentes buscam implementar não só um modelo de estágio mais participativo, ativo, significativo e relevante para a formação dos licenciandos, mas também que possibilite uma introdução deles à teoria e à prática, ou seja, experimentar a práxis do ensino de línguas no viés da abordagem LinFE.

O presente artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a teoria de LinFE, as características do praticante de LinFE e a concepção de estágio desenvolvido no IFRJ.

REFERENCIAL TEÓRICO

ABORDAGEM LINFE

Em geral, na academia, tem havido a desvalorização da abordagem LinFE as ementas das licenciaturas de Letras. Haja vista não se ter uma disciplina dessa natureza obrigatória, que componha a grade curricular em boa parte das universidades, mesmo com mercado de trabalho em franca expansão e cuja demanda para a área é bastante expressiva. Com consequência disso, temos bem mais de noventa por cento dos estagiários que temos recebido nos últimos anos nas salas do IFRJ, sequer ouviram falar nessa abordagem para o ensino-aprendizagem de língua adicional. Isso prova que a abordagem sequer é mencionada /contemplada nas disciplinas voltadas às metodologias de ensino-aprendizagem.

Quando é abordada, isso se dá de forma superficial. Muitas das vezes, vem com resquícios de preconceito, frente às demais metodologias. Tal percepção relativa à abordagem linFE é fruto da ignorância e da falta de aprofundamento das bases teóricas da mesma. Pior ainda é o caso desse discurso, reproduzido nas licenciaturas, ser baseado, na maioria das vezes, em mitos relacionados a ela que nada tem a ver com a realidade.

A grande diferença da abordagem LinFE em relação às demais é o fato do trabalho nessa perspectiva ser focado em atender uma necessidade trazida pelo aprendiz, que, nesse caso, é o protagonista do processo de ensino aprendizagem da língua adicional. Para cumprir tal missão, o curso de LinFE está pautado em três pilares: necessidades, lacunas e desejos. Dentre esses pilares, a análise de

necessidades é o que tem maior importância, pois é por meio dela que todas as demais decisões a serem tomadas, referentes ao curso de LinFE, serão definidas: metodologia a ser implementada, materiais a serem produzidos, atividades a serem realizadas, avaliações a serem feitas.

Essa tríade previamente mencionada é o primeiro contato do professor LinFE com as demandas do seu contexto imediato de atuação que ora se constitui. Quando ele executa uma análise de necessidades bem detalhada, ele consegue detectar o que o aluno precisa do idioma, para que ele está aprendendo a língua, que tipo de aluno ele é, qual estilo de aprendizagem ele tem, o que ele deseja do curso em termos de expectativas. Esse é o motivo do pilar necessidades se sobressair ao demais, na verdade, em sendo bem feita, a análise de necessidades abarcará todos os demais pilares. Além disso, é importante que o professor dê atenção também às lacunas linguísticas que o aluno traz. Para isso, a aplicação de um teste de nivelamento mostra exatamente onde ele se encontra quanto ao aprendizado da língua, para onde ele deseja ir e o que ele precisa suprir entre um ponto e outro.

Serão esses três pilares que definirão o curso de LinFE, darão a ele a ineditariedade própria da prática e definirão as especificidades do mesmo, o método, o material, as atividades, em quais gêneros focar, quais habilidades desenvolver, dentre outras características. Criar um curso LinFE, como pode ser visto, demanda muito do praticante de LinFE, que é como os teóricos da área denominam o professor de LinFE. (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St John, 1998).

O PRATICANTE DE LINFE

Nesse texto o professor de LinFE será denominado praticante de LinFE, pois um professor de línguas nos moldes que estamos acostumados a ver nos demais métodos de ensino-aprendizagem de línguas não é suficiente para trabalhar com fins específicos. Neste caso, é preciso ser mais do que um professor, necessário se faz que o docente se encare como um praticante de LinFE, pois as funções que serão a ele atribuídas serão muitas outras, que não somente a de um professor.

A expressão praticante de LinFE foi cunhada, trago Hutchinson e Waters (1987), para quem “o papel do professor de ESP é multifacetado”. Tendo essa percepção em mente, Swales (1985) chega a ressignificar a função e denomina tal profissional como ESP *practitioner*, ou seja, praticante. Tal ressignificação do termo tem por objetivo tentar abarcar, minimamente, as múltiplas habilidades e atividades

a serem desempenhadas pelo professor, que vão muito além das funções ordinárias de sala de aula de fins gerais, como o próprio Swales (1985) reforça. Hutchinson e Waters (1987, p. 157), na tentativa de elencar as atribuições relacionadas ao docente em questão, afirmam que “o professor de ESP terá que lidar com análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, materiais escritos ou adaptação e avaliação.” É claro que essas características estão longe de condizer com a totalidade do que é esperado do professor, cuja função é mais complexa.

Para dar conta de todas essas novas responsabilidades, é preciso que o praticante de LinFE tenha em mente as premissas básicas do trabalho em LinFE parafraseados a seguir (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.160-164):

- Ter o conhecimento fundamental dos princípios da área.
- Não cabe ao professor tornar-se um especialista na área dos alunos, porém deve ter em mente que executará um trabalho em parceria com os estudantes que, em determinados casos, serão os pares mais competentes em um processo educativo que se caracteriza como colaborativo e interativo, baseado em preceitos de coconstrução de conhecimento em uma via de mão dupla (Ramos, 2009).
- Ter em mente que o conhecimento e a língua não são estáticos, ou seja, estão em constante mutação. Termos surgem, outros desaparecem; gêneros “nascem”, enquanto outros “morrem”. Por essa razão, é imprescindível que o docente invista em capacitação constante e formação contínua.
- Ser um negociador: esse aspecto tem a ver com a capacidade de trabalhar em parceria com colegas especialistas em determinadas áreas, assim como com seu aluno. Desse modo, evidencia-se a natureza multi-, trans- e interdisciplinar na produção de materiais que sejam de fato relevantes.

Conclui-se, dessa forma, que o professor LinFE tem que ser polivalente, uma vez que se exige dele o domínio de uma multiplicidade de funções, que vão muito além da aula propriamente dita. Dentre elas, cita-se: constante e contínua produção, adaptação e avaliação de materiais, por exemplo, que, às vezes, não poderão ser reaproveitados em semestres/módulos posteriores. Por isso, esse profissional está sempre na zona de desconforto, com desafios novos a serem superados a cada semestre ou turma.

Em consequência disso, Vian Jr (2015) conceitua com propriedade que o professor LinFE é aquele que foi formado como Professor de Línguas para Fins Gerais que se se vê na iminência do exercício LinFE.

A VISÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO IFRJ

Ser professor regente é uma enorme responsabilidade, já que se entende que a melhora na Educação do país passa por uma formação docente de qualidade. Como consequência, não haverá uma formação eficiente e eficaz enquanto o estágio não for um momento de significância com moldes mais contemporâneos de atividades, de ações, de percepções, de reflexões, de posicionamentos, etc. A partir do previamente exposto, é conveniente que seja aberta uma seção onde se explicita a visão de estágio que a equipe de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - **Campus** Rio de Janeiro compartilha.

Antigamente e, infelizmente ainda hoje em determinados contextos educacionais, a visão de estágio supervisionado tem ligação com ideias de: observação pela mera observação; passividade frente a alunos e práticas de sala de aula; sentimento de reverência ao professor regente; ausência de reflexão sobre práticas, atitudes e postura do mesmo; aceitação de práticas observadas como exemplos a serem seguidos, sem considerações sobre a peculiaridade de contextos, de alunos, de identidades, da diversidade; falta de problematização sobre questões cotidianas de sala de aula compartilhada entre os pares; pouco diálogo aberto para discussões, críticas e sugestões.

A figura do estagiário era quase nula dentro de sala em seu próprio processo de formação. O estágio pouco contribuía para a criação da identidade pessoal e individual dos licenciandos, que, em geral, se encontrava em um local bastante desconfortável, nem aluno, nem professor, sem voz, nem vez, sentado em um canto, geralmente, localizado no fundo da sala.

Hoje em dia, a equipe de Línguas passou a se debruçar em textos teóricos sobre problematizações do estágio como forma de se preparar e de se capacitar para serem regentes em um formato de estágio em diálogo com uma teoria que defende a práxis em um local de destaque do entendimento de todas as relações que acontecem no contexto de sala de aula de línguas para fins específicos. Por conta disso, o estágio apresenta características bem diferenciadas e específicas nas aulas de línguas no IFRJ. A primeira delas, que demanda maior cuidado dos

professores regentes de cada um dos licenciandos, isto é, o cuidado para que a práxis efetivamente se concretize, ou seja, que a aproximação da teoria com a prática atinja o ponto em que não haja separação possível entre ambas. Urge que se desperte nos estagiários a percepção de que não há teoria sem que uma prática a preceda, ao passo que uma prática sem uma teoria que a embase torna-se vazia e muito intuitiva.

Nesse caso, a participação passa a ter papel de destaque. Há o abandono do papel passivo e apagado de um docente em formação inicial e se busca o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre aulas, troca de experiências prévias sobre determinado assunto e/ou situação. Propõe-se momentos de críticas, avaliações, juízo de valor, sugestões e compartilhamento de angústias mútuas frente a problemas de alunos e turmas.

Estabelece-se uma visão de estágio baseada na troca mútua, na formação contínua e permanente, não apenas dos licenciandos, mas também de todos os envolvidos no processo, na discussão de textos teóricos sobre a abordagem. O estágio como momento significativo, pertinente e relevante na formação que contribua para a construção das identidades de todos e cada um deles a partir de acertos e de erros em sala de aula, pois são essas experiências que colaborarão para que eles, os estagiários, decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico pós-conclusão de curso, traçando sua própria identidade como docente.

O papel do regente, nesses termos, é crucial. Ele assume o papel de formador, aquele que precisa oferecer o aparato teórico e propor discussões sobre a teoria, além de desmitificar o discurso trazido na universidade, alargando a concepção da abordagem LinFE. Enfim, nesse modelo de estágio aqui concebido, ser regente é ser apaixonado por sua prática pedagógica e despertar a mesma paixão nos colegas de trabalho temporários, que ao se despedirem, deixam mais marcas no regente do que levam deles.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, visto que sua proposta é obter informações aprofundadas e subjetivas dos participantes.

Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa se tornou uma forma aceitável, se não dominante, em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes. Por exemplo, apresenta características mais apropriadas para quem está trabalhando na área

das Ciências Humanas ou Sociais e, por isso, apresenta um caráter interdisciplinar. O mesmo autor aponta para o fato de que tal metodologia permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos. (YIN, 2016, p. 5-6)

Yin (2016) entalza, no entanto, que se devem respeitar as características próprias desse jeito de pesquisar. Assim, ele apresenta cinco características que delimitam uma pesquisa dessa natureza: (a) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; (b) representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; (c) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; (d) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.7)

Em consonância com as ideias acima apresentadas, Denzin e Lincoln (2006, p.17) defendem que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais.” Assim também Flick (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que possibilita a investigação dirigida à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. (FLICK, 2009, p.37)

Os participantes foram dois estagiários do IFRJ durante o ano de 2021. Os dados foram gerados em dois dos encontros realizados para discussões de aprofundamento teórico quanto à abordagem, motivados pela leitura de artigo de um e-book da autoria de Ribeiro (2020), composto por dez de seus últimos artigos publicados em anais de eventos sobre as seguintes temáticas: abordagem LinFE, formação de professores LinFE, produção de material LinFE, estágio supervisionado, dentre outros temas relevantes à área.

Os encontros aconteceram quinzenalmente e foram vídeos gravados pela plataforma **GoogleMeet** com autorização dos mesmos para uso das informações como dados de pesquisa. Para cada um dos artigos, a leitura foi guiada por um tipo de atividade. No caso dos dois encontros que compõem o escopo dessa pesquisa-extensionista, o foco era comentar sobre os maiores aprendizados no estágio supervisionado.

Essa prática oferece ao professor-regente dados para refletir e repensar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, produzir conhecimento a ela relevante. Quanto à categorização dos dados, foi criado um quadro, onde elenquei dentre as

falas, alguns excertos com os maiores aprendizados vividos por eles durante o estágio no IFRJ, seguido de algumas considerações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção do artigo, os dados se referem aos grandes aprendizados relatados pelos estagiários quanto ao arcabouço teórico da área discutido durante o período do estágio.

Quadro 1 – Grandes aprendizados do estágio

GRANDES APRENDIZADOS DO ESTÁGIO
1. <i>“O uso do Português não é obrigatório em sala, assim como o do Inglês.”</i>
2. <i>“Eu também imaginava que tinha relação com outras disciplinas, mas não tanto assim”.</i>
3. <i>“Eu não achei a aula nesse estilo, monótona, com diz um dos mitos. Mesmo sendo on-line, com câmera desligada, sem a mesma interação da sala de aula, eles contribuem bastante. Não ficam só adquirindo conhecimento.”</i>
4. <i>“Quando a gente vê a turma e vê as necessidades daquela turma e cria um material mais especificamente para os alunos, eles aprendem mais rápido e com mais interesse e de forma mais duradoura.”</i>
5. <i>“O foco é a disciplina da área deles, não é só língua é aprender a língua fazendo outra coisa que faça sentido para eles com ela.”</i>
6. <i>“O aluno tem esse papel quase pedagógico com o professor. Ele ensina muita coisa ao professor que muito aprende.”</i>
7. <i>“É uma troca, realmente faz a gente pensar no ensino como troca.”</i>
8. <i>“A gente vê que não é nada disso, não é só leitura, eles trabalham outras formas de aprender a língua.”</i>

A primeira das falas dos estagiários rompe com um dos mitos que caracterizam essa prática de ensino de línguas, a de que o português tem que ser usado exaustivamente na sala de aula para que os alunos possam compreender o professor e acompanhar as aulas. A escolha da língua que regerá as interações de sala vai depender das características dos aprendizes, não há uma fórmula a ser seguida para uso de um ou outro idioma, ou dos dois ao mesmo tempo.

Um aspecto da abordagem LinFE apontado pelos estagiários foi o teor interdisciplinar que a disciplina carrega, como aparece nas falas 2 e 5. Essa característica é interessante, pois dialoga com a necessidade do professor ser um “negociador”, ou seja, estar em contato com outros professores da instituição de ensino a fim de

saber quais conteúdos devem ser trabalhados com os estudantes com o objetivo de tornar as aulas significativas para os mesmos nas áreas escolhidas.

Já na fala 3 trata do de um dos mitos apresentados num dos artigos sobre a aula para fins específicos ser monótona e chata. Pelo contrário, a percepção deles é que por ser uma aula muito focada nas necessidades deles, o aprendiz é mais participativo, ativo e engajado nas atividades propostas.

A fala 4 reforça a ideia de que um praticante de LinFE, ao focar no que o aluno precisa, consegue produzir materiais mais relevantes e, com isso, mais eficazes no aprendizado da língua, que acontece num prazo menor e de forma mais significativa.

Os excertos 6 e 7 mostram a flexibilidade que precisa ser característica de um professor de LinFE. É crucial que ele dê voz e vez ao aluno em sala, e tenha consciência de que em dado momento o par mais competente é o aluno e que é através da mediação dele que o professor conseguirá o aprofundamento do conteúdo mais específico.

Todas essas características acima mencionadas tornam o professor LinFE um profissional qualificado, pois sem a preocupação de atualização constante e contínua formação, ele não será capaz de desenvolver todos os papéis que a ele cabem.

Finalmente, na fala 8, concebe-se um ensino no qual se pensa, erroneamente, que não há espaço para o desenvolvimento de outras habilidades que não a leitura e que não há possibilidade de trabalhar outras propostas. A concepção de que esse mito foi quebrando é uma vitória para esse grupo de alunos que fazem o estágio no IFRJ, pois serão eles que darão voz à desmistificação dessa ideia nas suas turmas e com seus outros colegas que não tiveram tal oportunidade.

Finalmente, quando se vê significado no que é aprendido e aplicabilidade em um futuro em curto prazo faz toda a diferença na disposição para aprender o idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado ao longo desse artigo, evidencia-se que o estágio no IFRJ é uma experiência ímpar, uma vez que proporciona o contato com uma perspectiva de ensino de línguas que muitos licenciandos não tiveram experiência até então, nem mesmo durante a graduação.

Complementarmente, esse contato colabora para a quebra de muitos mitos e paradigmas que giram em torno da abordagem LinFE. Por certo, ficou claro também a necessidade de uma nova configuração na relação professor-aluno baseada na coautoria e parceria a fim de garantir uma aula produtiva e significativa.

Reiterando as palavras de Hutchinson e Waters (1987) é função do professor tornar-se “um aluno interessado no conteúdo/assunto trabalhado em sala de aula.” Essa construção, no entanto, não deve ocorrer isoladamente, a troca de conhecimento professor-aluno é essencial para o sucesso de ambos.

Enriquecedora seria a melhor palavra para definir a experiência de estágio dos licenciandos. No geral, é possível perceber uma posição satisfatória em relação ao estágio supervisionado de inglês no IFRJ. Os estagiários elencam uma multiplicidade de fatores que colaboram para essa postura.

É interessante perceber que um desses fatores é a maneira receptiva com que os professores recebem os licenciandos na Instituição de ensino, proporcionando e criando, espaços para o desenvolvimento de materiais, discussões, reflexões e participações ativas durante as aulas, tornando, assim, as experiências do estágio, de fato, relevante para a formação acadêmico-profissional dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 67-77.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014, p. 21-47.

CAMERON, D. The commodification of language: English as a global language. In: NEVALAINEN, T. & TRAUGOTT, E. C. *The Oxford Handbook of the History of English*. OUP, 2012.

FLICK, U. *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra, 2014. 38ª ed. HOOKS, B. Pedagogia engajada. In: _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RAMOS, R. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

_____.; FREIRE, M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. In: TELLES, J. (Org.) *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RUBDY, R. & TAN, P. *Language as commodity: Trading languages, global structures, local marketplaces*. Bloomsbury Publishing, 2008.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VIAN JR., O. *A formação inicial do professor de inglês para fins específicos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

YIN, Robert. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.055

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA, DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO E SUA PRÁXIS NA PERSPECTIVA DA CONTEMPORANEIDADE

JULIANA PAULA NERI DA SILVA

Mestranda do Curso de Mestrado ProfEPT do Instituto Federal - GO, julianapaulaneri@hotmail.com;

LUCIANA CAMPOS DE OLIVEIRA DIAS

Doutora em Educação e Professora do Curso de Mestrado ProfEPT do Instituto Federal - GO, luciana.dias@ifg.edu.br;

RESUMO

Considerando o contexto histórico do curso de Pedagogia, bem como a formação da identidade do pedagogo e sua práxis pedagógica, entende-se que a educação é um fazer e refazer constante, pois ela consiste em mudanças e nunca está pronta e acabada. Nesse sentido, as discussões pedagógicas na presente época, exigem um novo entendimento da educação, da escola, da sociedade, da Pedagogia, da docência e da licenciatura, visto que, as práticas sociais são construídas nas diversas relações e o profissional pedagogo é um agente indispensável nas questões sociais relacionadas ao estudante, contribuindo para a qualidade do ensino-aprendizagem, buscando fortalecer a construção do conhecimento na sociedade. É sob a justificativa desses fatores que, este estudo tem por objetivo analisar a dinâmica da história da Pedagogia no Brasil e os desafios enfrentados pelo profissional pedagogo ao longo de sua historicidade. Para tal propósito, descreveremos o percurso da história do curso de Pedagogia no Brasil, tal como, apresentaremos fatos que contribuíram de forma significativa a construção da identidade do pedagogo; e, para finalizar, descreveremos uma reflexão acerca da práxis pedagógica do pedagogo no mundo contemporâneo. O percurso metodológico para construção do E-book, constitui-se de um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa e descritiva. A construção do embasamento teórico será baseada nos estudos de Freire (1987), Frigotto (2008), Libâneo (2001, 2005 e 2013), Pimenta

(2004 e 2015), Saviani (2007, 2008 e 2012), Tardif (2007), Vázquez (2011), acompanhado de artigos, dissertações, leis, decretos, diretrizes, entre outros. Por fim, pretende-se com este estudo promover reflexões e compreensão da história da Pedagogia, e quem é de fato o pedagogo nos dias atuais.

Palavras-chave: Educação, Pedagogia, Pedagogo, Práxis.

INTRODUÇÃO

A complexidade inerente ao curso de Pedagogia no Brasil se manifesta por meio de uma série de questões intrincadas relacionadas à sua trajetória histórica na construção de sua identidade acadêmica. Essa jornada é caracterizada por indefinições recorrentes e uma crise de identidade persistente, bem como pela fragilidade da conexão mantida com seu campo teórico de referência, que é a própria Pedagogia enquanto ciência. Além disso, o curso enfrenta crescentes pressões decorrentes das ideologias hegemônicas na sociedade capitalista (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Diante desse contexto complexo, que envolve tanto fatores contextuais quanto conceituais, o curso de Pedagogia tem atravessado oitenta anos acumulando desafios em sua busca por estabelecer-se como um espaço dedicado à formação de pedagogos e pedagogas para atuarem em processos formativos tanto no ambiente escolar quanto em contextos não escolares, além de contribuir para a produção de conhecimento sobre o fenômeno educacional.

Uma abordagem crítica voltada para a análise desses desafios requer uma reflexão profunda sobre a historicidade do curso. Essa análise deve focar no movimento dialético que se estabelece entre os desafios enfrentados e as oportunidades que conferem significado e relevância à presença contínua e à manutenção do curso no contexto acadêmico brasileiro. Adicionalmente, é essencial examinar as interações do curso com as teorias pedagógicas, que representam um conjunto de proposições orientadoras das formas de pensar e agir no campo da educação (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Com base nessas premissas, o presente artigo realiza um estudo abrangente do cenário da Pedagogia no Brasil, com foco nos desafios relacionados à sua definição como ciência, curso e profissão. No que tange à sua natureza científica, a Pedagogia encontra-se confrontada com dilemas epistemológicos que impactam diretamente a maneira pela qual o conhecimento pedagógico é gerado e aplicado em contextos sociais diversos. No âmbito do curso de Pedagogia, emergem demandas multifacetadas relacionadas à formação de educadores, tanto para atuação no contexto escolar quanto em ambientes não escolares. Isso ocorre em um contexto de crescente influência de agendas mercadológicas na definição dos objetivos e propósitos desse curso.

Espera-se que este trabalho sirva de base para uma melhor compreensão dos desafios que o pedagogo enfrenta para desempenhar o seu papel, nos dias atuais. Também para novas pesquisas a partir desta, uma vez que a sociedade está em constante mudança e o tema longe de ser esgotado.

Diante disso o objetivo geral deste estudo é refletir sobre a evolução da Pedagogia e a formação do pedagogo, destacando as mudanças na educação ao longo do tempo e em diferentes contextos, com foco na sua evolução histórica, identidade acadêmica, relação com as teorias pedagógicas e os desafios enfrentados na sua consolidação como lócus de formação de pedagogos e produção de conhecimento sobre o fenômeno educacional.

O percurso metodológico constitui-se de um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa e descritiva. A construção do embasamento teórico foi a partir de estudos de Apple; Au; Gandin (2011), Azzi; Pimenta (2002), Fonseca (2002), Franco; Pimenta (2002), Freire (1987 e 2017), Frigotto (2008), Gil (2002), Giroux (2003), Libâneo (2001, 2002, 2005 e 2013), Perrenoud; Thurler; Machado; Allessandrini (2002), Pimenta (2004), Pimenta; Anastasiou (2002 e 2015), Pimenta; Pinto; Severo (2022), Saviani (2007, 2008 e 2012), Vázquez (2011), acompanhado de artigos, dissertações, leis, decretos, diretrizes. Por fim, pretende-se com este estudo promover reflexões e compreensão da história da Pedagogia, e quem é de fato o pedagogo nos dias atuais.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada para conduzir esta pesquisa foi fundamentada em uma análise bibliográfica e documental, com uma orientação de natureza qualitativa e descritiva. Baseando-se nos autores: Apple; Au; Gandin (2011), Azzi; Pimenta (2002), Fonseca (2002), Franco; Pimenta (2002), Freire (1987 e 2017), Frigotto (2008), Gil (2002), Giroux (2003), Libâneo (2001, 2002, 2005 e 2013), Perrenoud; Thurler; Machado; Allessandrini (2002), Pimenta (2004), Pimenta; Anastasiou (2002 e 2015), Pimenta; Pinto; Severo (2022), Saviani (2007, 2008 e 2012), Vázquez (2011), além de documentos legais, artigos e livros que abordam a temática em questão. O propósito foi identificar, categorizar, verificar e resumir as evidências relevantes prescritas no currículo, mas também vividas no curso.

O estudo das obras desses autores possibilitou o aprofundamento acerca do conceito de educação, da Pedagogia e da formação do pedagogo e do seu campo de atuação profissional, incluindo o espaço de educação não-escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS – UM ESTUDO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO

A história da Pedagogia é a narrativa do desenvolvimento das teorias, práticas e métodos de ensino ao longo do tempo. Ela abrange a evolução da educação e da instrução, desde as sociedades antigas até os sistemas educacionais modernos. Historicamente, o curso de Pedagogia tem sido o único ambiente de graduação onde se analisa de maneira intencional e crítica a prática social da educação em suas diversas formas na sociedade. Isso é feito com base em uma combinação de conhecimento teórico e prático (Pimenta, 2004). Da mesma forma, a profissão de ensino surge de um contexto e período histórico específicos, atendendo às demandas da sociedade em que está inserida (Saviani, 2007).

Ao examinarmos o panorama histórico delineado na introdução deste trabalho, é possível constatar que a partir dos anos 1930, com o surgimento dos movimentos da Escola Nova, algumas instituições estabeleceram um centro de estudos denominado Pedagogia Geral. O Curso de Pedagogia no Brasil teve seu primeiro marco legal com o Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, que instituiu o curso em nível superior, após o reconhecimento de sua relevância na sistematização da prática pedagógica dos profissionais nos espaços escolares e não escolares (Saviani, 2008).

Contudo, sua trajetória histórica foi acompanhada por inúmeros desafios que o curso enfrentou e ainda enfrenta nos dias atuais, para se consolidar enquanto teoria educacional e pedagógica, tal como as dificuldades que os profissionais pedagogos encontram na construção de sua identidade. Nos anos 1950, houve um aumento no controle dos sistemas educacionais e das escolas, influenciado em grande parte pelo tecnicismo educacional (Saviani, 2008).

Cerca dos anos 1970, houve um impulso significativo em direção a uma política educacional que buscava estabelecer bases legais para a formação de especialistas em educação. Porém, subjacente a isso, havia a ideologia de profissionalização

e desenvolvimento, moldadas pelo contexto político e econômico da época. Foi apenas a partir da década de 1980, quando surgiram movimentos que buscavam valorizar a educação pública e criticar o modelo econômico capitalista, que se deram os principais avanços na retomada das discussões sobre a estrutura de formação de educadores (Frigotto, 2008).

Na revisão de 1998, a proposta curricular apresentada tinha como objetivo principal superar a divisão em habilitações, permitindo ao pedagogo graduado por essa abordagem a capacidade de desempenhar diversas funções e responsabilidades inerentes a essa profissão. Além disso, buscava-se a ampliação e o aprofundamento em várias áreas por meio de um conjunto de disciplinas eletivas obrigatórias, disponibilizadas pela Faculdade de Educação, como parte integral do processo de conclusão do curso (Libâneo, 2001).

A história da Pedagogia no Brasil é rica e complexa, marcada por influências culturais, políticas e sociais que moldaram a evolução dos sistemas educacionais e das teorias pedagógicas ao longo dos séculos. Desde os primórdios da colonização até os dias atuais, a Pedagogia no Brasil tem sido um reflexo das mudanças sociais e das lutas pela democratização do acesso à educação (Saviani, 2008).

Durante o período colonial, a educação no Brasil estava ligada à Igreja Católica e era voltada principalmente para a formação religiosa. Os jesuítas desempenharam um papel significativo nesse cenário, estabelecendo escolas e catequizando os povos indígenas. No entanto, a educação era restrita a uma elite privilegiada (Saviani, 2008, p. 25).

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, iniciou-se um processo de abertura das escolas e expansão do ensino. O século XIX foi marcado por debates sobre a necessidade de uma educação mais laica e a influência de pensadores como Pestalozzi e Herbart. Houve movimentos de reforma no sistema educacional, culminando na Lei de Instrução Pública de 1827, que estabeleceu as primeiras diretrizes para a educação no país. Com a Proclamação da República, houve uma busca por modernização e expansão do ensino. Surgiram as escolas normais, responsáveis pela formação de professores, e foram promovidas reformas educacionais inspiradas em correntes pedagógicas europeias, como o positivismo (Saviani, 2008).

Atualmente, a educação no Brasil enfrenta grandes desafios, como a falta de investimentos, a desvalorização dos profissionais da área e a baixa qualidade do ensino. No entanto, a história da Pedagogia no país mostra que a luta por uma

educação mais justa e democrática é uma constante, e que a Pedagogia é uma área fundamental para a transformação social. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2015), o curso de Pedagogia se consolidou como uma formação capaz de atuar em diferentes áreas da educação, tais como a docência, a gestão escolar, a formação de professores e a pesquisa em educação. Como destaca Frigotto (2008), o pedagogo deve ter uma formação que o capacite a compreender a realidade social em que está inserido e a atuar de forma crítica e reflexiva na construção de uma educação justa e igualitária. Dessa forma, pode-se dizer que o curso de Pedagogia tem uma história rica e complexa no Brasil, tendo contribuído para a formação de profissionais capazes de atuar em diferentes áreas da educação.

A influência das correntes pedagógicas se intensificou ao longo do século XX, com a chegada das Escolas Novas e a ideia de uma educação centrada no aluno e na aprendizagem ativa. Paulo Freire, na década de 1960, trouxe uma abordagem crítica e emancipatória à Pedagogia, enfatizando a conscientização, a problematização e a transformação social (Saviani, 2012).

Durante a ditadura militar (1964-1985), a educação foi utilizada como instrumento de controle ideológico. No entanto, a resistência de educadores e movimentos sociais contribuiu para manter vivas as discussões sobre a Pedagogia crítica e a democratização do ensino. Nos últimos anos, desafios como a desigualdade de acesso à educação, a formação de professores e a integração de tecnologia têm sido foco de debates e reformas (Saviani, 2008).

Hoje, a Pedagogia no Brasil reflete uma diversidade de abordagens e teorias, desde as tradicionais até as mais progressistas. Há uma busca constante por inovação, inclusão e formação de cidadãos críticos e participativos. A Pedagogia crítica, inspirada por Paulo Freire, continua influente, assim como abordagens construtivistas e sócio-interacionistas (Libâneo, 2001).

A história da pedagogia no Brasil é uma narrativa de lutas, avanços e desafios. Ela reflete a busca por uma educação inclusiva, emancipatória e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As teorias pedagógicas continuam evoluindo para atender às necessidades contemporâneas e à complexidade do cenário educacional brasileiro (Saviani, 2012, p. 18).

Para Saviani (2007), o trabalho é uma atividade fundamental para a existência humana, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza e produz os meios necessários para sua sobrevivência. No entanto, na sociedade capitalista, o

trabalho é visto como uma mercadoria, um meio de produção de riquezas para os donos dos meios de produção, e não como uma atividade humana.

A partir dessa perspectiva, Saviani (2007) analisa a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista, demonstrando como a educação tem sido utilizada como um instrumento de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação é vista como uma forma de produção de capital humano, que visa formar trabalhadores qualificados e produtivos para atender às demandas do mercado.

No entanto, Saviani (2007) argumenta que essa concepção de educação é limitada e alienante, pois reduz o papel da educação a uma mera formação técnica, desconsiderando seu papel na formação integral do ser humano. Para ele, a educação deve ser vista como uma prática social que busca a formação plena do indivíduo, incluindo sua formação intelectual, moral, estética e política.

Dessa forma, Saviani (2007) propõe uma concepção de educação que articule o trabalho e a cultura, compreendendo que a educação deve estar voltada para a formação humana integral, e não apenas para a formação técnica e produtiva dos indivíduos. Libâneo (2001) defende a importância da Pedagogia como ciência da educação, capaz de fornecer aos educadores fundamentos teóricos e metodológicos para a sua atuação profissional. Para ele, a Pedagogia não se limita a um conjunto de técnicas e procedimentos, mas deve ser vista como uma reflexão crítica sobre a prática educativa, capaz de orientar a ação dos educadores de forma consciente e transformadora.

Além disso, Libâneo (2001) ressalta a importância da formação dos educadores, tanto inicial quanto continuada, para o desenvolvimento de uma prática educativa mais adequada às necessidades dos/as alunos/as e da sociedade em que vivem. O autor Libâneo (2001) destaca a importância da formação teórica e metodológica, mas também enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à atuação do educador.

Para Libâneo (2001), o destino da Pedagogia e dos educadores está intrinsecamente ligado à sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade social e educacional, e de agir de forma consciente e transformadora para promover mudanças na prática educativa.

Libâneo (2013) defende a Pedagogia como uma ciência que tem como objetivo estudar o fenômeno educativo e contribuir para a formação do ser humano. Já o autor Vázquez (2011) apresenta uma reflexão crítica sobre a filosofia tradicional,

que se baseia na contemplação e na especulação, e defende a filosofia da práxis como uma filosofia que se funda na ação transformadora da realidade. Para o autor, a práxis é o processo pelo qual o homem atua sobre a natureza e a sociedade, transformando-as para atender às suas necessidades e desejos.

Segundo Vázquez (2011), a teoria não pode ser concebida como uma atividade contemplativa e desinteressada, mas sim como uma reflexão crítica sobre a realidade social, que deve ter como objetivo a transformação dessa realidade. A filosofia da práxis tem como objetivo a emancipação humana, ou seja, a libertação dos homens das opressões e alienações que os impedem de desenvolver todo o seu potencial, destacando a importância da filosofia para a compreensão e transformação da realidade social.

A dimensão teórica da formação profissional se refere aos conhecimentos acadêmicos que o pedagogo deve adquirir ao longo do curso de Pedagogia. Esses conhecimentos são fundamentais para que o profissional possa compreender a realidade educacional, refletir sobre os problemas enfrentados na prática pedagógica e buscar soluções adequadas (Vázquez, 2011). Já a dimensão prática se refere às experiências vivenciadas pelo pedagogo ao longo do curso e também em sua atuação profissional. É por meio da prática que o pedagogo desenvolve habilidades e competências essenciais para sua atuação, tais como a capacidade de planejar, de avaliar e de interagir com os alunos e outros profissionais da área. Por fim, a dimensão identitária na qual se refere à construção da identidade profissional do pedagogo, que é influenciada pelas experiências vivenciadas durante a formação e pela inserção no mercado de trabalho. A identidade profissional envolve aspectos como valores, crenças e sentimentos que são importantes para a atuação do pedagogo (Vázquez, 2011).

Além disso, é importante destacar que a formação profissional do pedagogo está voltada para a construção de uma educação crítica e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Apple, Au e Gandin (2011), os estudos educacionais críticos não se limitam apenas à identificação das relações de poder e das desigualdades sociais. Eles implicam um enfrentamento radical dessas questões, indo além das “[...] ilusões confortadoras” (Apple; Au; Gandin, 2011, p. 14) e requerem um compromisso individual com a transformação social. No entanto, os autores ressaltam que essa empreitada não é simples, e todos aqueles que aspiram assumir a responsabilidade de ser um educador ou pesquisador crítico devem se engajar em um processo de

reposicionamento, ou seja, desenvolver a capacidade de enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos.

Além disso, é fundamental que o pedagogo esteja sempre em busca de atualização e aprimoramento dos seus saberes, tendo em vista a construção de uma educação crítica e transformadora. A formação do pedagogo é um tema que envolve diferentes dimensões do fazer pedagógico, incluindo as reflexões teóricas e práticas sobre a educação, a formação e o trabalho docente. Nesse sentido, Saviani (2012), traz que é fundamental compreender o que se entende por práxis, que pode ser entendida como a ação transformadora que se baseia na reflexão crítica sobre a realidade e na intervenção consciente na construção de uma sociedade justa e igualitária, no qual o autor afirma que essa é uma tarefa difícil, mas que é possível, desde que se enfrente os desafios impostos pela realidade brasileira.

Dessa maneira, Giroux (2003) propõe como alternativa que tanto os professores quanto os administradores adotem uma postura de intelectuais transformadores. Isso implica o desenvolvimento de teorias contra-hegemônicas que não apenas fortaleçam os conhecimentos sociais, mas também capacitem esses profissionais a atuarem na sociedade de maneira mais abrangente. Eles se tornam agentes críticos que combatem a opressão e defendem direitos, a democracia dentro da escola e em seus entornos, bem como em outras esferas públicas.

Em sua obra, Giroux (2003) explora as formas como o discurso de dominação exerce influência nos professores, nos alunos e nas relações entre ambos, assim como na organização escolar. O autor sustenta que, dentro da teoria crítica concebida como uma política cultural, é imperativo que tanto os professores quanto os alunos sejam reconhecidos como intelectuais transformadores. No entanto, para alcançar esse status, é necessário que eles utilizem a linguagem como uma ferramenta de resistência e transformação.

De acordo com Freire (1987), a prática educativa é um processo dialógico que envolve a conscientização dos sujeitos e a sua participação na transformação da realidade. Assim, o pedagogo deve estar comprometido com uma práxis libertadora, que leve em conta as experiências e saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo e que seja capaz de promover uma educação crítica e emancipadora.

Assim, a prática do pedagogo requer uma formação sólida e crítica, que possibilite a mobilização desses diferentes saberes em uma ação transformadora e consciente. Conforme aponta Pimenta (2004), a formação do pedagogo deve

contemplar a reflexão teórica e a prática, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o trabalho pedagógico.

Dentro do ambiente escolar, o papel e posicionamento do professor desempenham um papel crucial na possibilidade de reproduzir a hegemonia e os objetivos ocultos do currículo. Nesse contexto, a função do professor muitas vezes é percebida como a de administrar e implementar programas curriculares, em vez de desenvolver ou apropriar-se de maneira crítica dos currículos para atender a objetivos pedagógicos específicos. Essa perspectiva ressalta a importância do professor como mediador ativo na construção do ambiente educacional e na transmissão de conhecimentos (Giroux, 2003).

Saviani (2012) defende a ideia de que a educação é uma das condições necessárias para a construção da democracia no país. Ele afirma que a democracia é um regime político que pressupõe a participação dos cidadãos na vida pública, e que a educação é fundamental para formar cidadãos conscientes e críticos.

A Pedagogia desempenha um papel crucial tanto como prática educativa no contexto escolar e social quanto como campo de formação acadêmica em cursos específicos. Essas duas dimensões, embora relacionadas, têm características distintas que vale a pena explorar. A Pedagogia enquanto prática envolve a aplicação de teorias, métodos e abordagens educacionais no ambiente de ensino e aprendizagem. É a maneira como os educadores, sejam professores, instrutores ou facilitadores, implementam estratégias para promover a aprendizagem dos alunos. Essa prática pode ocorrer em diversas configurações, desde salas de aula formais até espaços informais de educação (Frigotto, 2008).

Na Pedagogia como prática, os educadores utilizam técnicas de ensino, interagem com os alunos, planejam aulas, desenvolvem materiais didáticos e avaliam o progresso dos estudantes. Eles adaptam suas abordagens de acordo com as necessidades individuais e coletivas dos alunos, buscando promover a compreensão, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades (Pimenta, 2004, p. 45).

A Pedagogia como campo de formação acadêmica refere-se aos cursos superiores e programas de graduação que preparam indivíduos para se tornarem educadores qualificados. Isso pode ocorrer em cursos de Pedagogia propriamente ditos ou em cursos de Licenciatura específicos para disciplinas de ensino, como Letras, Matemática, História, entre outros. Durante a formação em Pedagogia, os estudantes exploram teorias educacionais, psicologia do desenvolvimento, métodos

de ensino, gestão de sala de aula, avaliação educacional, entre outros tópicos. Eles aprendem a planejar e executar aulas eficazes, a lidar com a diversidade dos alunos e a entender os princípios subjacentes à educação (Freire, 2017).

A relação entre a Pedagogia como prática e a Pedagogia como formação é intrínseca. A formação acadêmica capacita os futuros educadores com os conhecimentos teóricos e as competências práticas necessárias para se tornarem profissionais eficazes na implementação de estratégias pedagógicas. A prática educativa, por sua vez, é influenciada pela formação recebida, mas também é enriquecida pela experiência real no campo. Educadores em exercício continuam aprendendo, ajustando suas abordagens com base nas situações encontradas e refletindo sobre os resultados de suas práticas (Freire, 2017).

A Pedagogia se manifesta tanto como uma prática concreta, envolvendo a aplicação de métodos educacionais, quanto como um campo de formação acadêmica, preparando educadores para o exercício dessa prática de maneira eficaz e reflexiva. A interação entre essas duas dimensões é fundamental para a melhoria contínua da educação e para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo (Pimenta, 2004).

A FORMAÇÃO E PRÁXIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Conforme destacado por Libâneo (2002), a interação entre educação e economia, juntamente com as mudanças recentes no contexto do capitalismo global, apresenta novos desafios para a Pedagogia. A educação é moldada pela influência de uma sociedade que opera sob os princípios do capitalismo, estabelecendo diretrizes para o mercado e, por extensão, para o sistema educacional. Isso gera uma pressão considerável sobre a educação, que se vê compelida a adaptar seu currículo de forma a preparar profissionais capazes de atender às demandas do mercado de trabalho.

Segundo as ideias desse autor, o mercado capitalista está associado a mudanças tecnológicas e avanços científicos no processo de produção. Essas transformações demandam profissionais que possuam habilidades atualizadas, como a capacidade de concentração, flexibilidade, criatividade, raciocínio ágil, habilidade para trabalho em equipe e outras competências relevantes.

Neste contexto em constante evolução, as contribuições de autores preocupados com a aplicação prática da Pedagogia e, por conseguinte, com a aprendizagem

contínua, ganham relevância. Isso se deve às novas formas de trabalho e às diferentes maneiras de viver e interagir na sociedade contemporânea. O artigo 2º da resolução CNE/CP, datada de 15/05/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, enfatiza que o propósito do curso de Pedagogia é formar profissionais não apenas para o ensino, mas também para atuar em outras áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos.

Dentro desse contexto, a busca contínua pelo aprimoramento da prática profissional se apresenta como uma empreitada desafiadora, devido a diversos obstáculos que contribuem para a erosão da profissão. Esses desafios incluem a carência de programas de graduação que se traduzem em uma formação pedagógica insuficiente, a subvalorização da profissão, a falta de recursos adequados para desempenhar a função, as múltiplas demandas e os salários muitas vezes inadequados. O pedagogo, assim como o professor, enfrenta uma combinação de fatores que impactam negativamente sua posição social e profissional, minando sua estabilidade e reconhecimento (Libâneo, 2002). A profissão de pedagogo tem sido alvo de desafios vindos de várias direções.

Na análise dessas dificuldades, é importante considerar, de acordo com Libâneo (2002), que todo trabalho relacionado à educação é, de certa forma, pedagógico, embora nem todo trabalho pedagógico esteja diretamente ligado à docência. A academia frequentemente discute as novas habilidades que os profissionais da área devem dominar em suas diversas esferas de atuação, porém, na prática, muitas vezes, essa meta não é alcançada de maneira adequada, pois a formação profissional ainda tende a se concentrar predominantemente na docência. Essa contradição é notável: embora se enfatize a amplitude das possíveis funções do pedagogo, a formação continua a priorizar o ensino, deixando em segundo plano a preparação para o exercício eficaz de outras competências profissionais.

Pimenta (2002) expressa profunda preocupação com a desvalorização dos professores e argumenta que é fundamental oferecer não apenas formação inicial, mas também contínua, uma vez que esses profissionais atuam em um ambiente em constante evolução, onde as transformações são frequentes. Eles precisam constantemente reavaliar seus conceitos e abordagens pedagógicas. A autora destaca a necessidade de desenvolver uma postura investigativa e de reconstruir constantemente o conhecimento necessário para a prática docente. Ela enfatiza que a prática pedagógica e o papel do professor devem ser objetos de estudo, uma

vez que vivemos em um mundo globalizado e tecnológico, no qual as mudanças ocorrem em um ritmo acelerado. Os professores precisam se renovar continuamente para se conectar de maneira eficaz com as novas gerações e contribuir para o aprimoramento tanto intelectual quanto social de seus alunos.

Compreendendo a análise crítica da própria prática, a fim de aprimorar constantemente as habilidades e conhecimentos necessários. O resultado desse processo contínuo é a construção de uma nova identidade profissional, mais adaptada às demandas em constante evolução da educação e da sociedade em geral.

Conforme apontado por Azzi (2002), a qualidade do ensino não é assegurada apenas pela qualificação do professor. No entanto, para que uma política de democratização da escola pública seja eficaz em proporcionar um ensino de qualidade, é fundamental contar com professores bem preparados. Esses educadores são frequentemente encontrados entre aqueles que investem em sua própria formação. No entanto, os novos professores também necessitam de uma política que reconheça e valorize adequadamente sua profissão.

Segundo Libâneo (2002), temas como o campo pedagógico, a estrutura do conhecimento pedagógico, a identidade profissional de pedagogos e professores são objeto de discussões tanto no âmbito das organizações científicas quanto nas esferas educacionais. No entanto, mesmo diante dessas discussões, ainda persistem questões antigas e opiniões ultrapassadas que impactam diretamente a profissão de pedagogo e professor.

Adicionalmente, esses profissionais lidam com questões relacionadas à baixa remuneração, à inadequação da formação e a condições de trabalho desfavoráveis, o que acaba por enfraquecer ainda mais sua atuação. Embora haja muitas expectativas quanto ao desempenho do pedagogo, frequentemente ele se encontra em uma situação em que precisa trabalhar de forma independente, sem o respaldo da instituição onde atua e sem a participação efetiva das famílias dos alunos, que, idealmente, deveriam ser parceiras no processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de educação se tornou mais abrangente devido às transformações contemporâneas, que diversificaram as práticas educacionais, seus contextos e horários. Hoje em dia, as mudanças tecnológicas e científicas no processo de produção, na organização do trabalho, no perfil profissional e nos requisitos de qualificação afetam todo o sistema educacional, levando o pedagogo à acompanhar as mudanças sociais e a ir além dos limites da educação formal. É inegável que a Pedagogia lida com processos educacionais, métodos e abordagens de ensino.

Assim como outras disciplinas, a Pedagogia tem a educação como seu objeto de estudo, embora cada uma delas foque em suas áreas específicas de investigação.

Desta forma, Libâneo (2002) enfatiza que “a pedagogia tem a capacidade de abordar o campo educacional em sua totalidade e de integrar contribuições de outras áreas do conhecimento”. Quanto à formação de pedagogos, os cursos devem capacitar profissionais competentes para atuar em diversas áreas educacionais, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, tanto no contexto formal quanto no informal. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de distinguir entre o pedagogo e o profissional docente, uma vez que existem diferenças significativas entre as funções desempenhadas por esses dois profissionais, algo que nem sempre fica claro quando se reestruturam os programas de formação.

A busca por esclarecimentos sobre o papel do pedagogo, a definição de seus locais de atuação e a construção de sua identidade profissional nos dias atuais são temas de discussão entre muitos pesquisadores. Isso ocorre porque ainda não existe clareza absoluta nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia em relação à redefinição do escopo dessa profissão. Essas diretrizes ainda têm como base a formação voltada principalmente para a docência. No entanto, alguns autores da área da educação apresentam uma concepção mais alinhada com as demandas contemporâneas para esse profissional.

Isso significa que a Pedagogia, como ciência da educação, cujo objeto de estudo é a práxis educativa, deve orientar-se por investigações baseadas na própria práxis. Hoje, há um entendimento de que as teorias sobre a educação não determinam as práticas educativas, mas coexistem com elas em diversas interações e conexões (Pimenta, 2002,).

De acordo com a conceituação apresentada por Libâneo (2002), a Pedagogia é definida como a área de conhecimento que se dedica ao estudo sistemático do ato educativo e da prática educativa concreta, sendo uma parte fundamental da configuração da atividade humana na sociedade. O autor também descreve o pedagogo como um profissional que atua em diversas áreas da prática educativa, tanto de forma direta quanto indireta, relacionadas à organização do processo de transmissão e assimilação de conhecimentos. Além disso, a educação é compreendida como um conjunto de procedimentos que influenciam o desenvolvimento dos indivíduos em sua interação com o ambiente natural e social, considerando o contexto específico de relações entre grupos e classes. Portanto, é importante evitar a

simplificação de considerar o pedagogo apenas como um docente, pois suas possibilidades de atuação abrangem todas as áreas da educação, tanto de forma direta quanto indireta.

É fundamental que tanto pedagogos quanto docentes estejam em sintonia com as demandas contemporâneas e sejam capazes de atualizar e reformular seus conceitos e práticas. A formação oferecida pelos cursos de Pedagogia deve ser abrangente e preparar esses profissionais para desempenhar uma variedade de funções na sociedade, promovendo a aquisição de novas competências e a adoção de novos métodos de trabalho, gestão e aprimoramento profissional. No caso dos docentes, é crucial que estejam dispostos a desenvolver novos procedimentos e se adaptar continuamente às mudanças na atividade de ensino. Para isso, é necessário que esses profissionais se envolvam ativamente em seus contextos escolares, contribuindo para a melhoria constante da educação.

Essa abordagem ampla e diversificada da atuação dos pedagogos e docentes é essencial para o sucesso do sistema educacional. Além do ensino em si, eles desempenham um papel crítico na organização e na gestão das escolas, bem como na produção de conhecimento pedagógico. Para se manterem eficazes em suas funções, é fundamental que busquem continuamente novas estratégias de formação e atualização. A criação de observatórios das práticas e profissões de ensino em cada sistema educacional é uma ideia valiosa. Esses observatórios não apenas ajudariam a pensar na formação de professores, mas também ofereceriam uma visão realista dos desafios e dilemas que os educadores enfrentam diariamente. Isso contribuiria para uma compreensão mais profunda das necessidades dos profissionais da educação e para a busca de soluções mais eficazes para os problemas educacionais (Perrenoud, 2002).

Uma abordagem eficaz para familiarizar os futuros professores com a realidade da profissão é a adoção da aprendizagem baseada em problemas. Essa abordagem permite que os estudantes se envolvam com os desafios da profissão desde o início de sua formação. Em outras palavras, os alunos começam com cenários simples no papel e, posteriormente, são expostos a casos reais e complexos. Isso proporciona aos futuros profissionais uma compreensão prática do cotidiano da profissão, incentivando-os a buscar soluções e a construir conhecimento com base nessas situações.

Na formação de professores, muitas vezes é predominante a ênfase na formação prática, que inclui estágios e trabalhos práticos com suas respectivas análises.

Isso ocorre em contraste com a abordagem teórica, que é frequentemente vista como fornecedora de conhecimento para passar em exames e provas. No entanto, a formação prática oferece uma compreensão da realidade cotidiana da profissão, enquanto a teoria fornece o embasamento conceitual necessário. Em vez de abordar esses aspectos separadamente, seria mais benéfico integrar teoria e prática de forma coesa, pois, afinal, a formação do professor é um processo unificado, no qual teoria e prática estão interligadas e não devem ser separadas.

Para superar a tendência de separar teoria e prática, as instituições de formação de professores precisam estabelecer parcerias sólidas com escolas e educadores que estejam dispostos a receber estagiários. Além disso, é fundamental adotar um modelo de ensino que intercale períodos de estágio prático com períodos de aulas teóricas. Os estágios desempenham um papel crucial na formação de pedagogos, pois oferecem aos alunos a oportunidade de vivenciar a realidade das instituições de ensino e aplicar o conhecimento adquirido de maneira prática. Embora os estágios possam ser fragmentados ao longo do curso, eles enriquecem a formação ao permitir que os estudantes tenham um contato direto com a prática educacional, transcendendo os limites da teoria.

O avanço na profissionalização dos pedagogos dependerá em grande parte de políticas que orientem esse processo, especialmente no que diz respeito à estrutura curricular. Conforme apontado por Franco (2002), ao conceber um currículo para o curso de Pedagogia, é fundamental refletir sobre o perfil de pedagogo que se busca formar. Esse processo de elaboração curricular deve incluir um diálogo sobre o engajamento desse profissional em práticas sociais e culturais, e deve ser construído com base em sólidos fundamentos que compõem a área da Pedagogia.

Com a perspectiva de abordar as questões socioculturais atuais e promover uma transformação na prática educativa, que vai além do contexto da sala de aula, os pedagogos precisam considerar a visão de que estão envolvidos na tarefa de educar, ensinar e instilar valores no ambiente escolar. No entanto, enfrentam o desafio de que outros espaços educacionais na sociedade não estão contribuindo para esses propósitos e, em alguns casos, podem até estar promovendo uma deseducação. Isso implica que o pedagogo deve estender sua atuação para além da escola, sendo demandado em várias outras esferas da sociedade contemporânea.

A Pedagogia contemporânea deve ser compreendida como uma disciplina que desenvolve ações, reflexões e pesquisas em resposta às necessidades educacionais da sociedade atual. Historicamente, ainda não conseguimos estabelecer

uma base sólida no campo da Pedagogia em relação às diversas áreas de atuação e às práticas desse profissional. O pedagogo assume seu papel profissional quando orienta, esclarece e produz mudanças em indivíduos e na prática educativa, tanto em instituições de ensino quanto em outros contextos educacionais. O curso de Pedagogia deve preparar o pedagogo como um pesquisador das questões educacionais, e sua atuação se estenderá por diversas áreas da sociedade ligadas à educação. É necessário construir uma nova Pedagogia, repensar os fundamentos dessa profissão e desenvolver uma teoria educacional baseada na investigação da prática educativa contemporânea (Franco, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de pedagogo e professores deve ir além da docência tradicional e abraçar uma visão mais ampla e diversificada de suas funções. É essencial que esses profissionais sejam preparados para atuar em diferentes áreas da educação, tanto de forma direta quanto indireta, incluindo a gestão escolar, a produção de conhecimento pedagógico e a resolução de desafios complexos do ambiente educacional.

A integração entre teoria e prática na formação desses profissionais é fundamental, e os estágios práticos desempenham um papel crucial nesse processo. Além disso, é necessário estabelecer parcerias sólidas entre instituições de formação e escolas, garantindo que os alunos tenham uma compreensão prática da profissão desde o início de sua formação.

Para enfrentar os desafios contemporâneos, a Pedagogia deve se reinventar como uma disciplina dinâmica e orientada para a pesquisa da prática educativa atual. Isso envolve a construção de uma nova identidade profissional para os pedagogos, que são agentes de transformação não apenas nas escolas, mas em toda a sociedade. A formação de pedagogos deve prepará-los como pesquisadores das questões educacionais, capazes de compreender e responder às necessidades em constante mudança da educação contemporânea.

Diante dos desafios presentes na educação brasileira, é fundamental que os educadores continuem a refletir, aprimorar suas práticas e buscar formas inovadoras de promover uma educação de qualidade. A Pedagogia, como disciplina e como profissão, permanece relevante e essencial para a construção de um futuro educacional mais promissor e igualitário no Brasil.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. Educação Crítica: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AZZI, Sandra; PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. I, p. 15-60.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia 15 de maio 2006.

FONSECA, J. J. Metodologia de Pesquisa Científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3, p. 99-125.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional: algumas questões metodológicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 129-149, jan./abr. 2008.

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

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Revist. Espaço Acadêmico, nº30, nov, 2003.

LIBANELO, J. C. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educativas e profissão docente. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- LIBANELO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBANELO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.).
- LIBANELO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia, Ciência da Educação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERRENOUD, Philippe THURLER, Monica Gather; Macedo, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. As Competências Para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-31.
- PIMENTA, S. G. Saberes docentes e formação profissional. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2015.
- PIMENTA, S. G.; PINTO, U. D. A.; SEVERO, J. L. R. D. L. PANORAMA DA PEDAGOGIA NO BRASIL: CIÊNCIA, CURSO E PROFISSÃO. Educação em Revista, v. 38, p. e38956, 2022.
- PIMENTA, S.G. ANASTASION, L.das G. Educação, Identidade e Profissão Docente. São Paulo: Cortez; 2002.
- SAVIANI, D. Educação e democracia. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n 34, p.152-180, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. São Paulo. Expressão Popular, 2º Edição, 2011.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.056](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.056)

ITINERÁRIOS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FRANCISCANA, SANTA MARIA, RS

AIL CONCEIÇÃO MEIRELES ORTIZ

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, ail@ufn.edu.br;

JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, julianemm@ufn.edu.br.

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão em torno de elementos que perpassam os itinerários da curricularização da extensão nas Licenciaturas da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. A extensão compreende importante função universitária, juntamente à pesquisa e ao ensino, diante do contexto da educação superior. A concepção extensionista, que norteia a função universitária na instituição franciscana, se distancia da mera transferência de tecnologia e do assistencialismo social, tendo, na dialogicidade, a compreensão do compartilhamento horizontal das contribuições entre Universidade e comunidade. As ações de extensão têm sido pensadas sobre metodologias comunicativas e críticas, que mobilizem os sujeitos sociais, com vista a uma atitude reflexiva, em movimento interativo. O processo de curricularização da extensão nos Cursos de Licenciatura da Universidade Franciscana, vêm sendo executadas sob a forma de subprojetos, alinhados a um ou mais Programas de Extensão Institucional e ao Projeto de Extensão Integrador. Estas ações integram o Programa Educação, Cultura e Comunicação. O Projeto de Extensão Integrador das Licenciaturas, abrange o tema Integração Universidade/Escola/ Comunidade, sendo desenvolvido por subprojetos, à cada semestre dos Cursos, por meio de disciplinas extensionistas. Essa aliança de importantes atores institucionais, atrelada às propostas de ações extensionistas, fortaleceu a dimensão da integralização na produção de exercícios interdisciplinares sobre a construção de saberes acadêmicos. A extensão universitária tem promovido ações pautadas na articulação entre o contexto social e o âmbito acadêmico com ações de

caráter interativo entre as unidades institucionais participantes dos projetos extensionistas, que integram a sociedade. Desse modo, a partir de uma dimensão paritária, a extensão pode promover ganhos aos sujeitos envolvidos em tais ações.

Palavras-chave: Extensão, Dialogicidade, Comunidade, Saberes acadêmicos.

INTRODUÇÃO

A educação superior congrega importantes funções formativas à constituição dos perfis profissionais a serem integrados no mundo do trabalho. No cenário atual, o mundo do trabalho representa uma realidade sócio-histórica e cultural diante de um contexto amplo e dirigente, desenhado por firmes lógicas sociais, economicistas e políticas, éticas e técnico-científicas em ritmo acelerado de transformação. Novas tendências e perspectivas passam a se anunciar à pedagogia universitária, onde a extensão é posicionada como importante membro gerador de conhecimentos que contribuem à formação de profissionais, e em especial, docentes, para que passem a conhecer, em tempo de academia, e a pensar sobre o que veem nos territórios, espaços sociais, escolares e não escolares, compreendendo-os como potenciais campo de ensino e aprendizagem. Refletir e problematizar as situações vivenciadas em tempo de vida universitária, reafirma a dimensão agregadora e interdisciplinar que configura a relação entre teoria e prática. Por sua vez, a base conceitual e metodológica construída pelo ensino, garante um pensar analítico fundamentado, ao longo da prática investigativa, que pode ser elaborada nas práticas extensionistas. Ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão são dimensões fundamentais para o processo formativo universitário, que tem por base a elaboração teórica e prática. Esse processo formativo se dá a partir de um movimento de construção, desconstrução e reconstrução de conceitos e hipóteses para a leitura do contexto socioeducacional, campo de atuação do futuro professor.

O ensino, a pesquisa e a extensão compõem os pilares da universidade. O ensino se constitui em relação à condução da formação e ao processo de aprendizagem. Essa relação implica em uma mediação dialética e dialógica entre professor, aluno e conhecimento.

Segundo Libâneo (1994, p. 90):

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. Dessa forma podemos perceber que o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa compreende o movimento de percepção dos contextos sociais e a promoção de possibilidades concretas de soluções às questões da vida humana.

Assim, abarca uma atitude crítica e reflexiva diante de ações investigativas, como condição para diagnósticos concretos à busca de alternativas criativas ao cotidiano instável da sociedade. Para Herrera (1996 apud Lampert, 2000, p. 16), a universidade não somente prepara para a vida profissional, mas também tem como missão a investigação, a busca de novas técnicas, novos produtos e novas aplicações para transformação do próprio trabalho, do espaço social e da vida em sociedade. Assim, as instituições de ensino superior têm o compromisso de fomentar e criar alternativas criativas, a partir da dimensão da pesquisa, do ensino e da extensão, à formação inicial dos futuros profissionais de todas as áreas.

A educação superior, espaço consagrado pela construção de novos conhecimentos, possibilita a implementação de ações diversificadas nos processos formativos, abrangendo múltiplas atividades profissionais, relacionadas às variadas áreas do conhecimento humano. Esse compromisso se traduz na proposta de ações que atinjam o fazer pedagógico, como um processo histórico, social e cultural, que se constrói e se reconstrói, permanentemente, com vistas à qualidade educativa em ambiência acadêmica. A extensão universitária, em destaque, suscita a compreensão da atividade acadêmica, também, como consequência natural da instauração de uma ambiência dialógica e de coparticipação entre uma agência geradora de saberes científicos e instituições comunitárias, produtoras de saberes socioculturais. Essa dialogicidade vai além de um repasse de produções intelectuais, ancorada em uma dimensão assistencialista e deliberativa, devendo ser compreendida a partir da eficiência social compartilhada.

No contexto da educação superior estão os Cursos de Licenciatura. Os cursos de formação de professores manifestam a oportunidade de preparação de profissionais que exerçam a atividade docente com postura reflexiva, crítica e proativa. Esse exercício reflexivo integra o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, diante de práticas acadêmicas instigantes, investigativas e propositivas. A partir da elaboração de ações práticas pensadas a partir de estudos e da fundamentação teórica, a extensão se volta a uma formação que pode redimensionar as trajetórias formativas dos acadêmicos. Essa atitude se caracteriza pelo estabelecimento de um verdadeiro processo de investigação/resposta ao contexto escolar contemporâneo e ao atendimento aos múltiplos contextos socioculturais, com vista à mobilização e a construção de conhecimentos.

A qualidade educativa escolar reflete acima de tudo a qualidade dos processos formativos dos educadores. A ação docente constrói-se como uma composição

de saberes e fazeres qualificada por uma fundamentação teórico-metodológica, durante a graduação universitária, aliada a um conjunto de formulações que seguem sendo elaboradas em serviço profissional. O processo formativo inicial qualifica-se na medida em que o conhecimento produzido se conecta com as práticas sociais recorrentes no tempo presente, propondo inovações e mudanças significativas à vida em sociedade. A atividade educativa realiza-se entre seres humanos; portanto, a função do professor está vinculada, tanto à formação acadêmica, por meio da socialização do conhecimento técnico-científico, quanto ao que se refere à formação cultural e cidadã.

O espaço acadêmico é qualificado por possibilidades de troca entre escola e universidade, garantindo a construção coletiva de novos conhecimentos. O planejamento da prática pedagógica escolar abrange o conhecimento sócio-histórico-educacional da realidade sobre a qual ocorrerá o processo de ensino, assim, atividades acadêmicas voltadas à extensão, pesquisa e ensino preparam, em curso formativo, para a prática docente em situação profissional.

A concepção de curricularização da extensão, traz, em seu conjunto, a complexidade e a integralização da operação conjunta dos sentidos do ensino, da pesquisa e da própria extensão. Curricularizar a extensão compreende a inclusão da dimensão extensionista na proposição e planejamento das disciplinas curriculares dos Cursos de formação, de modo que as ações de ensino estejam articuladas aos Programas de Extensão Institucionais, bem como à proposta pedagógica dos Cursos e às demandas da comunidade ou dos territórios sobre os quais se darão as intervenções. Essas práticas curriculares deverão atender o contexto socioeducacional e cultural correspondente ao momento em que foram planejadas e desenvolvidas.

As ações de caráter extensionista, sobretudo nos Cursos de Licenciatura da UFN, vêm se desenvolvendo por meio de subprojetos, alinhados a um ou mais Programas de Extensão Institucional e ao Projeto de Extensão Integrador. As ações extensionistas são realizadas sob a forma de subprojetos, alinhados a um ou mais Programas de Extensão Institucional e ao Projeto de Extensão Integrador.

As ações extensionistas, nos Cursos de Licenciaturas, integram o Programa Educação, Cultura e Comunicação, sendo que o Projeto de Extensão Integrador das Licenciaturas abrange o tema Integração Universidade/Escola/Comunidade. O Projeto de Extensão Integrador das Licenciaturas é desenvolvido por subprojetos, realizado a cada semestre nos Cursos, por meio de disciplinas extensionistas.

Nos Cursos de Licenciatura, as disciplinas extensionistas propostas se configuram como Seminários Integradores, cuja proposta é agregar as disciplinas ministradas em cada Curso, no semestre. Essas disciplinas são transversais e integram o currículo das Licenciaturas, focando em temáticas pontuais.

O Seminário Integrador I destaca o tema investigação e contextualização da realidade social; o Seminário Integrador II, se direciona às relações interpessoais na comunidade escolar; o Seminário Integrador III, visa debater sobre os sistemas de ensino e os mecanismos de gestão; o Seminário Integrador IV, foca na atuação em ambientes não formais de ensino; o Seminário Integrador V, discute as modalidades de ensino e diversidades; o Seminário Integrador VI trata da pesquisa em cenários diversos e, por fim, o Seminário Integrador VII, focaliza atividades integradoras com a comunidade escolar. A operacionalização dessa estrutura curricular se dá pela definição de sujeitos e respectivas atribuições a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma discussão em torno de elementos que perpassam os itinerários da curricularização da extensão nas Licenciaturas da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. Ao compartilhar o processo de implementação das ações extensionistas nos Cursos de Licenciatura da Universidade, pretendeu-se evidenciar os avanços e qualificações ao longo da construção das ações previstas na implementação da curricularização da extensão e apresentar algumas ações propostas nos Seminários Integradores das Licenciaturas e desenvolvidas entre 2019 a 2023.

O ano de 2020, marcado pela pandemia de Covid-19, trouxe a necessidade de distanciamento social e a reconfiguração dos espaços educativos. Esse cenário desafiador, trouxe a urgência de mudanças que viabilizassem o processo de curricularização da extensão a partir de estratégias inovadoras e criativas. Para dar conta do novo cenário, mobilizou-se a plasticidade do meio digital, promovendo então, a criação de um espaço virtual para a conectividade e realização das aulas. Para tanto, os professores responsáveis pelos Seminários Integradores criaram um espaço virtual compartilhado, chamado de Universidade & Territórios, a fim de adequarem a proposta extensionista prevista em seus planejamentos.

O espaço virtual “Universidade & Territórios” teve como objetivo promover um ambiente de interação e aprendizagem online, envolvendo os acadêmicos das licenciaturas, docentes de Cursos de Licenciatura da Universidade Franciscana - UFN e integrantes da comunidade escolar. Segundo Saraiva (2007), a extensão possibilita aos acadêmicos a experiência de vivências significativas que lhes proporcionam

reflexões acerca de questões da atualidade e, com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, o desenvolvimento de uma formação compromissada com as necessidades nacionais, regionais e locais, considerando-se a realidade brasileira.

Nessa direção, o espaço virtual de compartilhamento de saberes foi organizado com a intenção de operacionalizar um ambiente para a escuta e diálogo com os integrantes dos territórios, nos quais as práticas extensionistas aconteceram, a partir dos diálogos realizados nas salas temáticas virtuais. Esse espaço maior foi a plataforma que viabilizou, o que os professores, em conjunto, denominaram “Salas Temáticas Virtuais”, onde foram abordados temas comuns, selecionados para o trabalho compartilhado entre os Seminários Integradores do semestre.

Dentre os temas trabalhados, tivemos “A pandemia e impactos no espaço urbano desigual e na educação”, discutidos por urbanistas, epidemiologistas, sanitaristas, gestores de sistemas de ensino e de escolas locais. Outras temáticas abordadas direcionaram-se aos “Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, segundo a Agenda 2030” e “As modalidades de ensino”. Cabe ressaltar que a opção pelas temáticas se deu a partir de demandas que emergiram dos diálogos realizados pelos acadêmicos com os sujeitos dos territórios educativos, como professores, gestores e pessoas da comunidade escolar, em interação permanente ao longo do semestre. Os diálogos e todas as interações foram realizados de forma on-line, respeitando a necessidade de distanciamento social.

As salas temáticas virtuais com profissionais da saúde, da educação e representantes da comunidade local, foram organizadas pelos grupos de acadêmicos nos Seminários Integradores das Licenciaturas. Nas salas, os acadêmicos organizaram perguntas para instigar o diálogo havendo espaço para comentários, questionamentos e colocações durante a conversa on-line. As salas de diálogo foram abertas na plataforma de aprendizagem virtual Moodle utilizando a ferramenta BBB, que permitiu a realização de Lives com gravação. As gravações ficaram registradas no ambiente virtual de aprendizagem, para que os acadêmicos pudessem rever as interlocuções, ou, ainda, para que aqueles que não puderam participar do encontro no dia agendado, pudessem acessar os diálogos na íntegra. Nesse sentido, foi possível abordar assuntos emergentes fazendo conexões com a educação de forma significativa para a formação dos acadêmicos.

Nas avaliações realizadas sobre o replanejamento das atividades do semestre, houve relatos de acadêmicos que ressaltaram a importância de se debater o

contexto delineado pela pandemia para compreender melhor o cenário social em que estávamos vivenciando de forma intensa e, assim, poder contribuir buscando alternativas para novas práticas educativas na educação básica. Além das salas temáticas virtuais, os professores responsáveis pelos Seminários, junto ao grupo de acadêmicos, organizaram a discussão sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A discussão em torno dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável - ODSs impulsionou a programação da XI Jornada Integrada do Meio Ambiente – A JIMA/UFN, cujo tema foi a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: agravos e perspectivas em cenário pandêmico”, perfilando reflexões em torno da territorialização dos ODSs e das Cidades Educadoras no âmbito da fraternidade e vida como proclames sociais. A programação da Jornada envolveu as discussões sinalizadas pelos Seminários Integradores das Licenciaturas e o espaço virtual e seguiu ampliando a conectividade dos acadêmicos da Instituição com pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, ao longo do período de 5 a 12 de junho de 2020. Dessa forma, as interações e discussões inicialmente realizadas nos Seminários Integradores das Licenciaturas foram ampliados para toda a Universidade, com o desenvolvimento da XI Jornada Integrada do Meio Ambiente – JIMA/UFN. O evento ocorreu no site da Universidade Franciscana - UFN e nas redes sociais, sendo fomentado também no espaço virtual do Universidade & Territórios.

O ano de 2020 gerou um movimento, efetivamente interativo e complementar, entre a Universidade e a escola, envolvendo instituições da rede municipal e estadual de ensino público e instituições de ensino privado. Ressalta-se que naquele contexto, de forma pioneira, os acadêmicos dos Cursos de Licenciatura da UFN, produziram material pedagógico abrangendo as múltiplas áreas do currículo escolar para apoio ao ensino remoto na educação básica. Os acadêmicos também fomentaram um canal no youtube, para o compartilhamento propostas de ensino, em formato de repositório, o qual foi disponibilizado aos profissionais de ensino da educação básica das Instituições parceiras de estágio e ações extensionistas da Universidade. O canal recebeu o mesmo nome do espaço virtual em que os Seminários Integradores das Licenciaturas foram realizados, chamando-se Universidade e Territórios. O canal pode ser acessado em: (<https://www.youtube.com/@universidadeeterritorios2317>).

Os anos seguintes, 2021 a 2023, avançaram em delimitar territórios para intervenções extensionistas, conduzindo-se então, a um projeto com foco no bairro em que se localiza a Universidade. Com tal proposta, as ações extensionistas abrangeram instituições de educação formal e não formal. Como ponto de partida, delineou-se o seguinte questionamento: O que constitui o território? A partir de tal provocação, os acadêmicos dos Cursos de licenciatura foram instigados a refletirem sobre o território. A partir de leituras realizadas e diálogos nos Seminários Integradores, foi possível compreender o território como um recorte espacial, ocupado por grupos e, portanto, configurado por relações de poder.

Na fala de Santos,

Quando a gente faz falar o território – que é um trabalho que creio que é o nosso, fazer falar o território, como os psicólogos fazem falar a alma, como o Darcy Ribeiro quis fazer falar o povo, como o Celso Furtado quis falar a economia –, o território também pode aparecer como uma voz. E, como do território não escapa nada, todas as pessoas estão nele, todas as empresas, não importa o tamanho, estão nele, todas as instituições também, então o território é um lugar privilegiado para interpretar o país (1998, p. 220).

Nessa perspectiva, território compreende uma unidade espacial, com traços identitários, agregando especificidades socioculturais, histórico-geográficas, morais e éticas, porém, integrando uma macro-organização sistêmica, articulada e interdependente, a qual, interfere na mesma, mas também sofre inferências. Como resultado, percebe-se que não se tem um território unitário com o qual trabalhar, mas múltiplos territórios (Harbaert, 2010), que se sobrepõem e que interagem entre si.

Sendo assim, entendemos que, no entrelaçamento comunicativo com os territórios e os sujeitos que o constituem, é que ocorrem as atividades de extensão universitária. Com eles, entre eles, deles e para eles, devem estar constituídas as metas, as políticas, as propostas pedagógicas, o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Corroborando com o autor citado, é preciso instituir políticas sociais redistributivas, e assim, “uma política, efetivamente redistributiva visando, que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, pois, prescindir do componente territorial” (Santos, 1987, p. 113). Nesse sentido, cabe considerar que essa unidade espacial territorial urbana se configura por trajetórias de vida cotidiana de um grupo de vizinhança.

A partir da compreensão do sentido de território, adensamos o adjetivo educativo. Um território educativo suscita compreendê-lo para além de dimensões espaciais, tomando-o como potencial campo educativo. Assim, o território educativo dá abertura para múltiplas formas educacionais, sejam elas formais, informais e/ou não-formais, possibilitando a promoção de ações intersetoriais e interinstitucionais. De acordo com a socióloga Iara Rolnik Xavier (2015, p. 31), o território é produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais. Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas.

Nessa direção, pensar e dar forma ao bairro, como um território educativo, pressupõe mobilizar ações públicas e/ou privadas para a consecução de metas que garantam acesso amplo e qualificado a todos os sujeitos, a um espaço social urbano inclusivo. Esse acesso precisa atentar para as condições materiais e humanas que visem a qualidade social em relação a múltiplas dimensões, como livre circulação e integração com o lugar, para então configurar um espaço educativo, um território onde há possibilidade de educação e convivência.

A partir desse alinhamento pedagógico, os Cursos de Licenciatura da Universidade Franciscana, decidiram, no ano de 2022, manter o bairro Nossa Senhora do Rosário, como território educativo sobre o foco extensionista. Para tanto, o bairro Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Santa Maria, RS, passou a compreender o território educativo, em que foram projetadas e desenvolvidas ações extensionistas socioeducacionais. Cabe mencionar que o bairro do Rosário se configura no bairro em que a Universidade está localizada.

Para o desenvolvimento das ações extensionistas, discutiu-se, a partir da estrutura urbana, o que são e o que representam os bairros. Esse questionamento direcionou o olhar, não somente para a configuração do bairro do Rosário, mas levou à compreensão sobre outros territórios.

Segundo Rosa (2012, p. 68),

O bairro nos fornece elementos sobre nosso espaço próximo e sobre o mundo real de cada sujeito morador, suas histórias, suas perspectivas. É no cotidiano do seu dia a dia que o cidadão se encontra. Aflora no bairro o imprevisto que é passível de ser compreendido pelos seus moradores. Enfim, o bairro traduz no seu interior as tensões e os conflitos entre seus habitantes.

O bairro carrega sentidos amplos, desde a dimensão administrativa, cultural e social, até a dimensão espaço-temporal. Assim, refere-se a um recorte espacial com identidade sociocultural, sobre um amplo entorno urbano. A partir dessa ideia, o entendimento de bairro manifesta um sentido marcadamente social, tratando-se de um nicho cultural sobre uma história e geografia próprias, no espaço citadino. O bairro configura-se como um território de vivência, onde as pessoas moram e se relacionam; onde vivem o dia a dia, circulam, estabelecem relações de vizinhança e convivem com problemas concretos que afetam o cotidiano.

O bairro, portanto, não é um limite administrativo, mas uma entidade cultural e antropológica (Fecomercio, 2013). A investidura no bairro Nossa Senhora do Rosário, como objeto de intervenção extensionista teve como objetivo investigar potencialidades educativas, para então, sistematizar e materializar descobertas, que suscitaram o olhar pontual, sobre aquela unidade territorial urbana, entendendo-a como um território educativo em potencial.

Segundo Rolnik (2015, p. 25),

[...] a base da estratégia do Bairro-Escola – um arranjo territorial de políticas, escolas, famílias e comunidades para garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens – está na inter-relação de duas concepções sobre educação: a educação integral e o território educativo. Mesmo que seja consenso que o Bairro-Escola se realiza na articulação entre a escola (como instituição, como espaço, como sujeito) e seu entorno (definido como a área onde está localizada), não existe um desenho ou definição a priori sobre os limites territoriais de seu desenvolvimento ou mesmo da identificação das bases necessárias para sua implantação.

As ações projetadas foram desenvolvidas e ainda têm continuidade, no bairro Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Santa Maria, RS, sobre o qual, desenharam-se intencionalidades norteadoras das atividades programadas, a partir dos subprojetos extensionistas. Esse bairro do espaço urbano santa-mariense, em um primeiro movimento de ação extensionista, foi palco de investigação acadêmica, com vista ao conhecimento do território, em seus aspectos socioeducacionais. Também foi necessário realizar um exercício de escuta ativa e generosa, pelos acadêmicos das licenciaturas junto aos sujeitos do território, para levantamento e sistematização de expectativas e impressões, em sintonia com os objetos de intervenção pensados em cada um dos subprojetos extensionistas desenvolvidos ao longo de cada semestre. Esse exercício de escuta ativa permitiu a aproximação

ao território e a compreensão geral sobre a complexidade que o constitui, para posteriormente, identificar algumas demandas e pontos de interlocução entre a Universidade e o território do Rosário.

Em relação aos benefícios formativos, foi possível observar que eles foram comuns, tanto aos sujeitos integrantes do território educativo, quanto aos sujeitos membros da academia universitária. Cada um dos subprojetos extensionistas, correspondentes respectivamente às disciplinas integrantes do Projeto Integrador de Extensão apresentaram temáticas que foram desenvolvidas por meio de um conjunto de atividades, com foco em espaços formais e/ou não formais do bairro Nossa Senhora do Rosário. Os subprojetos buscaram atender a ações pedagógicas sustentadas na efetiva pedagogia universitária, considerando a dimensão funcional do ensino, da pesquisa e da extensão e os fundamentos conceituais que fundamentam a cada uma das disciplinas extensionistas.

O movimento pedagógico das ações extensionistas se desenvolveu de forma dialógica, fomentado por aproximações entre conhecimento, reflexões na ação, construções e reconstruções conceituais. Esse movimento visou um saber amplo, configurado e fortalecido pela intersecção entre múltiplos saberes disciplinares e diferentes perfis institucionais, que caracterizam o território do Rosário.

As ações extensionistas desenvolveram-se a partir dos seguintes momentos:

1. Momento de projeção coletiva da intencionalidade extensionista em ambiência acadêmica;
2. Momento do compartilhamento das bases epistemológicas e metodológicas da extensão universitária;
3. Momento da definição do recorte espacial para intervenções extensionistas;
4. Momento de construção de subprojetos de ensino e extensão;
5. Momento de intervenção dirigida sobre o território, objeto de ação extensionista;
6. Momento de escuta aos sujeitos integrantes do território;
7. Momento de sistematização das expectativas e impressões elencadas ao longo da escuta ativa;
8. Momento de projeção e construção de ações colaborativas entre academia e território;
9. Momento de compartilhamento reflexivo das ações.

METODOLOGIA

As ações de extensão têm sido pensadas a partir de metodologias comunicativas-críticas, em que os sujeitos sociais são mobilizados, com vista a uma atitude reflexiva. Segundo Mello (2008, p. 17), a metodologia comunicativa-crítica “é entendida [...] como caminho metódico de compreensão e de ação no mundo”. Assim, podemos entender essa metodologia como caminho de estudo cuidadoso da realidade, que busca mirá-la e admirá-la de diversas perspectivas e, neste caso, caminho feito em diálogo entre pesquisadoras(es) e participantes da realidade investigada. Trata-se de uma metodologia que possibilita aos sujeitos moverem-se no mundo e transformar a realidade vivida.

Nessa direção, a teoria dialógica de Paulo Freire e a teoria da ação comunicativa de Habermas têm se colocado como bases para a elaboração de tal metodologia de pesquisa e de ação social e educativa na extensão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações projetadas e realizadas no âmbito da curricularização da extensão foram analisadas de forma permanente durante o desenvolvimento das ações extensionistas e apontaram evidências importantes para a continuidade e qualificação contínua das atividades desenvolvidas. Dentre os aspectos considerados na avaliação das ações extensionistas, apontamos para o alinhamento dessas ações com os princípios institucionais. Nesse sentido, destacamos:

- a. Aderência aos Programas de Extensão Institucionais: as ações empreendidas ocorrem, em consonância com os Programas de Extensão definidos a partir das políticas institucionais, desde o momento da construção do Projeto Integrador de Extensão dos Cursos, bem como da elaboração dos Subprojetos de Extensão, que direcionam os denominados Seminários Integradores no âmbito das disciplinas;
- b. Alinhamento às concepções de extensão universitária, baseada no efetivo compromisso social: o planejamento e desenvolvimento das ações extensionistas seguem o rigor conceitual, considerando a horizontalidade na construção compartilhada de saberes, buscando ultrapassar a dimensão assistencialista que pudesse demarcar qualquer prática de extensão.

Também reafirma o compromisso social das Universidades, evidenciando a corresponsabilização na busca da análise coletiva de demandas da sociedade, como pressuposto à construção de soluções originais, atendendo às identidades culturais locais;

- c. Investimento em práticas universitárias disruptivas: as ações extensionistas, implementadas a partir de um ideário teórico, calcado em concepções dialógicas e colaborativas, têm demonstrado ser eficiente na direção do rompimento a uma ordem usual, de caráter assistencialista, muito presente na extensão realizada pelas Universidades brasileiras;
- d. Incorporação de canais comunicativos de escuta aos territórios de ação extensionista: o princípio de dialogicidade imbricado sobre dimensões extensionistas, embasa as ações institucionais e segue a postura de escuta dos territórios. Os territórios se constituem como recortes espaciais em foco, junto aos quais se pode produzir diagnósticos que, por sua vez, passam a expressar os perfis, as demandas, as identidades dos locais e os lugares de intervenção acadêmica. Esse território, objeto de ingerência extensionista dos cursos de licenciatura, compreende espaços sociais, dentre os quais estão os contextos públicos e/ou privados, formados por complexas relações de poder. Conforme mencionado, nos anos de 2020 e 2021 passou-se a utilizar o vasto potencial de plasticidade do meio digital que possibilitou a criação de um espaço virtual para conectividade. O planejamento das ações extensionistas nas escolas estava previsto para ocorrer a partir da metodologia de projetos, construídos pelas demandas apresentadas pelos territórios. Entretanto, instaurada a situação de pandemia em razão do Covid-19, foi preciso replanejar as estratégias para a extensão e planejar as ações a serem desenvolvidas com o uso de recursos digitais. Para tanto, os professores responsáveis pelos Seminários Integradores das Licenciaturas criaram o já referenciado, espaço virtual Universidade & Territórios. Segundo Saraiva (2007), a extensão possibilita ao acadêmico a experiência de vivências significativas que lhe proporciona reflexões acerca das grandes questões da atualidade. Com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, é possível desenvolver uma formação em que o sujeito se responsabiliza pelas necessidades sociais dos espaços em que está inserido. As ações de extensão desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura

da UFN, ao longo do ano de 2020 também promoveu a organização de um canal no youtube organizado para compartilhamento das práticas educacionais digitais elaboradas pelos acadêmicos. Esse repositório de práticas educacionais disponibilizadas em meio digital foi uma produção dos Cursos de Licenciatura da UFN em parceria com o Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, da UFN;

- e. Promoção de ações, que garantam o protagonismo estudantil: os acadêmicos, estudantes universitários, em especial dos Cursos de licenciatura, passaram a ouvir os sujeitos que integram a comunidade escolar, conhecendo-os, interagindo e percebendo, já em momento de formação, o contexto educacional. A partir desse conhecimento, foram estabelecendo aproximações entre os fundamentos teórico-metodológicos e a prática pedagógica em seu movimento cotidiano;
- f. Promoção de análise teórico-prática das ações desenvolvidas, por meio da produção de conhecimentos: a inserção no mundo da escola representa um exercício formativo potencial para os alunos em formação docente, porém, não se pode esquecer a relevância do exame crítico-reflexivo para o reconhecimento das potencialidades e das fragilidades percebidas na atividade educativa escolar na contemporaneidade;
- g. Promoção de avaliação e autoavaliação da gestão institucional: a incorporação da curricularização da extensão na Universidade tem conduzido a atitudes de reflexão e diagnóstico que levam à projeção de ações a serem desenvolvidas de forma interdisciplinar nos Seminários Integradores extensionistas ao longo do semestre letivo. Nas ações desenvolvidas, a autoavaliação dos acadêmicos e professores universitários, é tomada como um pilar para o delineamento das ações a serem continuadas no semestre seguinte. A avaliação e autoavaliação realizada pelos sujeitos do território em que se realizaram as ações de extensão também servem como subsídio para o direcionamento das ações a serem continuadas no território e sinalizadas nos Projetos Extensionistas da Universidade;
- h. Fortalecimento da formação acadêmica: segundo Tommasino (2016), a extensão tem objetivos centrais, como estabelecer um vínculo entre a formação universitária e o território social, a partir de um compromisso com a transformação da vida em sociedade. Nesse sentido, significativos avanços foram percebidos, com o fortalecimento do processo formativo

para a docência, a ampliação de saberes e a afirmação do compromisso social da universidade;

- i. Contribuições socioeducacionais nos territórios educativos (espaços de educação formal e/ou não formal): além da disponibilização do Repositório Digital de Práticas Pedagógicas – Universidade & Territórios no youtube, as ações extensionistas mobilizaram reflexões, instigando as instâncias acadêmicas e comunitárias, no âmbito da gestão pública local e da gestão dos sistemas de ensino. Realizaram-se discussões sobre a concepção, princípios e práticas das Cidades Educadoras, bem como a mobilização da secretaria municipal de educação para o alinhamento de ações locais que considerem o entendimento de Cidade que educa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações empreendidas têm revelado o fortalecimento da compreensão sobre o sentido extensionista como função universitária, bem como têm evidenciado a produtiva intervenção dos estudantes e a receptividade dos sujeitos nos territórios. Os saberes construídos em cooperação entre Universidade e comunidade reafirmam a potencialidade da transformação que as ações constituídas nessa parceria poderão representar ultrapassando a visão assistencialista ou a simples oferta de um serviço pontual à comunidade.

O cenário atual impõe uma formação educativa que não se restringe à assimilação-produção de um ideário de conceitos, mas que propõe o desenvolvimento de habilidades e a construção de saberes. Sendo assim, a apropriação do conhecimento suscita desacomodação e novas práticas. Nessa perspectiva, o conhecimento deve ter significado à vida, percebida em sua problematização cotidiana. A partir dessa premissa, todas as áreas de formação profissional são levadas a reconhecerem a educação superior como um espaço fundamental de produção de novos conhecimentos com relevância das práticas extensionistas. As ações empreendidas têm revelado o fortalecimento da compreensão efetiva do sentido extensionista, bem como têm evidenciado a produtiva intervenção dos estudantes e a receptividade dos territórios em interação Universidade e comunidade.

REFERÊNCIAS

FECOMERCIO. **Plano de Desenvolvimento do Bairro:** uma Metodologia Participativa. São Paulo, SP, 2013.

HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade:** um debate. GEOgraphia, v. 9, n. 17, 2010.

LAMPERT, E. (org.). **A universidade na virada do século XXI:** ciência, pesquisa e cidadania. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LIBÂNIO, J. C. **Os métodos de ensino.** São Paulo: Cortez, 1994

MELLO, R. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: Araújo Filho, Targino/Thiollent, Michel Jean-Marie. **Metodologia para Projetos de Extensão:** Apresentação e Discussão / Targino de Araújo-Filho; Michel JeanMarie Thiollent; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

ROLNIK, I. X. Um olhar sobre o território na estratégia do bairro-escola. In: SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos:** experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. Coleção territórios educativos. v. 2. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Territorios-Educativos_Vo 2.pdf. Último acesso em 12 de março de 2023.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** Território e cidadania. Rio de Janeiro: Nobel, 1987, p. 113.

_____. **Espaço e sociedade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

_____. **Metamorfose do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1998.

SARAIVA, J. L. **Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores.** Brasília Médica, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.057

MAPA HISTÓRICO CRONOLÓGICO: CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KELLY DANELON

Mestre em Ciências e Profei da Universidade de São Paulo – USP, kellyanselmo@usp.br;

ROSEBELLY NUNES MARQUES

Professora Doutora do Departamento de Economia, Administração e Sociologia da Universidade de São Paulo, USP, rosebelly.esalq@usp.br;

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) no Brasil tem uma história carregada de valores sociais e seu início data muito antes dos registros oficiais. Ela, por sua vez, não nasceu no âmbito escolar, sua força social fez com que ganhasse espaço nas escolas. O objetivo deste trabalho foi, por meio de uma revisão bibliográfica sobre a história da E.A e seus desdobramentos na educação brasileira, construir um mapa histórico cronológico para fins didáticos na formação docente. O recurso foi construído em parceria entre as pesquisadoras e professoras de uma escola de educação básica na cidade de Piracicaba. Os critérios da escolha dos textos seguiram a qualidade acadêmica apresentada pela produção dos autores e dos periódicos, pelo fator de impacto dos artigos e, ainda, pelo alinhamento ao tema proposto. Para tecer os fios da história da Educação Ambiental, uma narrativa dos eventos fez-se necessária para contemplar os fatos em sua dimensão temporal e a construção do mapa histórico cronológico acrescentou um caráter lúdico ao trabalho. Como resultado concluímos que somos educadores e educadoras ambientais em constante formação, nos reinventamos para continuar contribuindo para a história como tecelões e que uma abordagem ecopedagógica traz uma alternativa para a construção de um currículo escolar focado em um espaço educador sustentável.

Palavras-chave: Formação de Professores, Sustentabilidade, Recurso Didático, Ecopedagogia

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi, por meio de uma revisão bibliográfica sobre a história da Educação Ambiental e seus desdobramentos na educação brasileira, construir um mapa histórico cronológico para fins didáticos na formação docente. O recurso foi construído em parceria entre as pesquisadoras e professoras de uma escola de educação básica na cidade de Piracicaba, chamada a partir de agora de “Equipe Épico”. Por fazer parte de uma pesquisa de mestrado, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado com o CAAE: 38841120.6.0000.5395.

Os mapas, ao longo da história da humanidade, se tornaram um recurso importante para a expansão das civilizações. Com propósitos específicos, os mapas frequentemente são criados para encontrar caminhos ou contar uma história. Em 2015, no canal da UNIVESP, o historiador e professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Paulo Miceli, explicou que os mapas são as manifestações do desejo dos seres humanos de saberem onde estão; é um monumento cultural dos mais expressivos que a humanidade produziu em tempos de história. O mapa, para o professor, traz elementos de religiosidade, de cultura e de estratégias tornando-o um recurso da cartografia temática.

De acordo com Oliveira e Almeida (2009) “os mapas temáticos têm como objetivo a representação espacial de um tema, podendo este tema ser abrangente ou até mesmo imediato e específico.” (p.14). Partindo do princípio que o mapa é uma escolha e serve para representar algo em um determinado momento, a Equipe Épico, escolheu a história da Educação Ambiental e seus desdobramentos na educação brasileira.

São muitos os autores que publicaram trabalhos científicos para alertar sobre a importância de produzir discussões a respeito da sustentabilidade. Reigota, em 2007, publicou “O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil” e concluiu que “o movimento da educação ambiental nas universidades brasileiras enfatiza a sua amplitude para além de uma área específica e a sua institucionalização como área de conhecimento” (p. 55). O autor ressaltou a necessidade de estimular a difusão da produção brasileira para que os/as pesquisadores e os/as professores atuantes possam ampliar a sua participação e influência nacional e internacional na definição de políticas públicas para a educação ambiental, linhas de pesquisa e docência sobre o tema.

Partindo desse pressuposto, é importante destacar como a formação do professor é fundamental para multiplicar valores em prol de uma sociedade mais sustentável. Para Sachs (2009) muitas vezes, o termo sustentabilidade é utilizado para expressar a sustentabilidade ambiental, no entanto, este conceito tem diversas outras dimensões: social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política nacional e internacional. Pensar a educação como a base para o desenvolvimento da nossa vida e para o desenvolvimento sustentável é um dos objetivos das ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), portanto, a educação é a chave para se alcançar outros ODS.

Quando as pessoas recebem uma educação de qualidade, elas podem escapar do ciclo da pobreza, reduzir as desigualdades, alcançar a equidade de gênero, empoderar-se para levar uma vida mais saudável e sustentável. Além disso, a educação pode fomentar a tolerância entre as pessoas e contribuir para a criação de sociedades mais pacíficas.

Com base nisso, o contexto inspirado para a produção do recurso sob a temática da educação ambiental, foi a Alfabetização Ecológica ou Eco Alfabetização. O termo usado inicialmente por Capra e hoje seguido por colaboradores cujo fundamento é desenvolver práticas educativas em favor da sustentabilidade é norteadas pela teoria dos sistemas vivos ou pensamento sistêmico. Segundo Capra (2003) a alfabetização ecológica se pauta na transversalidade com o objetivo de articular os conhecimentos com as especialidades do meio promovendo uma “ecologização” do pensamento. A aptidão para contextualizar a história e produzir um pensamento ecologizante é chamada por Morin (2003) de “cabeça bem-feita”, definida como uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril. Ela é capaz de situar todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. (p.24)

Para a implementação da EA na perspectiva da Alfabetização Ecológica, Capra (2003) sugere que “cada sistema educacional crie seu próprio currículo que valorize fatos fundamentais da vida, baseados nos princípios da ecologia, da sustentabilidade ou princípios da comunidade”. (p.25)

Uma maneira de se alcançar essas mudanças no pensamento das novas gerações seria por meio da formação docente. Esses profissionais, depois de sua transformação individual, são os mais capacitados para multiplicar os novos

paradigmas na sociedade, promovendo, a formação de, cada vez mais, cidadãos conscientes local e planetariamente.

Gadotti (2000) afirma que a pedagogia se tornou, hoje, a ciência mais importante, já que seu objetivo principal é promover a aprendizagem. No entanto, esta nova pedagogia precisa de um novo professor que esteja preparado para um novo aluno. O conceito de “ecopedagogia” criado por Francisco Gutiérrez, pesquisador do pensamento de Paulo Freire na Costa Rica, trata-se de uma pedagogia orientada para a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, tendo como objetivo a promoção das sociedades sustentáveis.

Essa proposta baseia-se na ideia da “cidadania planetária”. Gutiérrez e Prado (2013) nos faz refletir com o questionamento: “Como tornar realidade o perfil dos seres humanos dispostos a promover a cidadania ambiental a partir da dimensão planetária?” (p.47) e como conclusão, o autor explica que a ecopedagogia também é um movimento político e educativo cujo projeto mudar as atuais relações humanas, sociais e ambientais. De acordo com ela, a consciência ecológica, a promoção das sociedades sustentáveis e a preservação do meio ambiente depende da educação.

METODOLOGIA

A quantidade de acesso das produções acadêmicas com o crescimento da internet e a agilidade dos mecanismos de busca aumentaram a preocupação do pesquisador na relevância dessas publicações. Nesse sentido, a problemática em questão, ressalta Tavares, Rodrigues e Filho (2014) está relacionada à garantia de que a escolha da bibliografia tenha sido feita dentro de um universo de estudo que consiga de fato representar o estado da arte, além de primar pela qualidade, abrangência e significância.

A atividade básica na pesquisa bibliográfica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse. É o passo inicial na construção efetiva do processo de investigação. Parte do princípio de que, ao iniciar-se uma nova pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado. Essa etapa foi alavancada com a disciplina “Educação Ambiental e Responsabilidade Social” ministrada pela professora Dr.^a Patrícia Cristina Silva Leme, educadora da Universidade de São Paulo, campus de São Carlos, que forneceu orientações gerais e dois textos importantes para o andamento da pesquisa.

O primeiro foi “Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil” da autora Sílvia Czapski e “Caminhos para o desenvolvimento sustentável” do autor Ignacy Sachs.

A partir disso, os critérios da escolha dos textos seguiram a qualidade acadêmica apresentada pela produção dos autores e dos periódicos, pela repercussão causada pelo artigo em termos de citações e, ainda, pelo alinhamento dele ao tema proposto. O trabalho foi realizado de agosto de 2020 até março de 2022.

O mapa histórico cronológico foi construído simultaneamente ao levantamento da história da E.A. Enquanto o fio discursivo era alinhado a materialização do mapa, a Equipe Épico pode ao mesmo tempo assumir o papel de narrador e ouvinte da história. Segundo Moura Souza e Aricó (2017) o mapa cronológico é uma ferramenta didática para ilustrar eventos históricos, mas além de apresentar a característica rígida da cronologia, a Equipe Épico, optou pela flexibilidade da história, pois é enxergando a história de pontos de vista diferentes que podemos interromper narrativas e moldar o futuro. Assim nasceu o mapa histórico cronológico para simbolizar os caminhos percorridos pela Educação Ambiental e seus desdobramentos nos currículos escolares da educação básica brasileira até a homologação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017 (BNCC).

Para construir o recurso, foi escolhido o gráfico de explosão solar por ser ideal na exibição de dados hierárquicos com vários níveis de categorias. No entanto, uma narrativa dos eventos fez-se necessária para contemplar a história em sua dimensão temporal. As narrativas possuem a potencialidade de fazer viajar o ouvinte (Araújo, 1998) e evocar o passado por meio de registros que segundo Chauí (1995) é a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total, tendo desta forma, as narrativas como instrumentos importantes de preservação da história.

Na próxima sessão, foi realizada, uma narrativa descritiva e reflexiva sobre os dados levantados na revisão bibliográfica.

O ATELIER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conta-se a lenda que o ser humano aprendeu a arte de tecer observando a teia de aranha. Os fios entrelaçados pelo aracnídeo formam um mapa que convergem para um ponto central, onde repousa a aranha. A teia de aranha é construída para si-própria, sua flexibilidade de construção depende do ajustamento de cada

fio aos fios contextuais e encontrar o fio da meada é um trabalho que demanda dedicação.

Esse trabalho de construção de um recurso didático foi realizado fio a fio, num movimento de fiar, tecer e criar. Para promover uma alfabetização ecológica foi necessário adentrar o atelier da Educação Ambiental e aguçar todos os sentidos, como as aranhas com seus oito olhos e oito patas, a Equipe Épico compartilhou suas visões e experiências unindo os saberes numa escrita a várias mãos.

Inicialmente encontramos uma teia historicamente tecida por meio de muita luta social e o início da Educação Ambiental no Brasil datada muito antes dos registros oficiais. Ela, por sua vez, não nasceu no âmbito escolar, sua força social fez com que ganhasse espaço nas escolas. Embora haja registros de políticas que impunham limites à exploração de ativos florestais, como o regimento do Pau-Brasil, já em 1605, a afirmação em 1797 na Carta Régia determinando a proteção de rios, encostas e nascentes e o regimento de Cortes de Madeiras, em 1799, todas essas leis tinham uma motivação essencialmente econômica.

Um mapa, mostra ao seu viajante, os caminhos que ele pode percorrer a partir de um ponto até o seu destino. O ponto de partida escolhido foi meado de 1866. A palavra “ecologia” foi criada pelo biólogo alemão Ernst Heinrich Haeckel para denominar uma disciplina científica conectada ao campo da Biologia. Em alemão diz-se “Ökologie”. O termo se origina do grego, em que “Oikos” quer dizer “casa” e “logia” estudo, portanto, ecologia significa a ciência que estuda as relações entre os seres vivos com a sua casa, no qual evoluem.

Essa “casa comum” foi resgatada pela encíclica do Papa Francisco, conhecida como “Laudato si”, apenas em 2015, na qual o pontífice critica o consumismo e o desenvolvimento irresponsável e faz um apelo à mudança e à unificação global para combater a degradação ambiental e as alterações climáticas. Em seu apelo, o pontífice diz: “O urgente desafio de proteger a nossa casa comum inclui a preocupação de unir toda a família humana na busca de um desenvolvimento sustentável e integral, pois sabemos que as coisas podem mudar” (p.12).

Enquanto o pensamento ecológico não era tema de debate nas políticas mundiais, o Brasil instituiu, em 1934, o primeiro Código Florestal. Esse decreto visava amenizar os impactos sociais e políticos da Revolução de 1930. Em meio à forte expansão cafeeira, as florestas ficavam cada vez mais distantes das cidades, dificultando e encarecendo o transporte de lenha. O Código Florestal de 1934 surgiu para regulamentar a retirada total das matas nativas desde que pelo menos os 25%

de reserva de lenha fossem replantados. Com o tempo, a lenha foi deixando de ter importância econômica em função dos novos combustíveis e fontes de energia como as hidrelétricas.

No entanto, os fios não são estendidos, no emaranhado dessa tecitura retornamos ou avançamos em 1975, quando a Ecologia, no Brasil, se tornou um curso de nível superior e passou a formar ecólogos. No entanto, essa mudança de disciplina para um campo de pensamento, gerou uma crise metodológica. Segundo Mello (2006) o problema para a definição do campo científico da Ecologia, é dado pelo fato dessa ciência permear entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas. Mesmo com o surgimento da interdisciplinaridade na década de 1960, segundo Ivani Fazenda, a crise metodológica continua nos tempos atuais, desafiando os professores e pesquisadores no que se espera de uma prática interdisciplinar.

Somente a partir dos anos 60 do século XX, que os debates ganharam espaço e várias questões envolvendo o capitalismo e o meio ambiente se tornaram o foco dos ambientalistas. É importante salientar, porque somente na década de 1960 que essas discussões ganharam força. Segundo Capra (2006) é nesta época que eclode no mundo movimentos de contracultura como a liberação feminista e o movimento hippie.

Esses movimentos de contracultura foram consequências do mundo de pós-guerras, culminando num repensar a humanidade e suas ações no meio ambiente. A consciência sobre o meio ambiente começa a ganhar força social, impulsionando a reavaliação do Código Florestal Brasileiro, entrando em vigor a reserva legal, mas ainda assim a floresta podia ser 100% desmatada, desde que fosse replantada, mesmo com espécies estranhas àquele bioma.

Cidadãos do mundo se organizaram em movimentos ecológicos com posições diferentes: a preservacionista, preocupados exclusivamente em preservar as espécies em perigo de extinção. A outra vertente, a conservacionista, pela conservação dos habitats das espécies ameaçadas de extinção e reforçando a visão de proveito dos ecossistemas para as populações humanas. Em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, da Inglaterra, colocou-se pela primeira vez a expressão Educação Ambiental, com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos. (Czapski, 1998)

Esse rudimento da Educação Ambiental incitava uma estruturação de um paradigma ecológico, influenciado pela publicação do livro-crônica "A primavera

silenciosa”, da jornalista Rachel Carson, em 1962, que se tornou um clássico na história do ambientalismo. Ele traz em detalhes o impacto negativo, no meio ambiente, do uso abusivo dos agrotóxicos organoclorados (DDT) e como os efeitos hormonais dos inseticidas e os impactos, incluindo o câncer.

Em 1968, uma Organização Não Governamental conhecida como o Clube de Roma que reunia intelectuais, empresários, ativistas e políticos publicaram um relatório intitulado “Os limites do crescimento” onde discutiam a crise e o futuro da humanidade. Esses dados levaram a ONU a promover em 1972, uma Conferência sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, que gerou um documento “Declaração sobre o Ambiente Humano” com planos de ação, que serviria de base para a Gestão do Ambiente Humano. Declarou-se, nesta conferência, a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a Educação Ambiental.

Os 113 países (inclusive o Brasil) assinaram a “Declaração da ONU sobre o Ambiente Humano”, cujo artigo 19 diz:

“É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens, como os adultos, dispensando a devida atenção aos setores menos privilegiados, para assentar as bases de uma opinião pública bem-informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana”. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano, 1972, p.5)

No entanto, a educação brasileira vivia nesse período um regime de governo ditador. As informações eram controladas e forjadas para silenciar contestações. Participar das discussões mundiais e assinar tratados em questões ambientais eram ações políticas com o intuito de ampliar alianças para o desenvolvimento econômico, não educacional.

Reigota (2017) explica que nas primeiras décadas da Educação Ambiental no Brasil, ela estava relacionada prioritariamente com a proteção e preservação das espécies vegetais e animais, enquanto isso, na Inglaterra, em 1968 criava-se o Conselho para Educação Ambiental, reunindo mais de cinquenta organizações voltadas para temas de educação e meio ambiente. Além disso, pelo menos mais seis países europeus (Dinamarca, Finlândia, França, Islândia, Noruega e Suécia)

emitiram deliberações oficiais a respeito da introdução da educação ambiental no currículo escolar. (Czapski, 1998).

Como resultado, em 1975 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, criou o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA. Conforme o estabelecido nessa conferência em seu documento final, Carta de Belgrado, é meta da Educação Ambiental:

“Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos”. (Carta de Belgrado, 1975, p.2)

Se existe uma referência para quem quer fazer educação ambiental, ela está nos documentos finais da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, afirma Czapski (1998). O evento ocorreu na Geórgia (ex-União Soviética), em 1977 e foi deste encontro que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental, que até hoje são adotados em todo o mundo. O Brasil não participou deste evento pois não mantinha relações diplomáticas com o bloco soviético. Só a partir de 1997, que os brasileiros tiveram acesso as quarenta e uma recomendações de Tbilisi através da “homepage” do Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; ou através de um livro publicado pelo IBAMA.

Na década de 1980, a Educação Ambiental começou a tecer um novo fio. Em 1983, uma comissão mundial foi estabelecida sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela então Primeira-Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland. Quatro anos depois, em 1987, foi publicado em Londres, o Informe Final da Comissão denominado Nosso Futuro Comum, também conhecido como Relatório Brundtland, consagrando a expressão “desenvolvimento sustentável”. Após essa publicação, a Comissão encerrou oficialmente suas atividades e em 1988, foi criado, na Suíça, independente da ONU e de quaisquer outros organismos públicos ou privados, o Centro para o nosso Futuro Comum. As recomendações e as ideias contidas no Nosso Futuro Comum foram incorporadas à Resolução da Assembleia da ONU, denominada Perspectiva Ambiental até o Ano 2000 e mais adiante. Hoje é considerada um marco nos esforços realizados em todos os níveis na busca de consolidar a transição para um desenvolvimento ambientalmente racional.

No mesmo ano, ocorreu a Conferência de Moscou e tinham como meta principal propor uma estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para a década de 1990. As consequências trazidas pelo desenvolvimento do capitalismo e da industrialização em constante debates por esses grupos, culminou numa polêmica da tal “sustentabilidade”, na década de 1990, se consolidando nos anos 2000.

Somente em 1988, o artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil estabelece: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Um ano depois com a Lei n. 7804/89, o Brasil ganhou uma Política Nacional de Meio Ambiente que regulamentou a ação governamental sobre a manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o ambiente como patrimônio público, a ser necessariamente assegurado e protegido para o uso coletivo (Leão & Leão, 2013 p. 158). Com a Constituição de 1988, a Educação Ambiental se tornou obrigatória em todos os níveis de ensino, mas não poderia ser como uma disciplina, mantendo-se os princípios e objetivos que foram adotados em Tbilisi.

Assim como a Flor de Lis aponta para o norte nos mapas náuticos, a conferência Rio-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992 tornou-se o norte para as reflexões coletivas no intuito de se formar uma nova aliança para o futuro em comum. Essa conferência gerou um documento denominado Agenda 21, visando orientar as nações a um novo padrão de desenvolvimento para o século XXI. Durante o encontro ficou evidenciado que o desenvolvimento sustentável só seria possível com a redução dos impactos sobre a produção de consumo, bem como do crescimento populacional (Leão & Leão, 2013 p. 133). Neste mesmo evento foi elaborada a primeira versão da Carta da Terra.

Entremeando os fios, a Conferência de Nova Delhi no ano de 1993, na cidade de Nova Delhi, na Índia formalizou um documento por nove países considerados em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, mais populosos do mundo, como a Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia chamado “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”. Segundo Oliveira e Neiman (2020), A Conferência de Nova Delhi possui grande importância no processo de democratização da educação em nível mundial, uma vez que mais de 50% da população mundial vivem nos nove países que assinaram a declaração.

O desenho dessa narrativa aos poucos vai permitindo que o mapa histórico cronológico da Educação Ambiental como recurso didático saia do campo da imaginação e ganhe representação física como uma prática do mundo da linguagem que nos possibilita ver e ressignificar. A ideia inicial era criar um mapa baseado na teia da aranha, para homenagear a melhor “tecelã do universo”, mas didaticamente, para atender os objetivos da pesquisa, o mapa estilo “explosão solar” mostrou-se mais adequado para a impressão em fibras de média densidade (MDF).

Retomando a história, realizou-se na cidade grega de Tessaloniki, no ano de 1997, a Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade. No mesmo ano aconteceu a Conferência de Quioto, no Japão que não buscou discutir diretamente o tema Educação Ambiental, mas apresentou como tema central de discussão a redução dos gases diretamente responsáveis pelo fenômeno do efeito estufa, consequentemente, do aquecimento global.

Nesse período, o Brasil começa a lançar grossos fios no tear da Educação Ambiental com a aprovação do PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental) que previa três componentes: desenvolvimento de ações educativas: capacitação de gestores e educadores e desenvolvimento de instrumentos e metodologias para a E.A. no ensino formal e em 1999, institui-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que determina a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, com a missão de contribuir com a educação para um desenvolvimento sustentável. Neste contexto, relata Oliveira e Neiman (2020), essa abordagem foi inserida no ensino básico no Brasil a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1990. O “Tema Transversal Meio Ambiente”, sugerido pelos PCN garantia uma abordagem interdisciplinar no âmbito escolar que cumpria a necessidade do debate extremamente importante para os tempos atuais, tenda a sustentabilidade como princípio fundamental.

Batendo os pentes desse imenso tear que é a Educação Ambiental no Brasil, somente com a promulgação da Lei 9795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, que a sociedade brasileira conseguiu que a Educação Ambiental se tornasse uma política pública forte e proporcionasse a consolidação da cidadania ambiental, com influência direta na democratização da gestão ambiental pública e incluída nos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) e mais recentemente com A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que “reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para

a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também voltada para a preservação da natureza, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)". (Brasil, 2018)

O discurso de sustentabilidade, ganhou um campo mais político nos anos 2000, com o próprio capitalismo de pano de fundo. O capitalismo aqui visto como um sistema imperialista, tendo como um único objetivo, conquistar novos mercados para continuar sua produção. Com base nisso, uma nova forma de capitalismo, o capitalismo verde emerge defendendo a harmonia do desenvolvimento com a conservação da natureza.

Mas a história ainda não chegou ao fim, alguns anos mais tarde, ocorreu a Rio+10 e seu objetivo foi avaliar o progresso dos acordos estabelecidos na Rio-92, a partir da Agenda 21. Porém, a Rio+10 destacou-se também por incluir em suas discussões os aspectos sociais e a qualidade de vida das pessoas. Os outros temas discutidos na Declaração de Joanesburgo foram: erradicação da pobreza, uso da água, manejo dos recursos naturais e desenvolvimento sustentável.

Em 2004, o novo PRONEA efetiva-se como tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global assumindo as seguintes diretrizes: Transversalidade e Interdisciplinaridade; Descentralização Espacial e Institucional; Sustentabilidade Socioambiental.; Democracia e Participação Social; Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental. (PRONEA, 2005, p.33)

Nessa época Goodison et al. (2003), traz uma proposta de mudança de paradigma. A mudança ecológica proposta pela autora envolve não nos ver (seres humanos) fora da teia ecológica de vida, como mestres, conquistadores e donos dos recursos da Terra, mas como um Antropoceno criativo e construtivo da Democracia da Terra, baseado na humildade ecológica no lugar da arrogância, e a responsabilidade ecológica no lugar do exercício descuidado e cego de poder, controle e violência.

Seguindo para 2012, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu a Rio + 20, com alusão à Eco -92. Dois temas foram escolhidos para as discussões na Conferência: a economia verde e a governança internacional. Ao final, o documento "O futuro que queremos" foi aprovado, bem como as "Oito metas do milênio". Neste mesmo ano, o novo Código Florestal brasileiro foi aprovado, causando um movimento midiático intenso com o "Veta Dilma".

A revolução científica e industrial, tecnologia e economia reforçou mutuamente a suposição de que os limites da natureza devem ser anulados para criar abundância e liberdade, isso ficou claro na aprovação do Novo Código Florestal do Brasil em 2012, onde retrocessos foram justificados em prol da segurança alimentar. Esse “desenvolvimento” como um processo culturalmente enviesado destrói estilos de vida saudáveis e cria um mundo material baseado em produção de commodities com uso intensivo de recursos dando uma falsa impressão de crescimento econômico, o chamado livre comércio, consumismo e competitividade.

O conceito de “cidades sustentáveis” surgiu após a Rio+20, mas concretizou suas diretrizes após a publicação da Agenda 2030. Para ser sustentável, a administração das cidades do mundo, devem considerar três pilares: responsabilidade ambiental, economia sustentável e vitalidade cultural.

Em 2015, a ONU apresentou a Agenda 2030 com o propósito de estabelecer metas e prazos para o enfrentamento dos principais problemas globais, estipulando 2030 como prazo para a humanidade alcançar os compromissos assumidos com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS). As ODS abrangem os chamados 5Ps: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) foram aprovadas e homologadas em junho de 2012 e constituem um documento de mais de 500 páginas que atende uma exigência constitucional (artigos 22 e 210) que afirmam que “compete privativamente à União legislar sobre [...] diretrizes e bases da educação nacional” e prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2013).

De acordo com as DNCEA a Educação Ambiental deve estar presente nos currículos de todas as disciplinas, não sendo necessária a criação de uma disciplina para a Educação Ambiental, pois ela deve ter caráter transversal, devendo ser integrada, contínua e permanente com todas as outras disciplinas e atividades escolares de todos os níveis educacionais. É enfatizada a interdisciplinaridade e a construção de uma “cidadania ambiental”. Trata-se de um documento amplo que foi criado para auxiliar Instituições de Ensino a abordarem adequadamente a Educação Ambiental.(OLIVEIRA & NEIMAN, 2020).

Até chegar na Base Nacional Comum Curricular, em 2018, a Educação Ambiental no Brasil contou com a força ideológica de muitos brasileiros e

principalmente brasileiras. O trecho abaixo traz a única referência da Educação Ambiental de um documento de 470 páginas.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009). (Brasil, 2018, p.19)

No início de 2020, a pandemia do Coronavírus surpreendeu o mundo, mas nada mais é do que uma manifestação do modelo de sociedade onde reina a exploração sem limites dos recursos naturais. “Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta”. (Santos, 2020, p. 22). O autor também salienta a urgência de retomarmos a antiga discussão sobre a necessidade de se estabelecer, em novas bases, outra relação dos seres humanos entre si, e da sociedade com a Casa Comum que nos abriga.

A narrativa da pandemia não se faz necessária aqui, frente ao volume de notícias que recebemos diariamente. Santos (2020) lançou a seguinte provocação: um especialista da qualidade do ar da agência espacial dos EUA (NASA) afirmou que nunca se tinha visto uma quebra tão dramática da poluição numa área tão vasta. Quererá isto dizer que no início do século XXI a única maneira de evitar a cada vez mais iminente catástrofe ecológica é por via da destruição maciça de vida humana?

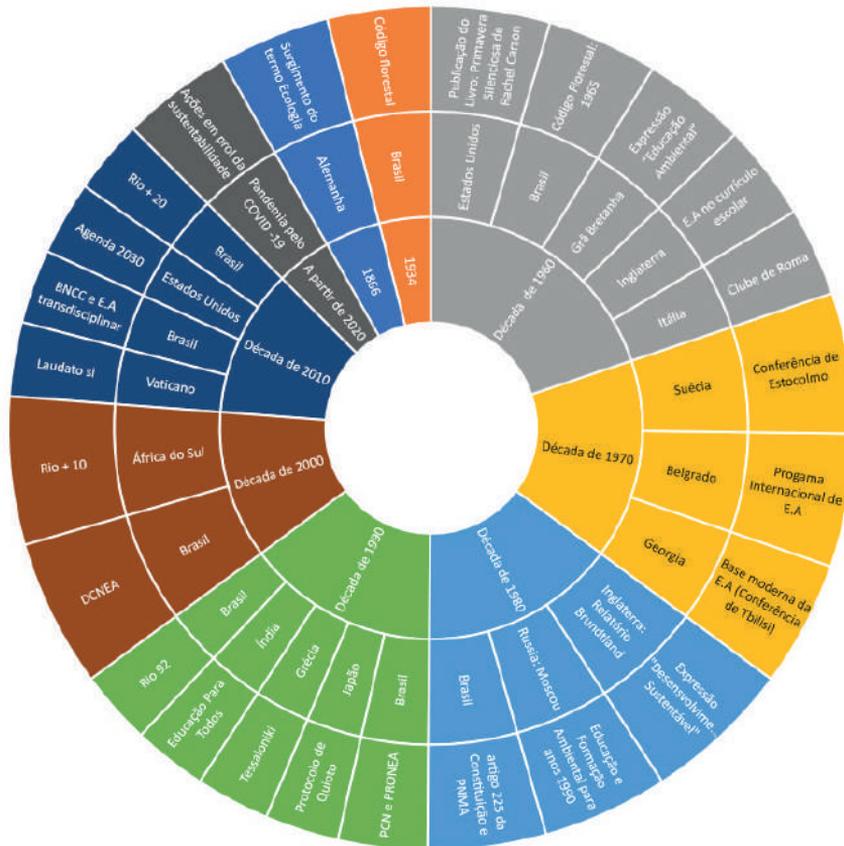
RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias, aponta Reigota (2017) e desconstruir essa noção antropocêntrica é um dos princípios éticos da educação ambiental. Os fios dessa alfabetização ecológica propostos nesse trabalho de construção de um recurso didático, foi além do material. Estudar a história da Educação Ambiental foi um processo pedagógico e político. Os fatos levantados por essa pesquisa, não são inéditos, muito pelo contrário, vários autores descreveram a mesma história com objetivos diferentes. O importante é que fique claro

que esse processo de criar a própria teia, como fez a Equipe Épico, trata-se de uma mudança comportamental primeiramente individual.

O mapa histórico cronológico (figura 1), serviu para organizar os conhecimentos e dinamizar o processo de aprendizagem.

Figura 1: Mapa histórico cronológico da Educação Ambiental



Fonte: arquivo pessoal

Uma vez pronta a teia de aranha, o seu comportamento passa a ser uma leitura dos fios traçados por ela, como um mapa a ser lido para encontrar os caminhos. O exercício de tecer a educação ambiental permeou o campo das artes no movimento das relações entre tempos e contextos sociais da educação ambiental e sua interação com a cultura e a política mundial, favorecendo a ampliação da compreensão ética da Equipe Épico no sentido de unir forças para incorporar na vida cotidiana a valorização e respeito pela nossa "casa comum".

Entre os muitos sujeitos que ajudaram a escrever este trabalho, estão aqueles que povoam a escola que com suas inquietudes constroem o chão da escola, que é o lugar onde a ecopedagogia ou Pedagogia da Terra como prefere Gadotti (2000) ecoam desse coletivo. A ecopedagogia amplia o nosso ponto de vista para uma prática de cidadania planetária e para uma referência ética, estética, ecológica e social: a civilização planetária. (Gadotti, 2000)

A provocação de Santos (2020) que sugere a nossa extinção para a sobrevivência do planeta é compreensível, mas não é aceitável. Como dizia Paulo Freire, "o mundo não o é, ele está sendo" e o agora somos nós. É preciso continuar com as pequenas ações de consciência, resistência e formação de coletivos educativos sabendo que não vão transformar o sistema, mas possibilitarão a construção a longo prazo de outros tipos de governança no e do Planeta. As coisas mudam muito, sempre precisamos consertar os mapas, para recalcular rotas e redesenhar nossas fronteiras como seres humanos.

O processo de avaliação das práticas docentes é efetivado quando o professor adentra em um processo contínuo de revisão da própria prática e compartilha com os outros num trabalho contínuo de auto-observação e observação do outro. No entanto, para que esse movimento seja harmônico, é necessária uma confiança entre todas as partes. Essa relação direta entre a reflexão da racionalidade técnica e a confiança é a responsável pelo empoderamento profissional.

A reflexão das suas próprias práticas como produção do conhecimento adquire uma postura fortalecida quando o docente faz parte da comunidade para a qual seu trabalho faz sentido, independentemente de ser uma escola particular ou pública, de ser urbana ou rural; periférica ou central.

Este trabalho trouxe elementos para pensar o posicionamento da comunidade como um fator para o empoderamento profissional docente, como a autonomia, iniciativa e postura colaborativa, porém ainda é necessário avançar nas pesquisas nesta temática para fundamentar as práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do recurso do mapa histórico cronológico foi uma contribuição valiosa para o desenvolvimento da pesquisa; serviu para substanciar a educação ambiental no currículo escolar da escola participante do projeto e adjetivar a ação

dos professores da educação básica como educadores e educadoras ambientais em constante formação.

Um próximo passo será transformar o mapa histórico cronológico em um jogo de cartas com perguntas e respostas de acordo com a bibliografia apresentada neste trabalho, usando o painel impresso em MDF como roleta. Pretende-se compartilhar o recurso didático com outras escolas para a formação de professores.

Concluímos que somos tecelões e nos reinventamos para continuar contribuindo para a história da humanidade e que uma abordagem ecopedagógica traz uma alternativa para a construção de um currículo escolar focado em um espaço educador sustentável.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. B. História e Narrativa. In: Mattos, I. R. (org.). Ler e Escrever Para Contar: Documentação, Historiografia e Formação do Historiador. Rio de Janeiro: **Access Editora**, 1998

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: tema transversal-meio ambiente. Brasília: MEC, 1998 <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-tema-transversal-meio-ambiente>

BRASIL. Programa nacional de educação ambiental - PRONEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed. - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005 <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>

CAPRA, F. C. In: Trigueiro, A. (Coord.) Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Prefácio de Marina Silva. 3ª Ed. Rio de Janeiro: **Sextante**, 2003

CAPRA, F. C. et al. Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: **Editora Cultrix**, 2006

CZAPSKI, S. A Implantação da Educação Ambiental no Brasil. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1988 p. 166.

CHAUÍ, Marilena. (1995). Convite à Filosofia. São Paulo: **Ática**, 1995

FONSECA, F. P., & OLIVA, J. Cartografia. **Editora Melhoramentos**, 2013

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: **Petrópolis**, 2000.

GOODISON, L. et al. Eco-feminism. Green History: A Reader in Environmental Literature, Philosophy and Politics, 2003 p. 168–179.

GUTIERREZ, Francisco & PRADO, Cruz. Ecopedagogia e Cidadania Planetária. 3 ed. São Paulo: **Cortez**, 2013

LEÃO, J. F.M & LEÃO, M.M. Conservação da Natureza. Piracicaba: **FEALQ**, 2013.

MELLO, L. M. O formalismo entre os discursos das diferentes Ecologias. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2006 166 f. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/7429>

MORIN, E. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª edição ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 2003

MOURA SOUZA, F. de; ARICÓ, E. M. Mapa cronológico da evolução das definições ácido-base: um potencial material de apoio didático para contextualização histórica no ensino de química. **Educacion Quimica**, 2017 v. 28, n. 1, p. 2–10.

OLIVEIRA, P. J. de. & ALMEIDA, J. A. P de. Cartografia Temática. CESAD, 2009 [aed-moodle.ufpa.br/pluginfile.php/353213/mod_resource/content/1/Cartografia%20Tem%C3%A1tica%20.pdf](http://moodle.ufpa.br/pluginfile.php/353213/mod_resource/content/1/Cartografia%20Tem%C3%A1tica%20.pdf)

OLIVEIRA, L. de. & NEIMAN, Z. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), 2020 v. 15, n. 3, p. 36–52. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474>

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. In: Anais Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 1972, 6p.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental, 1975 http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2015. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

REIGOTA, M. O que é educação ambiental. **Brasiliense**, 2017

SACKS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Coleção Ideias Sustentáveis. Organizadora: Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: **Garamond**, 2000, 96 p.

SANTOS, B. de S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: **Almedina**, 2020

SI, L. Carta encíclica Laudato Si - sobre o cuidado da Casa Comum - Papa Francisco. **Sinapse Múltipla**, 2015 4(2), s.n.

TAVARES, F.; RODRIGUES, J.; FILHO, F. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, 2014 v. 24, n. 3, p. 508– 520.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.058

MAPAS CONCEITUAIS NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

MARIA ANDREZA BEZERRA CORREIA

Doutora em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, andreza.bcorreia@ufpe.br;

SYMONE DE LIMA FIGUEIREDO DE BARROS

Mestranda do curso de Ensino de Biologia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - PROFBIO/UERN, symonefbarros@gmail.com;

JOSILAINE DE SOUZA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE, josylayne.silva@gmail.com;

MAYARA SOUZA DA SILVA

Doutoranda em botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, mayara_souza50@hotmail.com.

RESUMO

O mapa conceitual é uma representação gráfica capaz de demonstrar as estruturas cognitivas do conhecimento. Foi criado por Joseph D. Novak, e teve como base a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. No contexto escolar o mapa conceitual pode ajudar no acompanhamento efetivo do processo de aquisição de novos conhecimentos, mesmo em salas lotadas. Na busca de encontrar estratégias que auxiliem escolas e profissionais da educação na promoção de uma aprendizagem significativa, este trabalho buscou analisar como o mapeamento conceitual vem sendo utilizado nas escolas brasileiras, e diante deste cenário propor uma estratégia de intervenção que possa ser utilizada no contexto escolar do ensino médio. Como metodologia realizamos uma revisão da literatura na base de dados Google Scholar, no intervalo de 2019-2023, utilizando a estratégia de pesquisa “mapas conceituais”, “aprendizagem significativa” e “ensino médio”, e selecionamos artigos completos publicados em periódicos científicos. Como base na pesquisa, observamos que o mapeamento

conceitual vem sendo fonte de pesquisa no contexto do ensino médio para avaliação da aprendizagem, mas ainda são escassos relatos de implementação na rotina escolar. Para intervenção, sugerimos a aplicação de Unidades de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), juntamente com material de estudo potencialmente significativo e o uso de mapas conceituais trabalhados de forma colaborativa e lúdica na rotina escolar. Esta sequência pode contribuir para criar significado e motivar os estudantes a aprenderem significativamente ao serem capazes de relacionar as informações do seu conhecimento prévio com o novo conhecimento, e assim construir seu próprio conhecimento em rede. Com isso, concluímos que esta intervenção é possível de ser aplicada em sala de aula e pode estimular os estudantes a adquirirem habilidades que são essenciais para seu convívio social e futuro profissional, como: aprendizagem colaborativa, auto-gestão e autoavaliação. A práxis se faz necessária para confirmação da intervenção proposta.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Aprendizagem mecânica, Mapeamento conceitual novakiano, Cmap Tools, Orquestração em sala de aula

INTRODUÇÃO

Nossa sociedade lida com a explosão do conhecimento, o desenvolvimento da tecnologia da informação e a globalização. Esses três grandes eventos ocorridos no final do século XX que estão impactando e derrubando a velha sociedade industrial e criando desafios para uma sociedade conectada (FRIEDMAN, 2006). Vários tipos de problemáticas precisam ser enfrentadas, como: criminalização, deterioração ambiental, pobreza e doenças que chega a ser impossível de entender e resolver isoladamente.

Diante desse cenário é urgente a necessidade de formar sujeitos capazes de interagir de forma crítica e reflexiva na sociedade. Essas mudanças perpassam por uma profunda mudança na estrutura organizacional, tanto no nível básico quanto no nível superior de ensino. Cada dia mais é evidente a necessidade de desenvolver novas arquiteturas pedagógicas que possam responder aos novos desafios apresentados por nossa sociedade contemporânea (UNESCO, 2005) e na prática essas mudanças requerem profundas quebras de paradigmas ultrapassados impostos por uma sociedade industrial e o desenvolvimento de um pensamento relacional e complexo (ROVAI, 2005).

Esta complexidade do conhecimento que lidamos hoje pode levar a uma sobrecarga cognitiva devido à quantidade e diversidade de informações que precisamos processar (DAWKINS, 1996). Propor situações problemas para resolvê-los em sala de aula, diante dessa complexidade, requer desenvolver nos estudantes pensamentos elaborados, trabalho em equipe e pensamento criativo. E fazer isso discutindo situações do mundo real e utilizando conteúdos disciplinares necessita de envolvimento dos estudantes em sessões de trabalho produtivo e colaborativo que geram um efeito sinérgico que combinem entre si as perspectivas de vários indivíduos informados (CORREIA, CICUTO, AGUIAR, 2014).

A teoria de aprendizagem significada de Ausubel é uma das mais importantes do ponto de vista cognitivo. Ela trata de como o sujeito absorve um conteúdo com base no que ele já sabe (conhecimento prévio). Essa ordenação da estrutura cognitiva foi estudada pelo teórico Joseph D. Novak, que utilizou a teoria de Ausubel e criou os mapas conceituais (SILVA, 2021).

Os mapas conceituais são um tipo de organizador gráfico capaz de representar as estruturas dos conhecimentos dos indivíduos. Atualmente os organizadores gráficos estão sendo utilizados como uma ferramenta para lidar com a imensa

quantidade de informações favorecendo o reducionismo hierárquico do conhecimento (CORREIA, CICUTO, AGUIAR, 2014). A possibilidade de reduzir a sobrecarga cognitiva com a aplicação dos mapas conceituais é uma possibilidade que pode ser introduzida na educação escolar para contribuir com um ensino-aprendizagem mais eficiente e adequado para as demandas profissionais atuais.

Diante da necessidade de mudanças e trazendo como possibilidade a utilização do mapeamento conceitual como recurso didático capaz de ordenar as estruturas cognitivas de forma reducionista e organizada, este trabalho buscou analisar como o mapeamento conceitual vem sendo utilizado nas escolas brasileiras do ensino médio, e diante deste cenário propor uma estratégia de intervenção que possa ser utilizada no contexto escolar e que possa contribuir com as mudanças necessárias para lidar com a complexidade do conhecimento e as problemáticas globais de forma reducionista e significativa.

METODOLOGIA

Como metodologia realizamos uma revisão da literatura na base de dados Google Scholar, no intervalo de 2019-2023, utilizando a estratégia de pesquisa “mapas conceituais”, “aprendizagem significativa” e “ensino médio”, e selecionamos artigos publicados em periódicos científicos. Com base nos artigos que utilizam os mapas conceituais no ensino médio e artigos referentes aos principais conceitos da teoria, elencamos questionamentos relevantes sobre a aplicação do tema e propomos formas de intervenção didática como proposta para o ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

QUAIS OS PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL?

A teoria da aprendizagem significativa criada por David Paul Ausubel, muito difundida desde sua criação, explica como é realizada a aprendizagem do ponto de vista cognitivo. Conforme essa teoria, há uma estrutura cognitiva em que concebe que após a absorção de um conteúdo, o indivíduo relaciona-o com um já adquirido anteriormente e esse processo faz com que seja adquirida a aprendizagem.

Segundo o teórico, o armazenamento de informações no cérebro é sempre organizado hierarquicamente.

Ausubel, explicando mecanismos de sua teoria, relatou que o indivíduo possui uma rede de conceitos previamente adquiridos os quais receberam o nome de subsunçores que são conectados e estruturados hierarquicamente e que denomina-se uma estrutura cognitiva onde armazena todo o conhecimento prévio que um indivíduo possui acerca de um conteúdo.

Simplificando, a estrutura cognitiva representa uma rede de subsunçores interconectados, organizados de maneira hierárquica, partindo daqueles mais genéricos e inclusivos até os mais específicos.

Aprendizagem significativa, conforme o autor explica, é aquela em que um novo conhecimento se conecta de maneira precisa e profunda com um conhecimento prévio relevante e essa aprendizagem se consolida, não sendo aleatória e nem literal. É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2011).

Embasando-se pela teoria, é possível afirmar que uma ideia, informação, adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, ideias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação (MOREIRA, 2011).

O QUE SÃO OS MAPAS CONCEITUAIS E COMO ELES PODEM CONTRIBUIR COM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO?

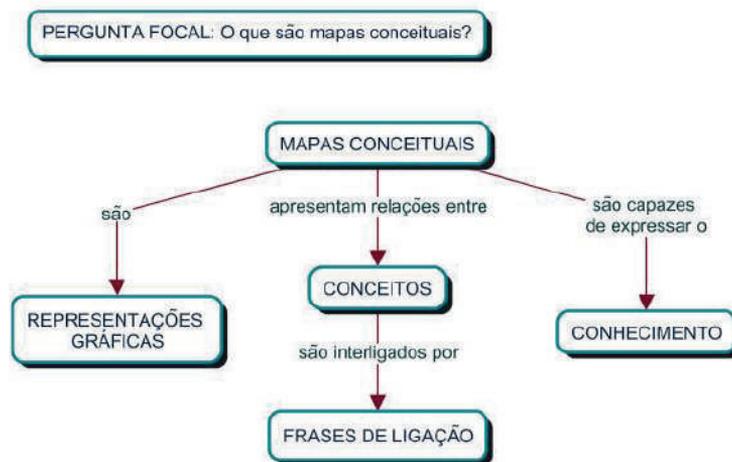
Os mapas conceituais foram desenvolvidos em 1972, dentro do programa de pesquisa realizado por Novak na Universidade de Cornell, no qual ele buscou acompanhar e entender as mudanças na maneira como as crianças compreendiam a ciência (NOVAK; MUSONDA, 1991). Ao longo desse estudo, os pesquisadores entrevistaram muitas crianças que tiveram dificuldade em identificar mudanças específicas na compreensão de conceitos científicos por parte delas apenas examinando

entrevistas transcritas. Esse programa se baseava na psicologia da aprendizagem de David Ausubel (MOREIRA, 1963, 1968; AUSUBEL et al., 1978).

Assim a ideia fundamental na psicologia cognitiva de Ausubel de que a aprendizagem se dá por meio da assimilação de novos conceitos e proposições e diante da necessidade de encontrar uma melhor forma de representar a compreensão conceitual de crianças, surgiu a ideia de que o conhecimento infantil fosse representado na forma de mapa conceitual. Desse modo, nasceu uma nova ferramenta não apenas para o uso em pesquisa, como também para muitos outros.

Dessa forma a teoria da aprendizagem significativa deu embasamento para a criação do método de aprendizagem chamado de mapa conceitual. Em sentido amplo podemos dizer que os mapas conceituais são diagramas indicando relações entre conceitos (figura 1) (MOREIRA, 1986). Através do mapeamento é possível demonstrar como as estruturas cognitivas estão organizadas na mente das pessoas.

Figura 1. Mapa conceitual demonstrando os principais elementos da elaboração de um mapa conceitual



Fonte: próprios autores

A aplicação de mapas conceituais no ensino médio ainda é bastante incipiente no Brasil. Durante a pesquisa e análises dos artigos pudemos notar que na literatura o uso dos mapas conceituais se restringe basicamente a aplicação realizados em dissertações e teses de mestrado e doutorado. Não havendo relatos de práticas na rotina escolar. No ensino superior o uso de mapas conceituais também

vem sendo estimulado com o objetivo de melhorar o ensino e conseguir transformar o conhecimento abstrato em representações concretas documentando todo o processo de mudança de entendimento do estudante sobre o estudo (KINCHIN; LYGO-BAKER; HAY, 2008).

Na perspectiva de que o ensino médio é uma etapa anterior a todos os estudantes que adentram ao ensino superior, utilizar esta ferramenta o mais cedo possível irá permitir com que os estudantes possam ter um primeiro contato com a ferramenta, bem como usufruir desse recurso para aprender a rastrear de forma visível as mudanças na sua aprendizagem ao comparar mapas iniciais e finais.

QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A APRENDIZAGEM MECÂNICA? E COMO ELAS PODEM TRAZER A MUDANÇA NA APRENDIZAGEM?

Ausubel, Novak e Hanesian (1978) mostram a existência de duas maneiras, psicologicamente distintas, de se aprender, que são: aprendizagem mecânica (conhecida como “decoreba”) e aprendizagem significativa. Jarvis (1992) define que aprendizagem é mudança pessoal e que a mudança é fator de medida de aprendizagem e de não aprendizagem. Dessa forma trata as causas de não aprendizagem entre os estudantes, citando: (1) a presunção de que já sabe, (2) a não consideração de que não precisa saber disso, (3) a rejeição pois acha que não precisará disso. Já a aprendizagem segundo este mesmo modelo é dividida em: (1) reflexiva, em que ocorre a prática, avaliação, raciocínio e a memória que traz a mudança, e (2) a não reflexiva baseada apenas na memória (HAY; KINCHIN; LYGO-BAKER, 2008).

Quando nos referimos a aprendizagem não reflexiva estamos falando da aprendizagem mecânica. Novak trata a não aprendizagem quando não há a mudança do conhecimento. Isso pode ocorrer quando um material de estudo foi adicionado de forma superficial e sem interação com o sujeito aprendente. Diferentemente da aprendizagem significativa, o novo conhecimento se conecta com o conhecimento prévio criando um significado para o sujeito (HAY; KINCHIN; LYGO-BAKER, 2008).

Ambos os autores citados acima definem que para que possa ser considerado que houve a aprendizagem é necessário que haja mudança. Além disso ambos colocam o conhecimento prévio como fator predominante para que ela ocorra. “A mudança de conhecimento é uma consequência da integração de novos materiais

e a estrutura de conhecimento prévio, isso satisfaz os critérios de aprendizagem significativos” (HAY; KINCHIN; LYGO-BAKER, 2008).

Na aprendizagem mecânica ocorre a incorporação de um conhecimento novo de forma arbitrária, ou seja, o estudante precisa aprender sem entender do que se trata ou compreender o significado. Essa aprendizagem também acontece de maneira literal, o aluno aprende exatamente como foi falado ou escrito, sem margem para uma interpretação própria. Essa aprendizagem acontece como produto da ausência de conhecimento prévio relacionado e relevante ao novo conhecimento a ser aprendido. Um exemplo disso no estudo da química seria um estudante aprender que a geometria da molécula de amônia é trigonal ou piramidal sem saber o que é trigonal e/ou piramidal (BRAATHEN, 2012).

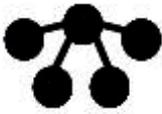
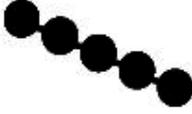
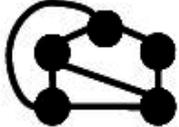
Na Aprendizagem significativa ocorre a incorporação de conhecimento novo na estrutura cognitiva do estudante, e pode ser associado a um conhecimento prévio, relacionado e relevante, já existente nessa estrutura cognitiva. Usando o mesmo exemplo acima, o estudante já incorporou o conceito de piramidal e trigonal para depois aprender o porquê de a molécula de amônia ter essa geometria, baseado na teoria de repulsão dos pares eletrônicos na camada de valência do átomo central (BRAATHEN, 2012).

É importante agora reconhecer que as aprendizagens, mecânica e significativa, constituem uma dicotomia e que, na verdade, todo nosso conhecimento se situa em algum lugar entre os dois extremos: mecânico e significativo. E até mesmo os professores não sabem ao certo o porquê de ensinar alguns conteúdos e da utilidade deles para a vida (BRAATHEN, 2012).

Resumindo, o conhecimento mecânico consiste na incorporação de conceitos isolados e o conhecimento significativo, por sua vez, é conhecimento em rede com muitos conceitos (unidades de conhecimento) interligados. Quanto maior a rede, mais significativo é o conhecimento (BRAATHEN, 2012).

Com o mapa conceitual é possível visualizar a estrutura de conhecimento do estudante identificando se este conhecimento foi aprendido de forma significativa pela forma como ele fica disposto no mapa. Que pode ser em forma de raio, corrente ou em rede. A tabela 1 demonstra como estão organizadas estas estruturas de acordo com Hay e Kinchin (2006) mostram que algumas formas de organizar e armazenar conhecimento são mais acessíveis aprendendo do que outros.

Tabela 1. Estrutura de conhecimento prévio e aprendizagem.

	Fala	Corrente	Rede
Estrutura			
Hierarquia	Nível único	Tanto os níveis quanto os conceitos são ligados um abaixo do outro e muitas vezes sem justificativa	Vários níveis justificados
Aditivos	Acrescido ao conceito central e não interferem aos demais	Não consegue lidar com adições perto do início da sequência	Adições e exclusões têm efeitos variados, pois "outras rotas" geralmente estão disponíveis nos mapas conceituais.
Exclusões	Geralmente não tem efeito na estrutura geral, a menos que o conceito central seja excluído, o que pode causar um colapso na estrutura	Interrompe a sequência abaixo da exclusão	
Links	Muitas vezes simples	Muitas vezes composto, fazendo sentido apenas se lido na sua totalidade	Muitas vezes rico e complexo mostrando a compreensão profunda do conhecimento
Geral	Estruturas indicam prontidão para aprender. Elas são flexíveis e passíveis de mudança no curso da aprendizagem	Estruturas ativas. Utilizadas por empresas e clínicas médicas onde o conjunto de ações devem ser realizadas sempre na sequência	Estrutura acadêmica. Muitas vezes incluem pontos de vista alternativos e até ideias contraditórias.

Fonte: HAY; KINCHIN; LYGO-BAKER, 2008 com adaptações

QUAIS OS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA QUE OCORRA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

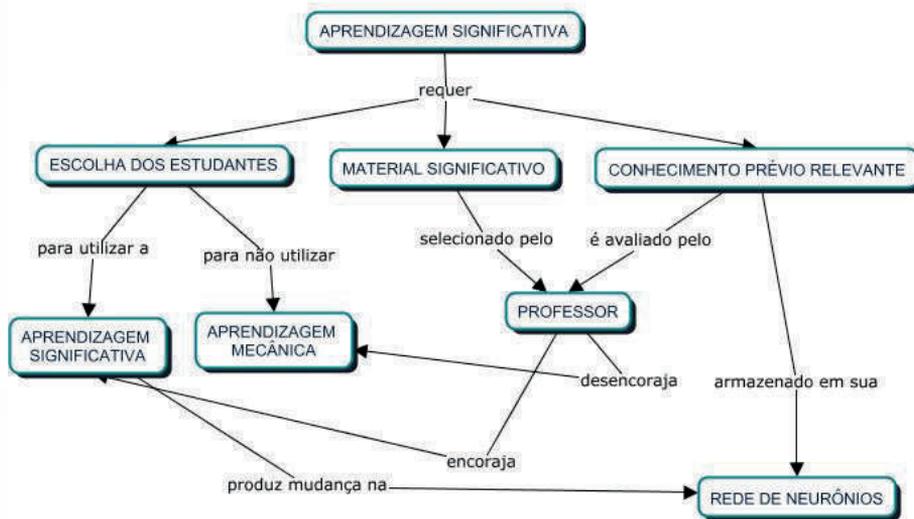
Para que haja a aprendizagem significativa e com isso qualidade na aprendizagem, segundo Novak (Hay, 2008), são necessários três requisitos:

- 1- Conhecimento prévio relevante;

2. 2- Material potencialmente significativo;
3. 3- Tomar uma decisão consciente de aprender significativamente.

Durante a estruturação da aprendizagem, o conhecimento prévio relevante do estudante irá contribuir para que o novo conhecimento possa ser ancorado ao conhecimento anterior que está armazenado na sua rede de neurônios, dando sentido ao que está sendo estudado. O material potencialmente significativo no ensino formal é selecionado pelo professor que deve organizar o planejamento das aulas e encorajar os estudantes a aprenderem significativamente. Já os estudantes devem escolher aprender de forma significativa de maneira consciente e deliberadamente, optando para que este processo não seja trivial (figura 2).

Figura 2. Requisitos para se obter uma aprendizagem significativa



Fonte: próprios autores

Na construção de uma unidade de ensino potencialmente significativa (UEPS), sugerida por Moreira (2011), o professor utiliza uma sequência de seis passos que contribui para que os requisitos da aprendizagem significativa possam ser vivenciados de forma orgânica (quadro 1) (RIBEIRO; SOUZA; MOREIRA, 2018).

Quadro 1. Etapas da Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS)

Etapas da UEPS	
1	Definir o tema
2	Utilizar situações que oportunize identificar os conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva dos estudantes, partindo de discussões, questionários e situações-problema. Nessa etapa pode-se utilizar o mapa conceitual para verificar o conhecimento prévio dos estudantes como uma avaliação diagnóstica.
3	Apresentar os conceitos a serem ensinados e aprendidos sobre o tema, levando em consideração a diferenciação progressiva; isto é, começando com aspectos mais gerais e inclusivos sobre o tema.
4	Em seguida, o tema será abordado por aspectos mais gerais e com maior complexidade em relação às situações iniciais. Este momento possibilita a reconciliação integradora através de estratégias colaborativas que possam levar o aluno a interagir, negociando significados, tendo o professor como mediador.
5	Novas questões são desenvolvidas individualmente, por meio de situações-problema sobre o tema. Nessa etapa há discussões colaborativas entre os alunos e o professor, com posterior apresentação e discussão em grupo maior, mediado pelo professor/investigador.
6	Etapa da avaliação, que pode ser contínua, através das atividades propostas na UEPS e da elaboração de mapas conceituais.

Segundo Ribeiro e colaboradores (2018) “uma UEPS tem por finalidade relacionar de forma substantiva e não arbitrária os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do aluno, possibilitando a interação desses conhecimentos”. No desenvolvimento de uma UEPS busca-se um material de ensino potencialmente significativo e adequado aos conhecimentos prévios que o aluno tem, oportunizando situações nas quais ele seja capaz de aprender. Isso significa que o planejamento de uma UEPS deve também fundamentar-se em preocupações, como a idade, a vivência cultural, o nível de cognição e a capacidade que eles, individualmente, demonstram na utilização dos conhecimentos prévios em relação ao novo conhecimento a ser adquirido (RIBEIRO; SOUZA; MOREIRA, 2018).

COMO OS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO PODEM INTRODUIZIR OS MAPAS CONCEITUAIS COMO UM RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA?

Inicialmente o professor precisa aprender a fazer o mapa conceitual, e posteriormente começar a utilizá-lo em sala de aula para que os estudantes possam se familiarizar com a representação gráfica. Os mapas podem ser elaborados

através de desenhos em uma folha de papel, cartões com os conceitos descritos ou por meio de aplicativos com o CmapTools desenvolvido pelo Florida *Institute of Human and Machine Cognition* disponível em sua versão Beta de forma gratuita pelo site:<<https://cmap.ihmc.us/cmaptools/cmaptools-download/>>.

ELABORANDO UM MAPA CONCEITUAL

Os mapas conceituais se estruturam hierarquicamente e são conectados por linhas e setas sendo puxadas de caixas ou círculos em que contém algum conceito (palavras ou frase) que são ligadas a outras caixas ou círculos por frases contendo um verbo (termos de ligação) e que ao final promovem o entendimento de um determinado assunto através de uma proposição (figura 3). Os termos de ligação especificam os relacionamentos entre dois conceitos. Conceito é definido como uma regularidade percebida em eventos ou objetos, designada por um rótulo. A proposição é um dos objetivos finais do mapa. É nela que terá a clareza semântica e conceitual ao qual irá demonstrar o entendimento sobre o tema do mapeador. As proposições devem ser lidas uma de cada vez para o entendimento correto.

Figura 3. Disposição dos conceitos, termos de ligação e a proposição no mapa conceitual



Fonte: próprios autores

A leitura da proposição demonstrada na figura 3 deve ser iniciada no CONCEITO INICIAL seguido da leitura do termo de ligação e no final do CONCEITO FINAL. Atente para a seta. A seta estando localizado próximo ao CONCEITO FINAL facilita a leitura do mapa, principalmente em mapas maiores. Sugiro que volte para os mapas da figura 1 e 2 para prestar atenção na disposição das setas e a forma de leitura das proposições e conceitos.

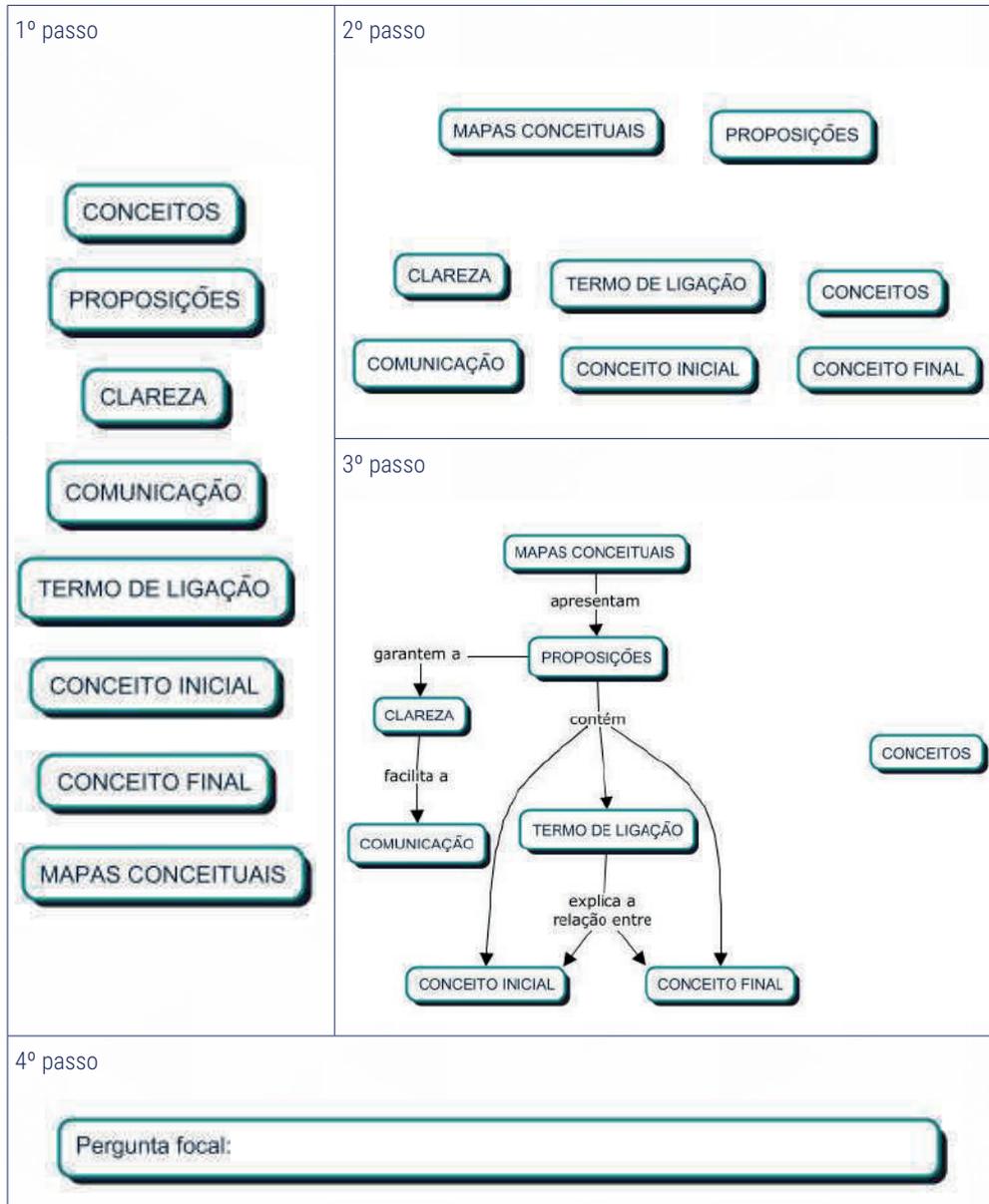
Na elaboração inicialmente os conceitos são ordenados um abaixo do outro (figura 4, 1º passo). Depois são ordenados em pelo menos 2 posições hierárquicas deixando o conceito mais geral em cima e os mais específicos em baixo. Em seguida são adicionados os termos de ligação entre os conceitos de forma que cada proposição tenha uma lógica semântica e possa ser lida independentemente das outras e terá sentido (figura 4, 3º passo). Acima do mapa é adicionada a questão focal que é a pergunta que o mapa está respondendo. A pergunta focal pode ser feita antes ou mapa ou depois do mapa feito. A palavra conceitos não foi adicionada ao mapa, então ela ficou ao lado para um posterior uso em uma outra versão do mapa ou pode ser excluída se o mapeador não pretender utilizá-la em outro momento.

Depois de aprender a fazer o professor precisa praticar utilizando o recurso para adquirir confiança. Outra importante característica dos mapas conceituais é a inclusão de **cross links**, ou ligações cruzadas, que são as relações ou ligações entre conceitos nos diferentes segmentos ou domínios do mapa conceitual. As ligações cruzadas nos auxiliam a ver como um conceito em um domínio de conhecimento representado no mapa se relaciona a um conceito em outro domínio ali mostrado. Na elaboração de conhecimento novo, as ligações cruzadas muitas vezes representam saltos criativos por parte do produtor de conhecimento.

FORMAS DE UTILIZAÇÃO DOS MAPAS CONCEITUAIS NO ENSINO MÉDIO

Os mapas conceituais possuem várias formas de aplicação no contexto escolar. Que vai desde a avaliação do conhecimento prévio até a aprendizagem colaborativa que pode ser estimulada ao compartilhar o conhecimento com os demais estudantes e assim contribuir com sua formação interpessoal. E durante a aplicação de uma UEPS o mapa conceitual pode ser bastante explorado nas etapas de desenvolvimento para resolver as situações problema. Abaixo estão descritas as formas de aplicação que podem ser propostas pelos professores (tabela 2).

Figura 4. Passo-a-passo da elaboração de um mapa conceitual



Fonte: próprios autores

Tabela 2. Formas de aplicação dos mapas conceituais na prática escolar pelos professores

Formas de utilização	Possibilidades de aplicação
Instrumento de estudo	Durante o estudo de um assunto para identificar as conexões entre os conceitos e aprofundar/revisar conceitos
Avaliação	Pode ser utilizado para uma avaliação diagnóstica para determinar o que os estudantes já sabem. Dessa forma o professor saberá o conjunto de subsunçores dispostos nas estruturas cognitivas deles. Na avaliação formativa para organizar as ideias e entender até que parte o assunto foi assimilado. E na avaliação somativa para entender o que o estudante foi capaz de assimilar nas suas estruturas cognitivas
Material metodológico	Na aplicação de exercícios em sala com mapas pré-elaborados para serem preenchidos ou em jogos contendo desafios para estruturação de mapas
Organizador prévio	Ausubel propõe que se utilize estratégias para antecipar a exposição dos novos conteúdos para os estudantes (e-book). O professor pode utilizar o próprio mapa conceitual para demonstrar seu entendimento aos estudantes de forma não linear, como normalmente é feito trazendo um assunto abaixo do outro.
Aprendizagem colaborativa	Estimular os estudantes a realizarem a elaboração de mapas conceituais em grupo e na correção em pares dos mapas elaborados pela turma.

QUAIS AS DIFICULDADES E ERROS COMUNS NA APLICAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO?

Ao entrar em contato pela primeira vez com os mapas conceituais é comum as pessoas acharem que ele seja uma estrutura muito simples de ser feita pois ele apresenta na sua estrutura essa proposta de trazer as conexões entre os conceitos e ser visual. No entanto, para que um mapa conceitual possa tratar de forma significativa o conhecimento ele passa por várias etapas de construção, discussão e reelaboração. Por isso é fundamental que ele seja feito de forma colaborativa para que várias pessoas possam realizar sua leitura e devidas correções.

Por conta da sua aparente simplicidade, muitas vezes o mapa conceitual é utilizado de forma errada ou ingênua. Sendo utilizada até mesmo por editores de livros em que ele serve apenas como um espaço para completar palavras que estão dispostas no texto, em que o estudante consulta o livro e anota a resposta.

CONCLUSÃO

Ainda é incipiente no Brasil o uso dos mapas conceituais nas escolas, principalmente na rotina escolar do ensino básico. Sendo eles capazes de demonstrar as estruturas cognitivas dos estudantes e avaliar se houve ou não uma aprendizagem significativa, torna-se dessa forma uma importante ferramenta para demonstrar a aprendizagem através da verificação da mudança no conhecimento. A proposta de intervenção utilizando uma UEPS junto com o mapeamento conceitual é uma possibilidade de implementação que trará benefícios para os estudantes e contribuir com a organizar do trabalho docente de forma simples e eficiente. Superar os paradigmas do ensino tradicional trazendo alternativas viáveis e efetivas são fundamentais para que haja a formação de sujeitos capazes de lidar com as problemáticas ambientais e sociais tão complexas da atualidade. Além disso, os mapas conceituais são capazes de promover o trabalho colaborativo e de reduzir a sobrecarga cognitiva do quantitativo de informações que temos hoje. Sendo assim seu uso deve ser estimulado e expandido principalmente no ensino superior e em formações de professores para que possa promover uma expansão no uso também no ensino básico.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRAATHEN, Per Christian. Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. **Revista eixo**, v. 1, n. 1, p. 63-69, 2012.

CORREIA, P.; CICUTO, C.; AGUIAR, J. Using Novakian concept maps to foster peer collaboration in higher education. **Digital knowledge maps in education: Technology-enhanced support for teachers and learners**, p. 195-217, 2014.

DAWKINS, R. The blind watchmaker: Why the evidence of evolution reveals a universe without design. New York: **Norton**.1996.

FRIEDMAN, T. L. The World is Flat-Updated and Expanded—A Brief History of the Twenty-first Century—London. Farrar, Straus, Giroux—616 p, 2006.

FUSARI, Jose Cerchi; ANDRE, Marli; PARO, Vitor Henrique. **Ensino vocacional: uma pedagogia atual.** 2005.

HAY, D.; KINCHIN, I.; LYGO-BAKER, S. Making learning visible: the role of concept mapping in higher education. **Studies in higher education**, v. 33, n. 3, p. 295-311, 2008.

JARVIS, P. *Paradoxes of Learning* San Francisco. 1992.

KINCHIN, M.; LYGO-BAKER, S.; HAY, B. Universities as centres of non-learning. **Studies in Higher Education**, v. 33, n. 1, p. 89-103, 2008.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 28/08/2023.

MOREIRA, M. A. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da Física.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio; ROSA, Paulo. Mapas conceituais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 3, n. 1, p. 17-25, 1986.

NOVAK, Joseph D.; MUSONDA, Dismas. A twelve-year longitudinal study of science concept learning. **American educational research journal**, v. 28, n. 1, p. 117-153, 1991.

SILVA, MARCOS FLÁVIO DE OLIVEIRA. **Metodologias de ensino: mapa conceitual e aprendizagem significativa** [recurso eletrônico] / Marcos Flávio de Oliveira Silva – Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021.

UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report.* Paris: UNESCO Publishing.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.059

MEMÓRIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

KAREN INGRED NOGUEIRA MAGALHÃES

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, profkarenmagalhaes@gmail.com;

JOSÉ MÁRIO DE SOUZA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mariosouzagm@gmail.com;

IANDRA FERNANDES CALDAS

Docente do Departamento de Educação – DE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, iandrafernandes@uern.br.

RESUMO

O presente artigo intitulado “Memória e identidade profissional docente” tem como principal objetivo analisar alguns conceitos de Memória, Identidade e Formação docente presentes na tese de doutorado da Profa. Dra. Iandra Fernandes Caldas nomeada “No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros” (2021), buscando sempre compreender a memória enquanto faculdade psíquica, essencial para a constituição da identidade profissional docente por meio das experiências vividas individual e coletivamente que se entrelaçam e tecem construções históricas. Esta pesquisa se configura de cunho qualitativo, e assente na revisão de literatura de renomados estudiosos na esfera da memória e identidade docente, consolidando relevância e seriedade ao trabalho. Dialogando, especialmente com Brandão (2016), Caldas (2021), Candau (2016), Franco (2019), Nóvoa (1992), Nunes (2013) e Garcia (1999). Avança a discussão no âmbito da compreensão acerca da formação do professor, visando compreender as lembranças e relatos profissionais, como parte edificante da identidade docente, e ainda, procurando atribuir conceitos e significados que denotam destaque ao labor profissional do educador. Acreditamos que, os estudos deste trabalho, contribuirão para reflexões acerca da formação, DPD e identidade profissional docente, bem como, para pesquisas futuras no âmbito educacional.

Palavras-chave: Memória. Formação, DPD e Identidade Profissional Docente.

INTRODUÇÃO

A memória é parte integral de nossa história, é a composição da vida e se faz presente nas ações cotidianas que vivemos. Assim, pretende-se com este artigo, refletir acerca da memória, bem como da identidade docente do professor para compreender de que forma a memória pode contribuir com a formação docente e como que a mesma se forja no seio da profissão do educador.

Com este intuito, definimos como objetivo analisar alguns conceitos de Memória, Identidade e Formação docente presentes na tese de doutorado da Prof^a. Dr^a. Iandra Fernandes Caldas intitulada *No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros* (2021). Dialogamos ainda com alguns estudiosos que nos deram a sustentação teórica necessária para o nosso estudo, sendo eles: Brandão (2016), Caldas (2021), Candau (2016), Franco (2019), Le Goff (2003), Novoa (1992), Nunes (2013), Prado e Soligo (2007), Marcelo Garcia (1999) e Souza (2020).

Acredita-se que uma das benevolências da memória é a capacidade de lembrar o passado, pensar o presente e projetar o futuro com base em experiências vividas. Nesse sentido,

(...) A memória nos revela uma das competências fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo) (Caldas, 2021 *apud* Nunes, 2013, p. 94)

Desse modo, a memória nos serve como um GPS que nos mostra (relembra) o lugar de onde saímos, onde iniciamos nossa jornada. Marca todos os pontos que já trilhamos no passado e por isso nos indica onde estamos agora e, ainda assim, nos dá o norte de onde queremos ir, sempre repensando a rota caso o caminho presente erre as entradas planejadas para o futuro.

Podemos perceber como a memória é importante para as relações que construímos no seio social e profissional. Ela é uma parte essencial para inferir no outro, momentos de aprendizagens significativas, com base no senso da alteridade e do *rememoração* espontâneo de cada pessoa.

O trabalho está organizado em dois capítulos, a saber, o primeiro sobre memória e identidade docente e, o segundo sobre os contributos da memória na

formação de professores, em tom de conclusão, trazemos elementos que pontuam esse acontecer da memória e de sua importância na formação do professor, desde o pensamento de memória que se concebe na formação humana do professor até a profissão.

A pesquisa se mostra pertinente para refletirmos conceitos e perceber que, a memória é muito mais do que lembrar, ela é a liga que une a história e a identidade, ela responde aos questionamentos de: quem eu sou? ao que eu pertencço? de onde eu vim? Clarificando a percepção de si e do meio. Através deste trabalho poderemos compreender que há mais de uma forma de viver memórias e de pertencer a elas. Além do mais, ela se configura como propulsora quando o assunto é formação e educação, pois se insere nas questões pessoais, sociais, econômicas e da profissão.

METODOLOGIA

A pesquisa se configura de cunho qualitativo, assente na revisão de literatura em que, buscamos compreender conceitos e formular ideias advindas da memória e da formação de professores, desse modo, podemos nos posicionar e formular nossas próprias ideias e pensamentos acerca da temática ora escolhida e apresentada.

O estudo teórico foi cultivado a luz da pesquisa de Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A RSL é “um método sistemático, explícito, (abrangente) e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais” (Fink, 2005, p.3).

Para esse fim, foram realizadas leituras preliminares “a leitura é um dos pilares da formação acadêmica... [...]aqueles que conseguiram desenvolver, desde o início, um hábito mais organizado de leitura, terão menos trabalho posteriormente” (Zambello, 2018, p.10). Assim, após as fases de construção da RSL, foram realizados fichamentos dos materiais para a construção dos capítulos posteriormente desenvolvidos.

1 MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE

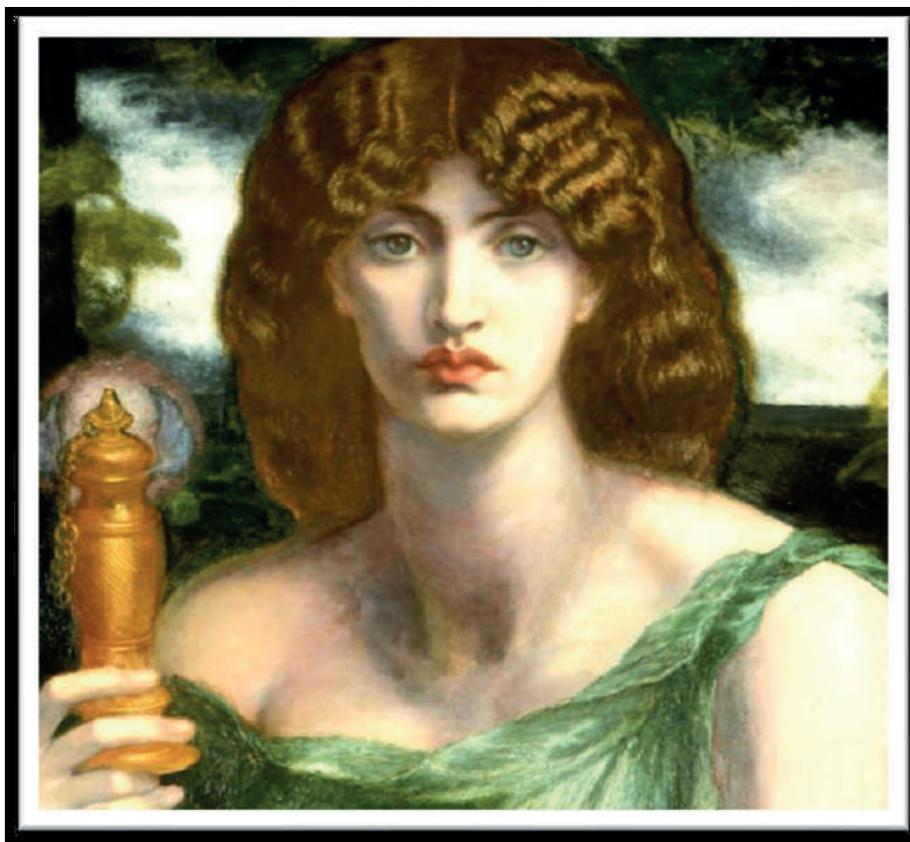
Este tópico se configura como um ensaio breve a pertinente discussão sobre Memória e Identidade Docente. Para construir as reflexões que seguem, foi utilizado

como referencial teórico base a tese de doutorado da Prof^a. Dr^a. landra Fernandes Caldas intitulada *No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros* (2021). Para isso, dividimos em dois subtópicos as discussões trazidas. O primeiro, que busca trazer uma alternativa sobre a origem da memória e, no segundo, nos aprofundaremos mais nas reflexões que cercam o interlace entre memória e identidade docente.

1.1 UMA SEMENTE DA MEMÓRIA

A Grécia Antiga é o berço de diversas divindades mitológicas que, em sua maioria, buscam explicar a existência e o equilíbrio entre a vida divina e humana. Entre as divindades gregas está Mnesmosyne, deusa da memória.

Figura 1 – Mnesmosyne, deusa grega da memória



Fonte: [Greekasia \(2019\)](#)

Segundo Caldas (2021) *apud* Candau (2016),

No Panteão grego, existe uma divindade que tem o nome de Mnemosyne, de origem divina, era uma Titânide filha da deusa Gaia, do deus Urano e irmã dos Titãs. Além de ser filha da Terra e do Céu, Mnemosyne também é irmã do Tempo (Cronos) e do Oceano, rio que circunda a terra (Okeanos). Cronos e Okeanos representam a existência em uma perspectiva de presente, passado e futuro que se entrelaçam em um fluxo e refluxo contínuo (VERNANT, 1990). Isso posto, podemos depreender que: “Somente Mnemosyne, divindade da memória, permite unir aquilo que fomos ao que somos e ao que seremos”. (Caldas, 2021 *apud* Candau, 2016, p. 93)

Pensar a memória como a personificação de uma divindade (Mnemosyne) nos permite compreender suas características de forma curiosa e lúdica. Não por considerarmos uma lenda ou ficção, mas por sua história nos auxiliar a aprender mais sobre as nossas faculdades mentais e nisso, por assim dizer, nos referimos aos processos psicológicos humanos, assim como também às crenças de outras culturas que constroem seus sentidos e valores sob a premissa de sua verdade.

Nessa perspectiva, conforme (Le Goff, 2003), “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (p. 419). Este argumento combina com a caracterização da Deusa Mnemosyne por Caldas (2021) *apud* Nunes (2013, p. 93): “A deusa Memória carrega o bastão da sabedoria talhado em loureiro (skeptron) e sua função é revelar o que foi e o que será. O conhecimento que Mnemosyne dá aos seus eleitos é uma onisciência do tipo divina”.

Ainda, conforme (Caldas, 2021, p. 104) “A memória de um indivíduo é diferente da memória de outro sujeito, porque cada indivíduo confronta-se, durante o percurso de vida, com uma complexidade única de situações.” As experiências que vivemos e a forma com que lidamos com elas internamente nos diferencia enquanto seres humanos construindo particularidades próprias e identitárias. Nisso, “Os indivíduos apresentam diferentes comportamentos não porque tenham “personalidades” próprias, independentes do social, mas devido às experiências diversas por que passaram (no sentido de construir e incorporar) ao longo de suas vidas.” (p. 104). É assim que se constrói a história da viagem da vida... Um pouco do que já foi

mais a experiência do que está sendo. É nessa mescla de experiências e memórias que se constrói valores, sentidos, personalidades, identidades e cultura.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E IDENTIDADE DOCENTE

Ao falarmos de memória nos conectamos com questões do espectro da identidade, uma vez que ela “[...]ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada.” (Candau, 2016, p. 16). Ambas possuem uma conectividade em que “...se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa.” (Candau, 2016, p. 16). Tendo em vista isso, é por meio dos processos construídos através do vínculo entre memória e identidade que nos constituímos seres dotados de história e cultura.

Para compreendermos de vez o entrelace entre memória e identidade, pontuamos:

Quadro 1- Alguns pontos sobre memória e identidade

SOBRE MEMÓRIA E IDENTIDADE...
• A memória e a identidade se entrelaçam e se reforçam mutuamente; (p.104)
• Não há busca identitária sem memória; (p.104)
• (mas...) A busca pela memória é sempre acompanhada de um sentimento de identidade; (p.104)
• A memória é uma reconstrução continuamente atualizada do passado e não uma reconstituição fiel do mesmo; (p.104)
• A identidade se desenvolve e se constitui em uma relação dialógica com o outro, assim encontram-se indissociáveis.” (p.104)
• A memória fortalece a identidade, tanto no nível individual quanto no coletivo, assim, restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade; (p.106)
• O sentimento de identidade é a imagem de si que uma pessoa adquire ao longo da vida, é a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si próprio:” (p.106)

Fonte: Dos autores (2023) com base em Caldas (2021)

De acordo com os recortes de (Caldas, 2021) ordenados no quadro 1, em relação a memória e identidade pode-se perceber que são instâncias ligadas por laços indissolúveis em que não há como consolidar uma identidade sem a utilização da memória e, ainda, por outro lado, a busca pela memória está intrinsecamente relacionada ao sentimento de identidade, comprovando esse vínculo indissociável entre

ambas as partes. Mas, ainda, este vínculo entre memória e identidade agrega em sua composição outra questão de ordem psicossocial, ou seja, a relação dialógica do Eu com o Outro e, conseqüentemente, minha reestruturação com o meio.

Se pudermos aqui representar em um esquema de setas essa relação:

Figura 2 – Relações entre memória e identidade



Fonte: Dos autores, com uso do aplicativo Canva (2023)

Com base no esquema de setas da *figura 1* e ainda comentando o *quadro 1* anterior, vale ressaltar que as recordações que temos do passado não são memórias fiéis do que de fato aconteceu, uma vez que, constantemente nos aprimoramos em relação ao que já fomos alterando nossas concepções e ações em relação ao que somos hoje. Essas mudanças se instalam gradativamente em nossas trajetórias por meio da relação dialógica com outros e com o meio, o que implica na construção de identidades, ou seja, a forma como nos vemos e nos mostramos ao mundo.

Considerando o que vem sendo discutido até agora, percebemos que para além das memórias individuais, existem também as memórias coletivas.

Segundo Halbwachs (2003), além das memórias individuais, há também a memória coletiva, a relação entre as duas, depende dos pontos de referência que se estruturam essas duas instâncias da memória. (tradições, costumes, lugares, personagens, datas, etc.). [...] As lembranças mais íntimas do indivíduo sempre se misturam com o passado dos grupos com que ele se relaciona ou se relacionou ao longo de sua vida. Destarte, a memória coletiva de uma sociedade é constituída a partir do

entrelaçamento existente entre as memórias individuais e as memórias coletivas de um grupo (Caldas, 2021 *apud* Halbwachs, 2003, p. 89)

O entrelace entre memórias individuais e coletivas nos auxiliam a construir sentidos, identidades, histórias e culturas. Por exemplo, as memórias construídas e resgatadas ao longo do tempo na luta contra a escravidão. A luta por liberdade, por espaço e por respeito marca a história de vida uma etnia inteira. E mesmo hoje, em que grande parte dos negros não viveram a escravidão de 1500, ainda vivem e sentem na pele o impacto da memória coletiva que constituiu sua trajetória histórica e que, por sua vez, estrutura suas identidades.

O mesmo serve aos índios, as mulheres, as pessoas com deficiência, e não apenas as lutas por direitos humanos, mas por todas as formas de construir memórias coletivas e constituir história. “Essas histórias fazem parte da memória da sociedade, por meio da qual ela constrói sua identidade cultural e uma visão mais livre do seu passado.” (Caldas, 2021, p. 90).

2.2.1 A IMPORTÂNCIA DAS MEMÓRIAS PARA A IDENTIDADE DOCENTE

As memórias fazem parte do nosso processo histórico, é através delas que lembramos nossa essência e produzimos nossa realidade. Lembrar os percalços de quem fomos nos permite aprimorar quem somos hoje e agora. A memória nos serve para lembrar as batalhas, as vitórias e derrotas, os erros e acertos cometidos. Nos permite quebrar ciclos, construir pontes e abrir novos caminhos para a história de uma nação, de um povo, de uma classe, comunidade ou família. Mesmo inconscientemente estamos inseridos em uma rede de memórias que são individuais e coletivas e que nos pertencem.

Caldas (2021) em sua tese de doutorado traz histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ) do Campus de Pau dos Ferros (CAPF). Este é um trabalho que, para além de histórias de profissões individuais, fala sobre a história coletiva da construção da identidade docente em um determinado lugar. Essas memórias não são encontradas nos livros de história, mas são memórias tão importantes quanto as que estão impressas lá.

“[...] empreender o esforço de ouvir a voz e de dar voz a esses professores, significa o reconhecimento de que essas trajetórias têm

significados importantíssimos na construção da identidade docente no Ensino Superior. As histórias pessoais de docentes que viveram sua trajetória profissional numa universidade pública trazem consigo o ambiente universitário e sua história de construção coletiva. Entender a história desses docentes é entender a própria história da Educação Superior no Estado do Rio Grande do Norte, mediante seus percursos, movimentos, reivindicações, propostas e projetos de política educacional." (Caldas, 2021, p. 18)

A identidade docente é construída por representantes profissionais em suas memórias individuais, mas que, ao mesmo tempo, também, essas mesmas pessoas se entrelaçam no labor profissional com outros profissionais da área, por partilharem o mesmo espaço-tempo, as mesmas lutas e conquistas que pouco a pouco vão edificando a trajetória docente repleta de interpretações autênticas e significativas para a Educação. Seja a nível municipal, estadual, federal ou mundial.

2 OS CONTRIBUTOS DA MÉMORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O referido tópico traz à tona, reflexões sobre as contribuições da memória no tocante a formação de professores. Nele, procuramos entrelaçar memória e formação, numa perspectiva dialógica em que, a memória precisa ser/estar presente na formação docente, uma vez que, essa formação é carregada de sentidos e significados da formação pessoal e profissional.

2.1 MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores carrega em si várias memórias, estas oriundas da própria formação de vida, desde a infância. Sendo assim, partimos da ideia de que é preciso compreender o conceito de memória, bem como a sua contribuição "na" e "para" a formação docente, uma vez que, a nossa vida e as vivências que construímos com o passar do tempo, advém de memórias do passado e do presente. Assim, é importante pensarmos acerca da formação, como bem destaca:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Novoa, 1992, p. 16)

Deste feito, considerar a formação de professores num tripé inovador das ações do educador, com base nas práticas educativas, se faz preciso, uma vez que a investigação acontece em dado momento na prática educativa do professor. Os docentes precisam se revestir com base num viés realmente formativo, haja vista que a educação se molda a cada momento e em contextos diferentes, pois a logística da produção pedagógica necessita desse entrelaçar social e coletivo.

Com relação a memória, esta não reconstrói o tempo, ela une o presente e o passado. Mas, afinal, o que é memória? Para entendermos melhor, recorremos a Caldas (2021, p. 98) quando explana que: "A memória tem por função recordar-nos o que precedeu e o que seguiu através da lembrança, é a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total.". A memória tem a ver com lembrança, ou seja, podemos guardar nela tudo o que foi bom, pois o que não foi, conseguimos apagar de forma mais rápida. Como definir a memória? Candau ressalta que:

Na relação que mantem com o passado, a memória humana é sempre conflitiva, dividida entre um lado sombrio e outro ensolarado: é feita de adesões e rejeições, consentimentos e negações, aberturas e fechamentos, aceitações e renúncias, luz e sombra ou, dito mais simplesmente, de lembranças e esquecimentos (Candau, 2016, p.72)

As lembranças que cada pessoa traz de suas memórias, diversas vezes é silenciada, outras vezes, colocada como exemplo para não esquecer e não se perder na história. Outro elemento bastante relevante para essas reflexões é justamente pensarmos que nós guardamos na memória o vivido e o que queremos viver, como se fosse um marco de vida, ou mesmo, uma situação que precisamos passar.

Figura 3 – Protesto de professores em maio de 1995



Fonte: Arlindovsky (2019)

Na figura 3, podemos observar um exemplo de memória individual e social que se consolidou ao longo do tempo como uma memória coletiva pontual na edificação dos direitos da classe de professores. A imagem retrata um protesto no ano de 1995 em que a palavra de ordem era: *“O tempo de serviço não se negocia, conta-se.”*, além disso, outros motivos como ajuste salarial e a regularização de uma prova de candidatura foram reivindicados na mesma mobilização (Arlindovsky, 2019).

A construção de memórias consolida identidades e nesse sentido, Brandão acrescenta:

Nada somos além do que recordamos, mas também do que esquecemos, sejam as lembranças silenciadas, voluntárias ou involuntariamente, seja dos não ditos. O que lembramos, mas que não podemos ou queremos falar [...] somos aquilo que lembramos e esquecemos [...]” (Brandão, 2016, p. 21)

Todas as situações que vivemos na vida, bem como na formação docente estão impregnadas de memórias, pois a memória nos constitui, memória essa, de uma vida regada de escolhas, de sonhos, de desejos de bem e de histórias boas para contar, recontar e encantar a nós mesmos e aos outros. Umas que queremos

sempre lembrar, outras, nem tanto, mais que ambas as situações nos definem, tanto o que lembramos, como o que esquecemos, pois carregam sentimentos dentro de si.

2.2 REFLEXÕES DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos pelas perguntas: O que é formação? E como acontece as formações? Buscamos Marcelo Garcia (1999, p.19) para refletirmos sobre as questões colocadas anteriormente e conseqüentemente, suscitarmos uma possível resposta. “A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. O autor apresenta que, a formação é compreendida como uma função tida como social, em que a transmissão de saberes acontece em dados momentos da vida humana. Souza sinaliza que:

É importante que se crie espaços de formação permanente em que haja a troca de saberes e mais ainda, a oportunidade de participação mútua, uma vez que o professor desenvolve atividades ligadas a aprendizagem, pois é ele (a) um formador (a) de opiniões (Souza, 2020, p. 35)

A formação precisa acontecer em todos os momentos de vida do professor e, não somente dentro da escola, mais ainda, nas rodas de conversas, nos espaços sociais, dentre outros, para que, a roca dessaberes se desenvolva perante múltiplos conhecimentos e que corrobore para com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Com relação a formação de professores, esta precisa passar pela crisma do bem. Por um momento organizado e sistematizado, em que os docentes se sintam reconhecedores de suas conquistas e vitórias. Vamos refletir sobre a formação continuada que Franco aponta que:

a formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (Franco, 2019, p. 99)

As reflexões que apontam sobre a vida e a formação social precisam desse prisma de paixões. O professor precisa se encontrar e perceber que a formação continuada merece atenção, pelo fato de que, suas memórias são importantes para forjar uma práxis educativa que se faz necessária e presente em seu labor profissional.

Para tanto, Novoa salienta que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Novoa, 1992, p. 13)

Nesse interim, é a formação a principal responsável pelo estímulo reflexivo na formação dos professores. É preciso pensar sobre isso e perceber que o pensamento começa do si e que a docência não se faz sozinha, isolada, mais com participação coletiva, e social.

É pensando nas memórias e de como contribuir com a formação dos professores que a discussão ganha força e agrega mais conhecimentos na área e na vida humana. Isso porque o nosso caminhar na educação é regado de memórias da vida pessoal e profissional. Vamos nos constituindo enquanto pessoa na medida em que aprendemos a ser. A memória oportuniza as mais sensíveis histórias de vida, sejam elas de professores ou não. De acordo com Prado e Soligo:

A memória não passa somente por uma perspectiva individual e voluntária – está evidentemente vinculada a escolhas individuais, porém sempre dentro de um determinado contexto sociocultural, de uma determinada circunstância coletiva. Pressupõe também, por oposição, o esquecimento. E relaciona-se com os diversos suportes que estão a seu serviço: das imagens na pedra, passando pelos nós de fios amarrados nos dedos, até as memórias físicas dos computadores (Prado; Soligo, 2007, p. 5)

A memória parte do individual, dentro de um contexto sociocultural. As nossas escolhas individuais fazem com que estejamos formulando memórias e fazendo história por meio dela própria. Fica bastante evidente que, somos protagonistas de nossas histórias e são elas que dão sentido maior a vida, seja quando pensamos no individual ou até mesmo no coletivo.

É preciso mobilizar a memória, para que ela colabore com o processo de formação pessoal e profissional. Desse modo, estamos forjando em si, qualidades e competências que são atribuídas a própria pessoa, uma vez que essas ideias perpassam pelas várias fases da vida humana. Podemos perceber que os tempos atuais são outros, vivemos em um momento em que as aprendizagens acontecem em dado tempo e espaço, com diferenças na formação.

Considerar o processo de mudança pode parecer difícil, porém, é necessário no decurso da vida, tanto para mobilizar os saberes, quanto para agregar conhecimentos importantes e relacionais da vida humana. Nesse sentido, precisamos mobilizar nossas memórias mais sensíveis, para que esta nos possibilite avançarmos no quesito pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que, a memória em sua essência, esta intrinsecamente ligada a formação de identidade. Memória essa que gerencia as lembranças que nos tornam nós. **Nós** em dois sentidos. Primeiro, no sentido de contribuir para nos lembrar quem somos, no íntimo do **eu** particular, mas também, do **eu** social, que se mostra ao mundo. E segundo, no sentido do **nós** enquanto coletivo, enquanto formadores de identidades que caracterizam grupos, movimentos, classes... profissões. Nos referimos aos **nós** de vidas que se entrelaçam através de memórias coletivas.

A tese de doutorado da Prof^a. Dr^a. Iandra Fernandes Caldas intitulada **No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros** (2021) é rica em construção de conceitos que nos propiciou agregar sentidos às lembranças dos professores que constituem identidades socio-individuais no decorrer do tempo através das memórias coletivas são frutos da linguagem e da escrita e, estruturam narrativas que dão vida a identidade docente. As lembranças e relatos de vida profissional de cada professor são gotas de um mar agitado de histórias significativas que edificam e contribuem para a sociedade. As memórias são tão poderosas que pertencem até a quem não as viveu, pois, nos são herdadas de geração em geração, às vezes, desde os primórdios. Elas falam sobre o **eu** antes mesmo do **eu** ter nascido sem definir ou limitar, mas elas têm algo a dizer. Elas precedem os marcos do hoje e sucedem acompanhando parte da identidade edificada amanhã.

Finalmente, para nos despedirmos por enquanto das memórias...

*Essa lembrança que nos vem às vezes...
folha súbita que tomba abrindo na memória
a flor silenciosa de mil e uma pétalas concêntricas...*

*Essa lembrança...,
mas de onde? de quem?*

*Essa lembrança talvez nem seja nossa,
mas de alguém que,
pensando em nós,
só possa mandar um eco do seu pensamento
nessa mensagem pelos céus perdida...*

Ai!

Tão perdida que nem se possa saber mais de quem!

(Mario Quintana, 2005)

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio técnico e financeiro.

REFERÊNCIAS

ARLINDOVSKY. **Um Resumo Histórico da Luta dos Professores**. 2019. Disponível em: <https://www.arlindovsky.net/2019/03/um-resumo-historico-da-luta-dos-professores/>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRANDÃO, V.M.A.T. (Org.). **Labirintos da memória: quem sou eu?** São Paulo: Portal Edições, 2016.

CALDAS, Iandra Fernandes. **No tear do tempo, tecer memórias, (re) contar histórias de professores aposentados do curso de Pedagogia da UERN de Pau dos Ferros**, 2021. Tese (Doutorado em letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2021.

CANAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FINK, A. **Conducting research literature reviews**: From the Internet to paper (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage, 2005.

Fortunato, Ivan; Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; FRANCO, Maria Amelia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para Quê? Para quem? *In: Formação permanente de professores*: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GREEKASIA. **Mnemósine – a deusa grega da memória**. 2019. Disponível em: <https://greekasia.blogspot.com/2019/07/mnemosyne-greek-goddess-of-memory.html>. Acesso em: 26 set. 2023.

NOVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. Campinas: Alínea, v. 1, p. 47-62, 2007.

QUINTANA, Mario. **Poemas de Memória**. Pensador, 2005. Disponível em: https://www.pensador.com/poemas_de_memoria/. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOUZA, José Mário de. **Os dilemas éticos na profissão do pedagogo (a) como professor (a)**. 2020. Monografia (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR). Pau dos ferros: UERN, 2020.

ZAMBELLO, Aline Vanessa. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Org: MAZUCATO, Thiago. Penápolis: FUNEPE, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.060

O DESENHO DA PAISAGEM DA BAIXADA FLUMINENSE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

CLÉZIO DOS SANTOS

Professor Associado II de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo/UFRRJ) e do Programa de Educação Contemporânea e Demandas Sociais (PPGEduc/UFRRJ), e JCNE – FAPERJ.cleziogeo@yahoo.com.br

RESUMO

A construção de desenhos da paisagem da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro voltada para a formação docente, faz parte do projeto Geografia e Formação Cidadã na Baixada Fluminense: elementos para uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares. O projeto procura fomentar o debate centrado na necessidade do uso dos recursos didáticos na formação cidadã dentro da escola, via aprendizagem significativa dos conteúdos. Dessa forma, nos voltamos à formação de professores. O objetivo geral é analisar a construção de desenhos da Baixada Fluminense como recurso didático na formação de professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ). Relatamos a atividade desenvolvida na disciplina ensino de geografia I do curso de licenciatura em geografia localizado no campus de Nova Iguaçu da UFRRJ. A metodologia está presa às pesquisas qualitativas, envolvendo a leitura de textos, construção de desenhos de paisagem e discussão de seu uso como recurso didático. Dentre o referencial teórico da área de Educação e do Ensino de Geografia, destaca-se especialmente os trabalhos de Spink (1993), Callai (2005), Dias et al (2012), Santos (2013), e Moura-Fé (2014). Os desenhos da paisagem do Maciço Gericinó-Mendanha e do Pico do Tinguá configuram-se como um recurso didático relevante no ensino de Geografia Física da Baixada Fluminense especialmente para as aulas de geografia na escola básica, onde pode-se explorar diferentes conteúdos geográficos necessários para a formação dos alunos desse segmento educacional. A abordagem interdisciplinar não deve ser compreendida apenas

como planejamento e atuação colaborativa de profissionais de diferentes áreas em atividades realizadas na escola e sim uma abordagem curricular integrada o Maciço do Gericinó-Mendanha e o Pico do Tinguá ganham por meio do desenho da paisagem a possibilidade de um aliado forte no ensino-aprendizagem significativa para as aulas de geografia da Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Desenho, Paisagem, Baixada Fluminense, Ensino de Geografia Física, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O texto integra o projeto de pesquisa Geografia e Formação Cidadã na Baixada Fluminense: elementos para uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares desenvolvido com o apoio do CNPq via Edital Universal de Ciências Humanas e Sociais de 2017 e do Edital Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE-FAPERJ). Está vinculado ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Básica do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ).

O trabalho destaca a necessidade de uma formação docente em geografia que leve em conta uma abordagem interdisciplinar no ensino. Essa postura de longe compactua com o fim da abordagem disciplinar do ensino de geografia no currículo nacional e sim tece um diálogo para intensificar a produção do conhecimento no ambiente escolar. Essa postura é relevante num momento em que muito se questiona a presença das ciências humanas no ensino médio brasileiro, especialmente as disciplinas escolares de geografia e de história. Partimos do pressuposto que uma abordagem interdisciplinar auxiliaria muito nas práticas docentes e elas devem estar presentes desde a formação desse profissional.

O objetivo geral é analisar a construção de desenhos de paisagem do Maciço Gericinó-Mendanha na Baixada Fluminense como recurso didático na formação de professores de Geografia do IM/UFRRJ. A atividade foi desenvolvida na disciplina ensino de geografia I do curso de licenciatura em geografia localizado no campus de Nova Iguaçu da UFRRJ. A metodologia está presa às pesquisas qualitativas, envolvendo a leitura de textos, construção de desenhos e discussão de seu uso como recurso didático. Os desenhos do Maciço Gericinó Mendanha configuram-se como um recurso didático relevante no ensino de Geografia Física da Baixada Fluminense especialmente para as aulas de geografia na escola básica. Almeida (2016, p.17) recorda que “é função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade” mediante o domínio das técnicas e instrumentos de representação gráfica.

Nesse sentido, os desenhos são exemplos de representações gráficas que podem ser exploradas pelos docentes em suas metodologias de ensino. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.293) afirmam que os desenhos, independente da faixa etária ou do nível socioeconômico e cultural do estudante, “possibilitam identificar

o desenvolvimento gráfico espacial dos alunos como uma representação do mundo próximo e conhecer suas informações sobre os lugares”.

Os critérios de seleção dos desenhos empregados por essa equipe foram os mesmos: (1) Qualidade na execução; (2) Uma mensagem reconhecível; (3) Conteúdo geológico/geomorfológico. As produções precisavam ser minimamente qualificadas e claras o suficiente para que o leitor compreendesse a mensagem transmitida, e deveriam apresentar elementos específicos da geologia/geomorfolgia, tais como a representação de uma determinada formação do relevo, em diferentes escalas e níveis de complexidade.

O ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DO DESENHO

A importância de trabalhar o subjetivo é inegável, como nos diz: Scoz, Castanho et. al (2011), “trata-se de compreender a subjetividade em construção permanente, que se expressa a partir das interseções entre o indivíduo e o social, a emoção e a cognição na aprendizagem”, tornando importante conhecer o meio social que o aluno está inserido e a partir de suas realidades trabalhar os conteúdos a serem ensinados. A partir dos conhecimentos de vida de cada aluno, desenvolver um novo conhecimento.

Há várias formas eficientes de se trabalhar o subjetivo de cada indivíduo em sala de aula. Várias são as propostas que podem ser utilizadas como por exemplo filmes, animações, revistas em quadrinhos, jornais e revistas, entre outras várias formas, porém, vamos tratar aqui diretamente com o desenho como proposta pedagógica.

O desenho, como diz Santos:

São ao mesmo tempo “naturais” (espontâneos) e “imitativos” (copiativos), são construídos de dentro para fora, passando pelo que Kincheloe denomina de reino cognitivo. Para este raciocínio ter fundamento, devemos entender os desenhos dos alunos como componentes do desenvolvimento geral do conhecimento do aluno. Os desenhos revelam muito sobre a natureza do pensamento humano e a sua capacidade de resolver problemas. (SANTOS, 2013. p. 81 e 82).

Entende-se assim, o desenho como importante instrumento no processo ensino-aprendizagem, já que é um meio pelo qual se transparece o desenvolvimento de conhecimento de cada indivíduo. É preciso haver sensibilidade por parte

do professor para entender que o desenho pode ser um instrumento para aproximar os conteúdos a se ensinar com a realidade social que está inserida na classe em que leciona. Parte importante da estrutura social, nossas representações da realidade interferem sobre nosso agir. Modifica nosso ver, modificando a sociedade. Entendendo representação como “reprodução daquilo que se pensa” (FERREIRA, 1975 apud SPINK, 1993), associado a todas as influências obtidas ao longo da vida do ser representante, compreende-se que é de grande revelia para o professor. Por isso agrega ao professor, identificar as referências de seus alunos. Podendo ampliar o domínio de relações, principalmente para o professor de geografia, aumentando as operações dadas no espaço.

A Geografia, uma ciência que tem por finalidade entender as relações da sociedade com o espaço, tem no desenho uma boa proposta metodológica pois “abre caminhos de análise para a ciência geográfica, estimulando no leitor dessa imagem, não só a interpretação, mas a curiosidade, a imaginação, o desejo, as sensações geográficas” Dantas; Morais (2008, p. 149) apud Dias, et. al (2012).

Ao passar as impressões de mundo para o papel, o aluno não só imita a realidade, mas repassa as suas impressões. Ao analisar cada desenho, se analisa a visão do seu criador, as suas percepções. Para a Geografia “os desenhos podem ser vistos como forma e/ou representação espacial, tendo em vista que, muitas vezes, representam espaços vividos e práticas sociais” Dias, et al (2012), sendo este impregnado de informações pessoais do seu criador.

O desenho torna-se também um recurso que desperta o interesse do aluno, pois é algo que está presente em seu cotidiano. Dias et. al (2012) também afirma que:

O desenho apresenta-se como um suporte que pode e deve ser aliado do ensino de Geografia, visto que a leitura deste recurso visual estimula o senso crítico, desenvolve a capacidade de contextualização, interpretação e análise do aluno. Outrossim, permite a realização de uma abordagem mais subjetiva dos temas expostos, possibilitando que o professor não se mantenha preso a mecanismos da abordagem racionalista (DIAS et. al, 2012, p.36).

Com o desenho é possível identificar certa apreensão espacial do aluno. Partindo da análise do professor, com conhecimentos sistematizados sobre os conceitos geográficos, poderá ampliar o entendimento socioespacial do aluno. Partindo também da avaliação imagética do aluno, o desenho, outra forma de se expressar.

Trabalhando com desenhos em sala de aula, poderá identificar pelo tipo de traçado o perfil do aluno, o ponto de vista dele em relação à sociedade; seu tipo de configuração espacial com a teoria do espaço operatório piagetiana. Através da representação das edificações, do seu trajeto até a escola, poderá captar seu nível de abstração. Podendo assim, ensinar a partir das informações vividas, os conceitos de espaço, paisagem; tendo em vista as mudanças apresentadas pelo cidadão.

Estenderá ao domínio imagético feito a partir de noções de posse, para explicar o conceito de território. Podendo com isso explicar a situação contemporânea do país que o estudante se encontra, no caso o Brasil. Chegando portanto a formar o conceito de países, podendo, pois, ampliar ao domínio da divisão internacional do espaço.

De modo a ampliar o imaginário imagético do aluno, o professor poderá, caso tenha segurança nos conceitos, identificar o que dentro do universo analítico seu pode melhorar na situação que se encontra. No caso do professor de geografia, mediante aos recursos possíveis poderá implementar outros modos de expressão com via avaliativa. Incentivando a formação de cidadãos ativos como complemento.

A PAISAGEM NA GEOGRAFIA

Embora a noção de paisagem seja bastante antiga, o conceito de paisagem só começou a aparecer claramente a partir da observação de pintores e artistas tanto do oriente quanto do ocidente. Ocorre que, o conceito de paisagem aborda múltiplas definições, desde a sistematização da geografia como ciência no séc. XIX, o conceito vem sendo discutido entre relação social e natural, ou seja, a relação entre o homem e a natureza em um determinado espaço geográfico.

Inicialmente, a paisagem pode ser “tudo” aquilo que é aprazível aos olhos. Entretanto, quando nós incluímos o viés geográfico, o termo considera todos os sentidos, como tato, e olfato, por exemplo. Dessa forma, as noções geográficas aderem o ponto de partida do estabelecimento de uma inter-relação entre ser humano e natureza, podendo obter significados mais abrangentes. Portanto, diferente do que é comum pensar, a paisagem não está restrita somente a uma divisão geográfica, mas pode ser tudo que um ambiente é capaz de transmitir, individual e coletivamente. Além disso, pode revelar as relações com a história, cultura e economia de uma sociedade.

Dessa forma, mesmo sendo uma noção já bastante conhecida, a multiplicidade no termo gera a dúvida sobre o que pode ser considerado ou não paisagem. Uma vez que existem tipos 2 diferentes, que sofrem com a alteração humana e também a natural. Assim, aspectos de relação entre homem e natureza podem, nas suas mais variadas formas modificar o que a paisagem é em determinado espaço temporal, dessa forma, o passado e o presente coexistem no conceito de paisagem geográfica.

Como o termo sofre modificações com o passar dos anos, e das novas descobertas, mas ainda assim está intrinsecamente ligado aos sentidos humanos, a paisagem pode ser um conceito bastante relativo. Uma vez que, a paisagem natural independe das intervenções do indivíduo, mas desperta múltiplas sensações ao que a observa. Já a paisagem cultural revela faces da natureza humana, sendo modificada de acordo com as necessidades, mas também de uma forma que seja agradável aos sentidos. Por isso, a importância do entendimento acerca dos conceitos principais da geografia.

O estudo da geografia permite que o aluno possa compreender os desdobramentos da vida humana conforme aquilo que vivencia. De certa forma, a geografia permite que o ser humano tenha uma leitura de mundo mais expressiva, tornando capaz de identificar sua relação enquanto ser vivente e natureza. A paisagem como pode ser definida a partir dos sentidos humanos, trabalha de forma mais prática a questão da leitura de mundo.

[...] fazer a leitura da paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a história do espaço considerado, quer dizer, a história das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é a história do que aconteceu ali. (CALLAI, 2005, p.238).

A paisagem geográfica, assim, pode ser definida como todos os elementos do espaço que os nossos sentidos conseguem captar ou perceber e interpretar.

A paisagem representa todos os componentes do espaço que os nossos sentidos conseguem perceber. Algumas definições apresentam a paisagem como sendo o conjunto de elementos que são visíveis no espaço, isto é, tudo aquilo que nossos olhos conseguem enxergar em um determinado local. Entretanto, a configuração desses lugares é feita a partir não somente de pessoas e objetos físicos, como edificações, carros, postes, árvores, rios, etc., mas também por meio da interação entre esses diversos componentes, o que gera sensações (como sons

e cheiros), que são identificadas a partir dos nossos outros sentidos (olfato, tato, audição e paladar). Paisagem é o “espaço de terreno que se abrange numa visão de conjunto; vista, panorâmica; pintura, gravura ou desenho que representa uma vista panorâmica” Ximenes (2003, p. 690) apud, Moura Fé (2014, p. 104).

Além de tudo que dito anteriormente, as paisagens são divididas em alguns grupos, sendo estes explicados a seguir.

OS CAMINHOS TRILHADOS NO DESENHO DA PAISAGEM

A metodologia utilizada é qualitativa e está embasada no referencial teórico da área de Educação e do Ensino de Geografia, especialmente em trabalhos focados na construção de Spink (1993), Callai (2005), Dias et al (2012), Santos (2013), e Moura-Fé (2014).

A metodologia procura colaborar para uma análise centrada nas diferentes práticas pedagógicas abordadas por meio do referencial teórico e construção de materiais didáticos, como o desenho da paisagem, evidenciando a relação teoria e prática com suas práticas disciplinares e interdisciplinares no cotidiano escolar.

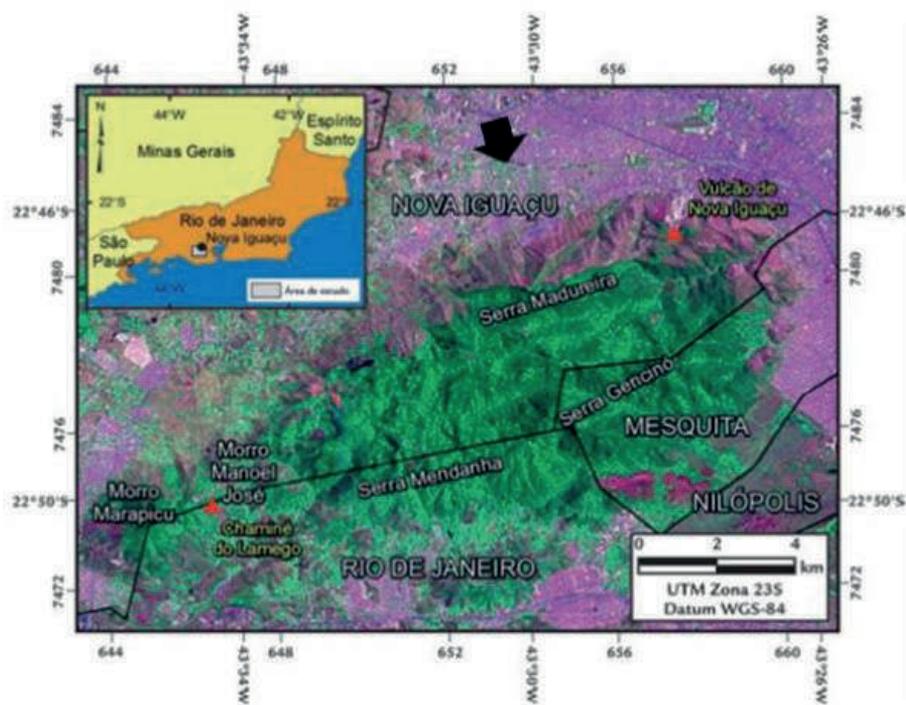
A construção e o uso de recursos didáticos ampliam a possibilidade de um trabalho interdisciplinar no ensino regular e continua sendo uma prática desafiadora. Propostas para sua efetivação vêm encontrando resistências nas salas de aula sejam elas conscientes ou não, com reflexos diretos no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto Geografia e Formação Cidadã na Baixada Fluminense: elementos para uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares procura fomentar o debate centrado na necessidade do uso dos recursos didáticos na formação cidadã dentro da escola, via aprendizagem significativa dos conteúdos, onde os futuros professores possam ir além dos temas e conteúdos trabalhados pelas orientações curriculares e de fato esse conhecimento construído dentro da escola e nas aulas de geografia tenham sentido no dia a dia.

O Maciço Gericinó-Mendanha está localizado no extremo setentrional da região carioca e tem como ponto culminante o Pico do Guandu, com 964 m de altitude, situado ao norte do Morro do Gericinó, que tem altitude de 887m. Apresenta uma orientação NE-SW, tem seu flanco meridional abrupto, caindo suavemente para norte. Veja a figura 1. Ele é constituído, de modo geral, por gnaisses, cortados por veios e diques de fonolito; encontramos também vários afloramentos de rochas

alcalinas: sienito, nefelínicos e foiaito; principalmente no Morro do Marapicu. Além das rochas alcalinas, também são encontrados tufos vulcânicos na nascente do Rio Guandu do Sapê, em Campo Grande, assim como bombas vulcânicas; portanto, comprova-se a existência de uma chaminé vulcânica entre os Morros do Manoel José e do Guandu. A chaminé não quer dizer uma cratera de vulcão, mas isso é outra discussão que pode ser trabalhada com a maquete do maciço.

Figura 1. Localização do Maciço Gericinó-Mendanha e indicação do olhar para a construção do desenho da paisagem



Fonte: Mota, 2012 adaptado pelo autor, (2023).

Analisamos a seguir o processo de construção e dos desenhos de paisagem do Maciço do Gericinó-Mendanha no estado do Rio de Janeiro feito por alunos e alunas do 5º período do curso de Geografia do IM/UFRRJ. Foram produzidos no mês de abril 35 desenhos a partir do terceiro pavimento do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ no campus Nova Iguaçu.

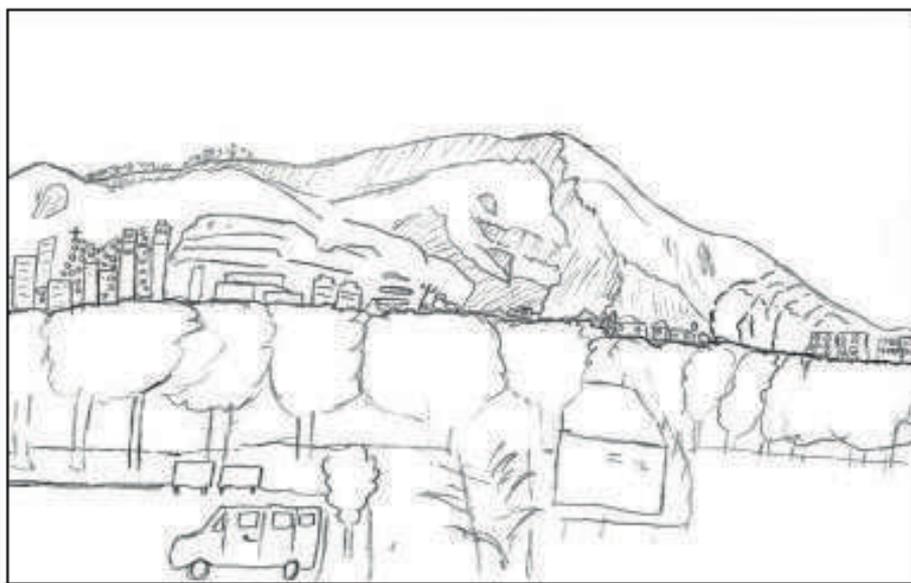
Vamos utilizar uma atividade realizada na disciplina Ensino de Geografia I Ensino Fundamental para destacar a abordagem interdisciplinar voltada para

o ensino de geografia e em especial as aulas de geografia no ensino básico. Escolhemos a construção de desenhos do Maciço Gericinó-Mendanha, por ser uma formação geológica-geomorfológica muito próxima da UFRRJ – campus Nova Iguaçu, dessa forma essa elevação do relevo faz parte do cotidiano desses alunos e alunas de geografia.

ANÁLISE DO DESENHO DA PAISAGEM DO GERICINÓ-MENDANHA

As paisagens naturais são compreendidas como aquelas que não possuem a interferência humana visível, são um reflexo da ação da natureza. Vales, florestas, montanhas, lagos, serra, mar, cascatas, são espaços naturais que geralmente podem ser modificados em decorrência de aspectos climáticos e outros acontecimentos naturais, elas passam por modificações vindas da própria natureza, de acordo com a influência do clima, relevo, solo, vegetação, entre outros. Alguns desses elementos, em especial o maciço do Gericinó Mendanha, podem ser vistos nas figuras 2 e 3.

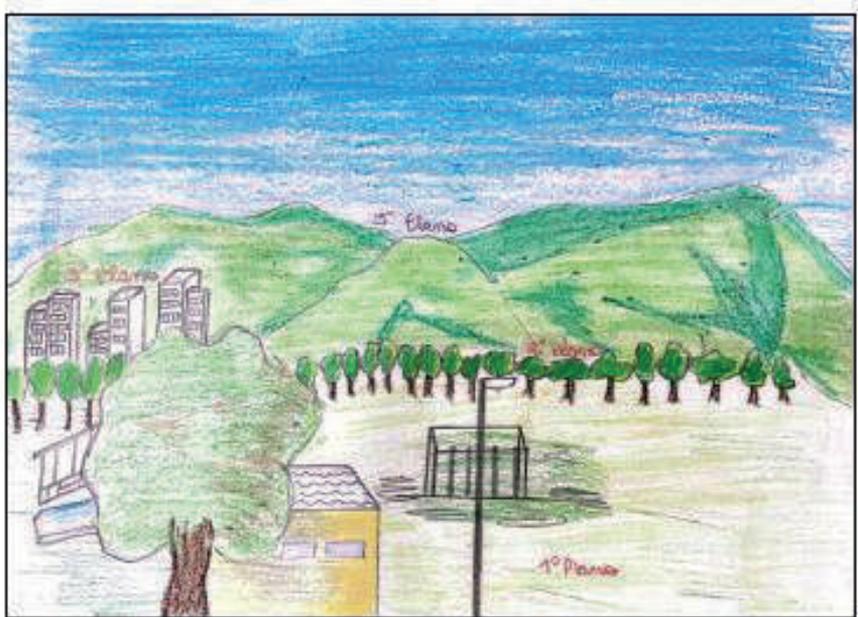
Figura 2. Desenho da Paisagem A



Fonte: Acervo do autor, 2023

A Partir disso, os elementos são entendidos como produtos da combinação de fatores específicos, que atuam de forma interna e externa no planeta. As placas tectônicas, que modificam o relevo terrestre, são um dos exemplos de agentes internos. Já a ação dos ventos e da ação da água, são agentes de ação externa, uma vez que modificam as paisagens, provocando o desgaste das rochas e solos (A figura 2 representa esses desgastes). Por conta disso, as transformações acontecem de forma gradual aos olhos humanos.

Figura 3. Desenho da Paisagem B



Fonte: Acervo do autor (2023)

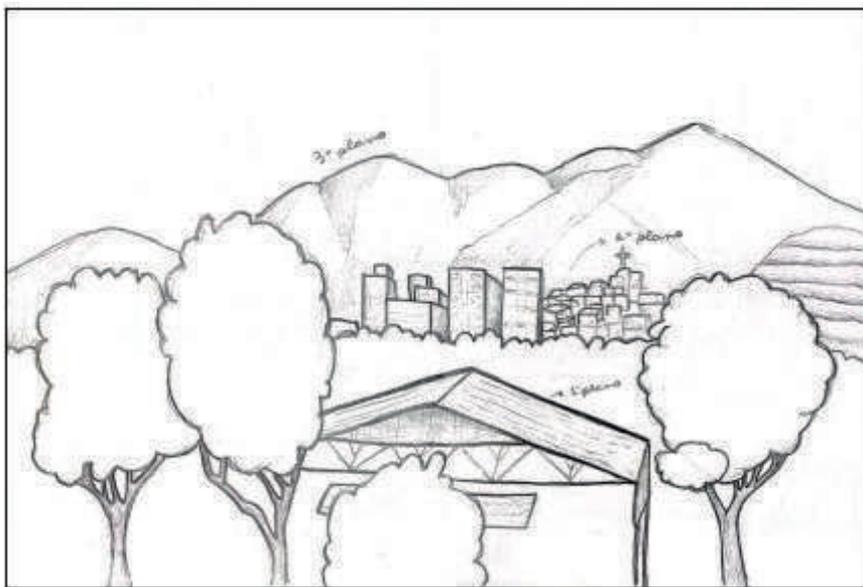
Há ainda a paisagem humanizada, modificada ou artificial que é aquela em que é claramente perceptível a intervenção dos homens (ação antrópica). Veja a figura 4. Nesses casos, a paisagem é modificada para criação de infraestruturas. Como casas, prédios, monumentos ou qualquer objeto não-natural. Embora a preservação da paisagem natural seja algo importante para a vida no planeta, o equilíbrio com uma humanizada deve ser mantido, já que parte das construções visam o bem-estar e melhoria de vida dos seus habitantes.

Figura 4. Desenho da Paisagem C



Fonte: Acervo do autor (2023)

E por fim temos a paisagem cultural revela aspectos culturais de uma extensão territorial. A forma como ela se apresenta indica costumes e valores dos seus habitantes. Como exemplo, podemos citar as tribos indígenas. A ocupação desses locais é muito diferente das estruturas criadas para uma população que não é indígena. É importante lembrar que as paisagens diferentes são importantes, por isso é preciso que haja equilíbrio entre elas. Veja a figura 5.

Figura 5. Desenho da Paisagem D**Fonte:** Acervo do autor (2023)

Não menos importante, vale ressaltar que dentro das paisagens naturais, existe também a paisagem dinâmica que está relacionada ao movimento, como animais se movendo e caçando em seu habitat natural. Da mesma forma se encontra a paisagem dinâmica entre a humanizada. Na mesma pode-se observar a movimentação de ônibus, carros, e outros meios de transporte em uma avenida. E de contraponto temos a paisagem estática que é um conceito atrelado à fragmentação do espaço e indica a análise de uma pequena porção geográfica.

RESULTADOS FINAIS

No quadro síntese dos desenhos (Quadro 01), veremos alguns elementos naturais e artificiais que permite-nos perceber a capacidade dos estudantes de descrever o espaço que os circunvizinham:

No primeiro quadrante do quadro acima, pode-se ver através do desenho, a notável verticalização enunciada pelos prédios que despontam atrás do que parece ser uma rodovia; o primeiro quadrante não apresenta nenhuma árvore.

No segundo, um elemento religioso se destaca na paisagem, uma cruz desponta bem no alto de uma vertente.

No terceiro quadrante, corresponde a elementos naturais e a primeira coisa que muitas vezes aparece na mente dos estudantes são as árvores, símbolos de uma natureza parcialmente “intocada”; em segundo lugar é perceptível o relevo correspondendo a quase 50% do desenho.

No quarto quadrante, aparece o afluente do Rio Botas; e mais uma vez as árvores não aparecem.

Quadro 1. Quadro de síntese dos elementos representados nos desenhos de imagem

Quadro 1. Quadro de síntese dos elementos representados nos desenhos da paisagem

	TIPO	DESENHO	CARACTERÍST.
ELEMENTOS CULTURAIS	COMUNS		→ AGLOMERADO URBANO → CARRO → RASTRO DE AÇÕES URBANAS (PODREIRA)
	INCOMUNS		→ PONTO DE REFERÊNCIA E CENTRO ECUMÊNICO (CRUZ) → QUADRA
ELEMENTOS NATURAIS	COMUNS		→ ARBORIZAÇÃO PRESENÇA DE MATA ATLÂNTICA → RELEVO GERICINÓ MENDONÇA
	INCOMUNS		→ AFLUENTE DO RIO BOTAS

Fonte: Acervo do autor (2023)

Os desenhos dizem muitas coisas sobre os estudantes, sobre o que os mesmos estão observando da paisagem; através dos desenhos os docentes poderão

captar informações valiosas sobre a vivência dos discentes para então trabalhar visando sanar as dificuldades e dúvidas acerca do Espaço vivido.

Segundo Souza (2007, p.11) “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Neste caso os desenhos do Gericinó-Mendanha passam a ser pensados como tal devido ao seu direcionamento para o ensino de geografia. Souza (2007) comenta assim a respeito disso:

O recurso didático pode ser fundamental para que ocorra desenvolvimento cognitivo da criança, mas o recurso mais adequado, nem sempre será o visualmente mais bonito e nem o já construído. Muitas vezes, durante a construção de um recurso, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida. Souza (2007, p. 133).

Os recursos didáticos têm como função apenas a mediação no processo da aprendizagem, fazendo ligação entre professor e aluno respeitando seu espaço e sendo usado em momentos particulares. O professor ao utilizar os recursos tem que ter uma boa compreensão do material e entendimento pedagógico. Esse por sua vez tem de apresentar situações significativas para o aluno não sendo dissociado de sua realidade, mas sim fazendo parte do currículo.

Os desenhos como recurso didático não se encerram em sua construção, muito pelo contrário a partir desta construção que temáticas infundáveis podem ser exploradas no ensino em geral e em especial na geografia.

Através do referencial teórico é possível chegar ao resultado de que os desenhos são uma das ferramentas fundamentais para alcançar o objetivo almejado, em múltiplos conteúdos da Geografia, e os professores precisam utilizar esses mecanismos que fazem com que os aprendentes possam escrever suas realidades, associando o seu imaginário com o real e com as aulas ministradas na unidade escolar.

No quesito da formação de professores é muito importante incentivar os desenhos geográficos nos futuros docentes, sabendo que quando lecionarem, provavelmente utilizarão o que aprenderam ou construíram na graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desenhos geográficos, como recurso didático e pedagógico para o Ensino de Geografia são indispensáveis para que os estudantes possam, de uma forma lúdica, construir o seu próprio conhecimento, acerca do espaço em que vivem. O Maciço do Gericinó-Mendanha possui um potencial enorme de possibilidades educacionais para a população do entorno, e os desenhos refletem o imaginário que os discentes possuem correspondente ao maciço.

Dessa forma entra a abordagem interdisciplinar vinculada principalmente a atividades e/ou materiais elaborados por estudantes e professores que podem o desenho da paisagem, procurando romper com a dificuldade por parte dos professores em desenvolver a interdisciplinaridade. Essa dificuldade persiste em currículos de formação de docentes muito disciplinares.

As diferentes práticas dos professores de Geografia, sejam elas disciplinares, interdisciplinares e transversais, devem estar presentes na efetivação do Currículo de Geografia na Escola Básica e essa presença acena para um diálogo mais intenso e desejado, entre teoria e a prática no cotidiano da escola (SANTOS, 2017, p.96).

A abordagem interdisciplinar não deve ser compreendida apenas como planejamento e atuação colaborativa de profissionais de diferentes áreas em atividades realizadas na escola e sim uma abordagem curricular integrada o Maciço do Gericinó-Mendanha ganha por meio do desenho da paisagem a possibilidade e um aliado forte ensino-aprendizagem significativa para as aulas de geografia da Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. (Org.). Cartografia Escolar. São Paulo, Contexto, 2007.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CACETE, N.H.; PAGANELLI, T.I.; PONTUSCHKA, N.N. .Para ensinar e aprender Geografia. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CONCEIÇÃO, André Luiz da; FREITAS, LUCI Rocha de. Cartografia e desenhos: as perspectivas de crianças e adolescentes sobre o futuro. São Paulo: Editora Vicentinos, 2019.

DIAS, A. M. L.; MORAIS, I. R. D. ; LIMA, J. F. S. . Ensino de Geografia: linguagem, representação e símbolos. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia, 2012, Parnaíba/ PI. Anais FIPED 2012, 2012.

DIAS, J. M. T. . Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças In: Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 4, outubro-diciembre, 2013, pp. 1029-1048.

MOTA, C. E; et.al. Estrutura subsuperficial do Complexo Alcalino do Mendanha, Rio de Janeiro, por integração de dados geológicos e gravimétricos. REM: Rev. Esc. Minas vol.65 no.4 Ouro Preto Oct./Dec. 2012, pp.

MOTOKI, A; PETRAKIS, G. H; SICHEL, S. E; CARDOSO, C. E; MELLO, R. C; SOARES, R; MOTOKI, K. F. Origem dos Relevos do Maciço Sienítico do Mendanha, RJ, com base nas análises geomorfológicas e sua relação com a hipótese do vulcão de Nova Iguaçu. São Paulo, UNESP, Geociências, v. 27, n. 1, p. 97-113, 2008.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In.: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). Cartografia escolar. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko Yida; CACETE, Núria Hanglei. Para Ensinar e Aprender Geografia. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PAGANELLI, T. I. Para a construção do espaço geográfico na criança. Dissertação de Mestrado. Departamento de psicologia da Educação do Instituto de Estados Avançados da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/RJ. 1982.

SANTOS, C. Desenhos e mapas no ensino de geografia: a linguagem visual que não é vista. Geograficidade, v. 3, p. 80-92, 2013.

SANTOS, C. A Cartografia Temática no Ensino Médio de Geografia. Boletim Paulista de Geografia, 79: 65-90, São Paulo, 2003.

SANTOS, C. As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 83-98, jan./abr. 2017a. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 25 de jun. 2023.

SCOZ, B. J. L. et. al . Subjetividade, ensino e aprendizagem na educação básica: produções em psicopedagogia. In: X CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL - CONPE, 2011, MARINGÁ/PR. CAMINHOS TRILHADOS, CAMINHOS A PERCORRER. São Paulo: Editora Loyola, 2011. v. 1. p. 1-249.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. (memo) Disponível em: Acesso:08 de Maio de 2017.

SPINK, M. J. P. .O conceito de representação social na abordagem psicossocial. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro. Jul/set, v.9, p.300-308.1993.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.061](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.061)

O DESPERTAR CIDADÃO POR MEIO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DA CARTOGRAFIA SOCIAL

VICTOR HUGO BARBOSA DA SILVA OLIVEIRA

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste UFPE – CAA, victor.hugosilva@upe.br;

VITOR GABRIEL MOURA FIRMINO DA SILVA

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste UFPE – CAA, vitgbriel@gmail.com;

ALISSON GOMES DA SILVA ROCHA

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste UFPE – CAA, alissongomesdasilvarocha@gmail.com ;

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para que as aulas de Geografia não sejam lineares e que o professor/a se aproprie dos conhecimentos cartográficos, despertando nos discentes o interesse no estudar geografia através da construção de mapas colaborativos/participativos. Assim, este trabalho apresenta reflexões acerca da importância da Cartografia Social no ensino de Geografia para o despertar cidadão na apreensão do seu espaço de vivência. A Cartografia Social tem se configurado como uma ferramenta importante para o reconhecimento de um grupo social que se apropria do território, se enraíza culturalmente, e que ali constrói a sua identidade, uma vez que, as técnicas de produção de mapas eram circunscritas aos domínios do Estado. Diante disso, importa referir que o artigo em tela apresenta uma abordagem qualitativa e caracteriza-se metodologicamente por fazer uma revisão bibliográfica acerca do recorte de estudo, considerando olhares pautados na educação progressista. Assim, priorizamos alguns autores como Acselrad (2008; 2010), Gomes (2017), Mignolo (2008) e dentre outros/as, na qual pôde compreender que a Cartografia social tem um posicionamento político, pois leva os sujeitos ao reconhecimento dos seus direitos em sua territorialidade, como também apresenta como uma atividade dialógica e participativa. A Geografia auxiliada pela Cartografia, representa os aspectos físicos, ambientais e sociais; portanto,

corresponde a um trabalho interdisciplinar da Geografia e da Cartografia, voltados para o uso participativo dos mapas comunitários, que parecem direcionar o despertar cidadão nas aulas de Geografia.

Palavras-chave: Cartografia Social, Ensino, Geografia Escolar.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, a cartografia já se fazia presente entre os povos nômades. Em decorrência dos seus deslocamentos para a satisfação dos seus interesses, houve a necessidade de registrar as informações dos caminhos em um esboço, em consequência disso, o surgimento dos primeiros mapas.

Com o aprimoramento de suas técnicas, o espaço foi se transformando, conseqüentemente, os mapas também foram aperfeiçoando-se, cuja finalidade era satisfazer os interesses do Estado - nação para a dominação de terras e, sobretudo, para a centralização de um poder político hegemônico e colonial. Segundo Conceição e Natércia (1986), no período da Idade Média, após a queda do

Império Romano e com a ascensão do cristianismo, os mapas receberam influências religiosas, onde clero utilizava essa ferramenta para despolitizar e ganhar adeptos a sua doutrina.

Sob esse prisma, a cartografia sempre esteve sob o domínio do Estado, Elites e as técnicas de produção de mapas estavam circunscritos a especialistas, engenheiro, isto é, limitado a um público privado. Com o passar do tempo, a cartografia saiu d os domínios das elites, atingindo um público amplo e diverso.

Crampton e Krygier (2008, p. 85) corroboram com a nossa análise ao considerar que

[...] o efetivo negócio da confecção de mapas, do levantamento de dados espaciais e seu mapeamento, está saindo das mãos dos especialistas. A capacidade de produzir mapas, até mesmo um impressionante mapa 3D interativo, está hoje disponível para qualquer um que tenha um computador pessoal e uma conexão de internet.

Sendo assim, com a difusão do conhecimento científico, conseqüentemente, com a descolonização desse saber que é tido como universal, os meios de produção de mapas ultrapassam as fronteiras. Nesse sentido, o que antes era restrito apenas para especialistas, acadêmicos e elites, hoje, qualquer indivíduo tem acesso a esses meios técnicos de produção de mapas.

Portanto, a universalização dos instrumentos de confecção de mapas, diversos grupos excluídos socialmente sentiram a necessidade de confeccionar seus próprios esboços com a finalidade de firmar seus direitos, e democratizar o

território. Se antes o mapa era utilizado para despolitizar e servir de orientação durante as navegações no século XV, na época atual, o mapa é capaz de politizar os cidadãos e as cidadãs, diagnosticar e prevenir conflitos territoriais. A partir dessa necessidade de estar presentes em mapas, mostrar sua realidade, surge um ramo da cartografia que auxilia grupos subalternos na afirmação de sua identidade e do exercício do poder em suas territorialidades.

Excluídos e marginalizados historicamente, diversos grupos nunca teve a oportunidade de construir seus mapas, pois, as técnicas de produção estavam limitadas a especialistas, elites, acadêmicos e técnicos. Sendo assim, com a propagação e a universalização do conhecimento científico, os instrumentos de elaboração de mapas atinge um público diverso, por conseguinte, fez com o que diversos grupos excluídos socialmente sentissem a necessidade de construir seus mapas como forma de resistência e de inclusão social.

A cartografia social pode ser considerada como uma ramificação da ciência cartográfica que tem como objetivo a auto – cartografia de sujeitos sociais que estão às margens da sociedade que se apropriam do espaço e que ali constroem a sua identidade, cuja finalidade é firmar os seus direitos, democratizar o território e exercer o poder em sua territorialidade.

Sumariamente, a cartografia social pode ser considerada como uma ramificação da ciência cartográfica, que tem como propósito o auto - mapeamento de atores sociais que se apropriam do espaço e que ali constrói a sua identidade, com a finalidade de dar autonomia e democratizar o território, ou seja, ter acesso aos recursos e poder dentro do território.

Como aponta Stella (2012), a identificação desta prática cartográfica ocorreu durante a década de 1970, na América Latina, por grupos étnicos para a reivindicação de direitos, exercício de poder, etc. Essa prática teve e tem o intuito de

Proporcionar aos povos excluídos (como: índios, quilombolas, comunidades ribeirinhas) um instrumento que mapeasse suas terras, riquezas e culturas, já que os órgãos governamentais e sociais não priorizavam com detalhes essas áreas e quando as faziam era buscando apropriar-se dos espaços e territórios (Carvalho; Santos; Souza, 2017, p. 90).

No Brasil, esse instrumento de politização foi disseminado a partir do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) pelo pesquisador Alfredo Wagner, dando ênfase à auto – cartografia de grupos subalternos para um maior

conhecimento do espaço apropriado. É importante salientar que essa prática cartográfica é muito utilizada por movimentos sociais, comunidade quilombolas, ribeirinhas, povos indígenas como uma forma de (re)existência e de proteção das suas terras.

Sob essa ótica, a CS tem um posicionamento político, pois leva o sujeito ao reconhecimento dos seus direitos em sua territorialidade e, sobretudo, lança um olhar as comunidades marginalizadas dentro de um sistema colonial/capitalista para a reivindicação dos seus direitos sociais. No entanto, é importante deixar explícito que essas comunidades tradicionais podem estar sob o controle de instituições privadas e/ou públicas, com o intuito de comercializar os produtos do território, silenciando as lutas desses povos.

Partindo dessa observação, Stella (2012, p.131) afirma que “a proteção territorial de povoações tradicionais teria o efeito de garantir as disposições jurídicas que blindam os interesses dos investidores para apropriar, concentrar e explorar terras e recursos”. Sendo assim, a utilização desse procedimento, concomitantemente com as políticas públicas realizadas coletivamente com as lideranças sociais, tem o poder de prevenir a exploração e a comercialização de bens materiais e imateriais do território.

A feitura dos mapas sociais contrapõe-se da cartografia dita como oficial¹, tal qual é apreendida e ensinada nos cursos de Licenciatura em Geografia. Desta feita, Santos explica que:

Na cartografia considerada pelo Estado como oficial, a elaboração do mapa é protagonizada exclusivamente pelos ditos técnicos da área, o que configura uma forma de poder institucional da elaboração. Já na cartografia social, o processo de feitura dos mapas é uma construção conjunta entre os pesquisadores e os agentes sociais (Santos, 2016, p. 284).

Dessa forma, é a partir dessa troca de saberes horizontalizados, que os agentes sociais deixam de serem cidadãos/cidadãs passivos/as, tornando-se sujeitos ativos/as, uma vez que, é função das lideranças dos movimentos sociais escolherem o que estará presente no mapa. Nesse diapasão, o presente texto apresenta algumas reflexões acerca da importância da Cartografia Social no ensino de Geografia

1 Cartografia oficial é a cartografia reconhecida pelo Estado e academia, cuja elaboração é feita por geógrafos e cartógrafos.

para o direcionamento do despertar os/as estudantes, professores e professoras num viés político e social para a tomada de decisão e transformação no seu espaço de vivência.

METODOLOGIA

A metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho é de uma abordagem qualitativa. Conforme Ludke e André (2013, p. 18) esta abordagem “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ademais é uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Dentro das diversidades de fontes bibliográficas proporcionadas por este tipo de pesquisa, priorizamos publicações em periódicos e jornais sobre a Cartografia Social e o Ensino de Geografia.

Ampara-se nas reflexões tecidas por Freire (1996); Gomes (2017) Alccserd (2010) e dentre outros/as estudiosos/as, ao apreender que o uso das técnicas da oferecidas pela Cartografia Social na superação de uma educação bancária para uma educação no ensino de Geografia que busque despertar a luta latente dos/as estudantes partindo do contexto socioespacial e do espaço de vivência que estes estão inseridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

POR UMA OUTRA CARTOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE A CARTOGRAFIA SOCIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia, vinculado com os estudos da Cartografia, representa os aspectos físicos, sociais do espaço produzido e em reprodução pela sociedade. Logo, compreende-se que a produção dos mapas é dotada de intencionalidade, como vimos anteriormente. Franscicnett reitera que “a Cartografia é a representação e o geógrafo, para representar, precisa conhecer, descrever e viver o espaço” (2004, p. 04). Portanto, é neste sentido que se delinea os objetivos da Cartografia Social, cujo grupos sociais que historicamente não foram contemplados na representação

do seu território, ou foram representados sem a sua participação sob um único ponto de vista.

É nessa lógica contra hegemônica da Cartografia dita como oficial, que os sujeitos são produtores das representações dos seus territórios, tendo em vista que o território é o chão mais a identidade e que permeado por relações de poder, como nos alude Milton Santos (1999). Complementando as nossas discussões sobre o território, Finato e Farias (2021, p.10) “nos faz refletir sobre as relações de poder que o envolvem, bem como as intenções políticas e pedagógicas, a luta de classes e as relações sociais, de poder e de controle que o definem”. É nessa lógica, convém enfatizar a importância dos mapas participativos produzidos pelos e para os sujeitos do seu território, do espaço vivido enquanto um instrumento pedagógico e político no ensino de Geografia para desvelar os antagonismos e os conflitos sociais.

Dessa forma, o papel da Geografia Escolar é o fazer com que os/as alunos(as) apreendam as relações dialéticas entre sociedade e natureza no espaço geográfico através dos conceitos chaves da Ciência geográfica, partindo do seu lugar de vivência para a compreensão do espaço vivido, percebido e concebido.

Atualmente, observa-se que ainda persiste nas escolas do Brasil um modelo de uma educação bancária, isto é, os alunos são meros depositários e repetidores das informações recebidas pelos docentes. Sendo assim, a proposta de integrar o conhecimento da cartografia social no ensino fundamental, quebra o modelo de um ensino tradicional e hierárquico, uma vez que, os alunos são partícipes no processo de construção.

Nesse contexto, Gomes (2017) enfatiza que a CS no ensino pode ser compreendida como um método dialógico e participativo; dialógico porque os alunos expressam-se oralmente e participativo, porque destaca o protagonismo dos discentes no ato de construção dos seus esboços. No ato de construção dos mapas participativos, os estudantes não são apenas receptores do conhecimento, são, portanto, atores ativos que dialogam com suas experiências diárias com os pesquisadores (professores).

Santos comenta que:

Aos agentes envolvidos no mapeamento social, é oportunizada a experiência de um esforço interpretativo, que vai além da simples exposição de informações feita costumeiramente pelo professor de geografia, possibilitando aos alunos que manuseiem os elementos da cartografia dita

oficial, na prática da cartografia social. Assim, os discentes poderão operacionalizar o GPS, o computador, as máquinas fotográficas, as escalas e outros instrumentos tecnológicos utilizados na atualidade. Também poderão auxiliar no interpretar das situações a partir de sua vivência cotidiana. (Santos, 2017. p. 290)

Sob essa perspectiva, Abreu e Castrogiovanni acrescentam que:

É necessário, portanto, trabalhar na perspectiva de o próprio aluno “desenhar o mapa”. Mas para que ele se torne um “produtor de mapas” consciente, deve ser levado a desenvolver atividades, como mapas mentais, plantas da casa onde mora e da escola, maquetes da sala de aula, e não somente pintar e copiar contornos, como muitos professores o fazem. (2010, p. 545)

Além de oportunizar o acesso aos meios técnicos, o propósito do/a professor/professora ao utilizar a cartografia social como elemento didático, é provocar o debate através das vivências dos estudantes, diagnosticar os problemas no entorno da escola por meio dos mapas feito pelos discentes.

Da mesma forma, comparar os mapas (social e oficial) com o intuito de questionar as neutralidades dos fenômenos no espaço geográfico.

Desta maneira, é a partir dessa análise crítica mediada pelo docente em sala de aula, os sujeitos tornam-se conscientes dos seus direitos no território, exercendo uma função de cidadãos ativos, isto é, altamente politizados. Nesta direção, o ponto de partida será o contexto social que os/as estudantes estão inseridos/as, corroborando, neste sentido, para a “quebrar as formas de alienação, isolamento permitindo a superação do sentimento de opressão e de subalternidade, que induz o sujeito a acreditar nas suas possibilidades transformadoras por eles mesmos protagonizados” (Lage, 2013, p. 40).

É, sobretudo, acreditar nos saberes e nas potencialidades dos/as discentes de almejar as transformações sociais na comunidade escolar e no seu entorno; despertar no outro, a partir dos mapas participativos na educação, a coletividade frente a esse sistema neoliberal que produz a individualidade. É, acima de tudo, pensar nessa atividade pedagógica como prática de liberdade no ensino de Geografia com essa capacidade “de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes” (Freire, 1996, p. 40).

Dessa forma, Gomes (2017, p.108) aborda os aspectos importantes e os cuidados que o corpo docente deve ter ao trabalhar com a Cartografia Social nas aulas de Geografia ao considerar que

compreender os princípios da CS; a adequação ao nível de ensino; a intencionalidade pedagógica definida; o estar aberto ao inesperado; a valorização dos saberes dos escolares – objetivos e subjetivos; o investimento na dialogicidade, criatividade e ludicidade; o valorizar a escala local contextualizada nas demais dimensões nacional e global; a compreensão do processo e divulgação do produto (fascículo), com textos, imagens e mapa situacional, tudo isto posto como forma de engajamento político, de proposições e encaminhamentos junto à comunidade.

Com base nisso, propusemos uma atividade sugestiva utilizando a Cartografia Social para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais partindo de uma temática específica para refletir em escala local. A proposta da atividade é intitulada como “Clube dos Agentes Socioambientais Mirins”, cujo objetivo pensado a partir das reflexões tecidas é refletir sobre seu lugar de vivência e dos problemas ambientais e sociais existentes nos espaços de vivência, buscando alternativas para a tomada de decisões, neste caso, o uso dessa prática cartográfica.

Clube dos Agentes Socioambientais Mirins

Aulas	Descrição da atividade
Conteúdo central	As relações entre sociedade e natureza e as configurações na paisagem
Questões mobilizadoras	Onde você vive? Como é o lugar em que você vive? Com o auxílio de imagens ou até mesmo da ferramenta Google Earth, perguntar aos estudantes: que lugar é esse? Quais memórias vocês têm desse lugar? O que são elementos naturais? O que são elementos humanizados?
1º aula	Subtema: O que é paisagem? Objetivos: Conceituar paisagem, seus diferentes tipos, seus agentes modificadores.

<p style="text-align: center;">1º aula</p>	<p>Subtema: O que é paisagem?</p> <p>Objetivos: Conceituar paisagem, seus diferentes tipos, seus agentes modificadores.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paisagem; • Tipos de paisagens; • agentes modificadores da paisagem <p>Metodologia:</p> <p>Mostrar fotografias comparando o antes e depois, assim como através da ferramenta Google Earth que permite fazer uma linha de tempo de alguns lugares e dessa forma permitir a observação das transformações da paisagem ao longo do tempo.</p> <p>Conceituação de paisagem, lugar; através de uma sequência de perguntas:</p> <p>O que é paisagem? Por que a espécie humana modifica a paisagem? O que são paisagem natural e humanizada? Qual é o papel do homem na transformação da paisagem? O que é lugar?</p> <p>Em seguida, será proposto aos estudantes que realizem um desenho do percurso da sua residência até o espaço escolar. Será proposto que os alunos relatem as paisagens presentes em seus desenhos, ou seja, quais os tipos de paisagem.</p> <p>Recursos: Retroprojektor, fotos, ferramenta Google Earth, papel ofício, lápis de cor.</p>
<p style="text-align: center;">Duração</p>	<p>1h:40 minutos (duas aulas de 50 minutos)</p>
<p style="text-align: center;">CrITÉRIOS de avaliação:</p>	<p>Analisar se os estudantes absorveram o conteúdo através da elaboração de um desenho de uma paisagem vista durante seu percurso diário até a escola.</p>
<p style="text-align: center;">Encaminhamentos para a próxima aula:</p>	<p>Propor um exercício de observação mais detalhada do percurso da residência até o espaço escolar, observando os elementos naturais e humanos e solicitar que eles elaborem um desenho possuindo um maior detalhe.</p>

<p style="text-align: center;">2º aula</p>	<p>Subtema: Os elementos que compõem as paisagens. (naturais e humanos)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os problemas socioambiental; • Comparar dois desenhos elaborados e identificar as diferenças tendo como referência as suas vivências; • Diferenciar paisagem e lugar; • Destacar os impasses socioambiental; <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feedback da aula anterior. • Discutir sobre o que quer dizer socioambiental; • Dialogar com os estudantes sobre o que é antrópico e o que o prefixo antropo significa; • Será solicitado que os estudantes façam uma comparação do desenho feito na aula anterior e o desenho que trouxe de casa sobre seu percurso da residência até a escola. • Em seguida, destacar e citar os principais problemas socioambientais encontrados no trajeto casa-escola. • Fazer uma classificação dos itens mais citados pelos alunos destacando com lápis de cor. • Será solicitado que os estudantes compartilhem seus desenhos uns com os outros possibilitando que tenham algum tipo de contato com as realidades vividas por seus companheiros. <p>Recursos: esboços, folhas de papéis e lápis de cor.</p>
<p>Duração:</p>	<p>1h:40 minutos (duas aulas de 50 minutos).</p>
<p>Avaliação:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se os estudantes sabem identificar as modificações antrópicas na paisagem desenhada por um de seus colegas. • Citar pelo menos uma questão socioambiental encontrada no desenho escolhido.

<p>Encaminhamentos para próxima aula:</p>	<p>Aplicação de questionários para a vizinhança. O questionário irá conter 5 perguntas norteadoras para os estudantes entrevistarem a sua vizinhança. Isso subsidiará a criação de alternativas para a diminuição ou resolução do problema identificado.</p>
<p>Questões norteadoras do questionário:</p>	<p>1º Quais as principais mudanças que ocorreram em sua rua nos últimos anos?</p> <p>2º Essas mudanças trouxeram benefícios ou malefícios para a vizinhança?</p> <p>3º Como acontece a coleta de lixo na sua rua? () todos os dias; () dias alternados; () 1 vez por semana; () 1 vez por quinzena; () 1 vez por mês;</p> <p>4º Na sua opinião, que problemas são causados ao jogar lixo na rua?</p> <p>5º No Bairro que você mora existe alguma área verde?</p>
<p>3º aula</p>	<p>Subtema: As consequências da ação antrópica e as suas marcas na paisagem.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre o descarte irregular do lixo e dos problemas que afeta o meio ambiente e à saúde da população ao entrar em contato com esses resíduos nas enchentes, poluição do solo, mau cheiro, entre outros; • Refletir sobre os problemas identificados através dos desenhos construídos e expostos no espaço escolar; <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar a legenda dos desenhos para facilitar na compreensão e na identificação dos impasses localizados e registrados ; • Propor uma roda de conversa para debater sobre as respostas obtidas do questionário aplicado. • Fazer uma exposição com os desenhos de autoria dos estudantes.

Recurso:	desenhos dos estudantes, barbantes e prendedores para o mural da exposição.
Duração:	1h: 40 minutos (duas aulas de 50 minutos)
Critério de avaliação	Saber se os alunos aprenderam sobre os problemas ambientais que afetam a saúde humana devido ao descarte irregular do lixo na sua vizinhança.
Resultados esperados:	Busca-se por meio desse projeto didático através da exposição dos desenhos elaborados pelos estudantes no espaço escolar, a criação de um clube dos agentes socioambientais mirins cujo objetivo seria de mobilizar a vizinhança a realizar a coleta seletiva, como também, na reutilização e reciclagem dos produtos descartados com o objetivo de diminuir os problemas identificados em relação ao descarte incorreto dos lixos e na prevenção de danos à saúde da vizinhança, como também, os desenhos servirá como um material informativo com as localizações dos problemas identificados.

Fonte: **Autores, 2023**

Portanto, percebe-se que, enquanto um instrumento pedagógico, é preciso sempre estar aberto ao inesperado, a valorização dos saberes trazidos pelos/as discentes de forma horizontal considerando enquanto sujeitos epistêmicos, numa relação dialógica, lúdica e participativa. Como um dos princípios dessa prática cartográfica é a divulgação de fascículo, como foi enfatizado acima por Gomes (2017), faz-se importante que esse produto pedagógico possa ser disseminado para a comunidade escolar contribuindo para a sua formação política, social e cultural do seu espaço vivido, percebido e concebido. Dito isso, os/as estudantes vão buscando não só do conteúdo trabalhado, como também uma apreensão da sua espacialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões elencadas, pode-se concluir que a Geografia auxiliada pela Cartografia, representa os aspectos físicos, ambientais e sociais; portanto, corresponde a um trabalho interdisciplinar da Geografia e da Cartografia, voltados para

o uso participativo dos mapas comunitários, que parecem direcionar o despertar cidadão nas aulas de Geografia.

Vencato (2014) nos diz que a escola é *lócus* onde existe uma pluralidade de pessoas com diferentes modos ser, saberes e de diversidades territoriais. Nesse sentido, nessa interdisciplinaridade entre a Geografia e a Cartografia Social, as potencialidades, possibilidades e as reflexões nessa dialogicidade para a politização, reconhecimento do seu território e a valorização desses saberes que emergem desses territórios.

Retomamos o pensamento de Freire (1996), Gomes (2017), Franscichett (2004) sobre a capacidade dessa atividade sugestiva e prática cartográfica contra hegemônica de intervir na realidade, incentivar o protagonismo do corpo discente na produção dos seus mapas participativos – superando uma educação bancária na qual os/as estudantes são meros receptores de informações – considerando sujeitos que produzem conhecimentos e que são de extrema importância para as representações, os significados e significantes em sua diversidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Paulo Roberto F. de; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. A importância da cartografia escolar e do SIG nas disputas territoriais e nas disputas cartográficas. **Revista Brasileira de Cartografia**. Uberlândia, v. 62, n. 3, p. 543 – 549. out. 2010.

ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: UFRJ, IPPUR. 2008.

ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, IPPUR. 2010.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à cartografia crítica. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: UFRJ, IPPUR. 2008, p. 85 – 111.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A Evolução do Pensamento Geográfico**. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 1986.

FINATTO, R. A.; FARIAS, M. I. A Cartografia Social como recurso metodológico para o ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 25, p. e03, 2021. DOI: 10.5902/2236499443605. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/43605>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCISCHETT, M. N. A cartografia no ensino-aprendizagem da Geografia. **Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**. 2004. p. 01-12. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf>. Acesso em: 05 de dez. 2023.

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

GOMES, Marquiana de Freitas Vila Boas. Cartografia Social e Geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, vol. 7, n. 13, p. 97-110. jan./jun. 2017.

LAGE, Allene. **Educação e Movimentos Sociais**. Recife: Editora UFPE, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. 2013.

MIGNOLO, Walter. NOVAS REFLEXÕES SOBRE A "IDÉIA DA AMÉRICA LATINA": a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

SANTOS, Dorival dos. Cartografia Social: o estudo da cartografia social como perspectiva contemporânea da Geografia. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**. São Luís, vol. 2, n. 6, p. 273 – 293. maio/ago. 2016.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 24 mar. 2022.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na escola. In.: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (org.). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-56.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.062](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.062)

O ENSINO SUPERIOR NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

JACQUELINE PEREIRA GOMES

Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UEPB). Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM/UEPB), jacqueline-solnet@gmail.com;

FRANCISCO FERREIRA DANTAS FILHO

Professor Doutor do Departamento de Química- DQ/CCT/UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática-PPGECM/UEPB, dantasquimica@yahoo.com.br;

LEOSSANDRA CABRAL DE LUNA

Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM/UEPB), leossandracluna@gmail.com.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo entrevistar estudantes do curso de Licenciatura em Química (LQ) do turno manhã, inseridos no primeiro e no último período da graduação acerca das expectativas em relação ao ingresso e ao término do curso bem como entender as suas expectativas futuras. O estudo encontra-se ancorado em teóricos como: Moreira (2011); Tardif (2007); Sampaio e Cardoso (2011), dentre outros. Trata-se de um estudo qualitativo com ênfase em um estudo de caso. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram dezoito alunos do curso de LQ pertencentes a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campos I, sendo nove do primeiro período e nove do último período. O instrumento de coleta de dados partiu da realização de entrevistas com os estudantes, bem como da aplicação de um questionário composto por quatro perguntas objetivas, envolvendo a opinião dos estudantes acerca do curso e expectativas para o mercado de trabalho. Diante disso, a análise dos dados, foi realizada a partir de transcrições fiéis das entrevistas, bem como, da investigação das respostas oferecidas aos questionários. Os resultados obtidos demonstraram que nove estudantes estavam ansiosos para a finalização do curso, para que assim, pudessem ingressar no mercado de trabalho e mudar a sua realidade, seis estudantes mostraram estarem com muitas

expectativas em relação aos próximos períodos, visando conseguir se inserir em projetos de pesquisa e extensão, e por fim, três discentes, iniciantes da graduação em LQ demonstraram o desejo de migrar para outras graduações haja vista que não estavam se identificando com o curso atual.

Palavras-chave: Formação Inicial, Expectativas, Estudante.

INTRODUÇÃO

Na década de 1970, já existia a preocupação em relação ao futuro dos estudantes que iniciam em cursos superiores, e isso ocasionou inquietações, tais como a necessidade de investigar como a oferta do ensino estava sendo sistematizada, bem como, se a formação adquirida tem atendido às exigências do mercado de trabalho atual (PAUL, 2015). Nesse sentido, torna-se importante entender como os conhecimentos adquiridos na academia influenciaram na concepção de mundo dos estudantes.

Pois, o ingresso ao curso superior representa o início da vida acadêmica do estudante, que almeja a obtenção de um diploma para ser possível pensar no mercado de trabalho, bem como, melhores pretensões salariais. Ao voltar esse olhar para o curso superior de LQ torna-se interessante uma vez que as experiências vivenciadas pelos estudantes, são necessárias, para o despertar do interesse no curso. Haja vista que durante o aprendizado eles podem apresentar dificuldades que prejudicam a construção do conhecimento, tais como: ausência de uma boa base da Educação Básica, o que de certa forma ocasiona barreiras no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e isso de certa forma é um dos fatores que contribuem para evasão do estudante.

É importante serem realizados estudos que envolva distintas maneiras de contextualizar a entrada dos estudantes já formados em LQ no mercado de trabalho bem como, para possuírem uma vida eficiente com o curso. Segundo Teixeira e Gomes (2004), esse momento de transição entre o ensino superior e a chegada do estudante no mercado de trabalho requer iniciativas dos estudantes para se sobressair, na busca pelas melhores vagas de emprego, possuir o perfil exigido pelos empregadores. O que se torna necessário entender a realidade a qual o ensino em universidades brasileiras considera os diversos fatores extrínsecos ao processo pedagógico.

Os espaços universitários são demarcados pela heterogenia de classes sociais, etnias, culturas, etc. De certa forma, é um ambiente que luta pela equidade e igualdade, e isso, tornou-se possível com que as pessoas que possuem baixas rendas tivessem direito a educação por meio de implementação de políticas públicas, que favoreceram seu ingresso ao nível superior. De acordo com Moreira (2011), a massa acadêmica é divergente em diversos quesitos, tais como: idade, trajetória, expectativas e realidades. O que contribuir de certo modo para formar as

suas concepções sobre o curso de LQ e auxiliar no seu desenvolvimento durante os períodos cursados. Haja vista, que cada aluno tem a sua forma de estudar e adquirir o conhecimento que necessita.

Além de ter os casos específicos como no aluno que trabalha me um horário e estudar e no outro, o que para Sampaio e Cardoso (2011) pode prejudicar o desenvolvimento do estudante durante na aula, nas provas e na presença na sala de aula.

Diante disso essa pesquisa encontra-se atrelada a seguinte questão norteadora: Qual é a percepção dos estudantes do curso de LQ sobre o ensino superior?

Destarte, essa pesquisa teve como objetivo entrevistar estudantes do curso LQ do turno manhã, inseridos no primeiro e no último período da graduação acerca das expectativas em relação ao ingresso e ao término do curso bem como entender as suas expectativas futuras.

O ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL

Iniciamos esse subtópico apresentando o pensamento das autoras Pesce e André (2012), as quais explicam que lecionar é um exercício complexo e desafiador, o que de certa maneira cobra da docente disponibilidade, disposição, paciência e compromisso para aprender, bem como, buscar pela inovação, ser questionador e um bom investigador, de forma que ele tenha em mente a resposta do porquê ensinar.

No território brasileiro a formação docente que se destinam a atuação a atuarem na Educação Básica acontece nos cursos de licenciatura, no entanto, os cursos de pós-graduações stricto sensu se direciona a formar para atuação no ensino superior. Todavia, é importante refletir que quando se refere a formação de pesquisadores, torna-se um pouco escasso, uma vez que é dado pouca atenção à preparação para a docência. Nesse sentido Cunha (2014) ressalta que, “se naturaliza que, para ensinar, basta o domínio do conhecimento específico das matérias acadêmicas”.

Se tratando das especificidades enquanto professor o autor Tardif (2007), explica que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, 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 de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (2007, p. 23).

Questionamentos relacionados ao ensino superior demonstram infinitas faces, as quais ocasionam Interpretações de certa maneira desafiadoras para as instituições de Ensino Superior, firmando observações à equipe de gestão, aos professores e aos estudantes comprometidos. O que auxiliam no desenvolvimento de uma formação convicta, em que a razão é o fortalecimento do indivíduo, e que influencia na sua intercessão no meio (GOERGEN, 2005). Na graduação a organização da sala de aula é sistematizada como local privilegiado de aprendizagens, enquanto ricos e complexos conceitos são estruturados para formar profissionais, os quais auxiliam a pensar em relação a sua atuação na sociedade atual.

Ressaltando a fala dos graduandos, Fragoso (2019) explica que eles julgam o diploma acadêmico necessário, porém justificam que a conclusão do curso não possibilita a garantia de um emprego. O que de certa forma, contribui para a insegurança em relação ao seu futuro e como profissional, haja vista que o estudante atual é movido pelo imediatismo e expectativas. E esse pensamento para Arroyo (2014) é necessário diante da sociedade atual, pois, permite a integração de cada um consoante as suas habilidades.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

A temática envolvendo a formação de professores de química tem sido alvo de debates relacionados as necessidades de organização e a realização de análise da formação atual a sugestões de reformulação do currículo (MALDANER, 2000). A formação inicial de professores, contribui significativamente para a construção de diversas concepções e orientações acerca do fazer docente, formação esta que promove ao estudante, a adequação de recursos que, ao longo do exercício profissional vão sendo reconfiguradas e aperfeiçoadas às necessidades dos estudantes e do próprio espaço de ensino e aprendizagem. As práticas docentes são atividades que estimulam os saberes pedagógicos, nesse viés Tardif (2008, p.37), explica que eles “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa”.

A formação inicial é o marco na vida de qualquer profissional, e se remetendo aos cursos de LQ que se destinam a trabalhos na Educação Básica, o que precisa englobar variados aspectos intrínsecos à formação de um bom profissional, tais como saberes dos assuntos explicados, saber do currículo, saber pedagógico sobre o componente Química, etc. Nessa visão, Almeida; Biajone (2007, p.293), explicam os que os cursos de formação inicial “promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações, etc.”

De acordo com Pereira (2007):

[...] o professor concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2007, p. 16).

Ao ingressar das instituições de Ensino Superior, dos cursos de LQ, o estudante necessita possuir perfil de um profissional que contemple a “preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins, na atuação profissional como educador nos ensinos Fundamental e Médio” (Zucco et al., 1999, p.458). Porém, é importante haver a reflexão da formação inicial oferecida a esses estudantes, bem como, os cenários aos quais esses profissionais estão inseridos.

Silveira e Oliveira (2009, p. 3) destacam que,

(...) a formação inicial é importante porque ela apresenta para o educador os principais pressupostos formativos para desempenho da sua atividade profissional. Sem uma formação inicial consistente, o educador não estará devidamente preparado para o enfrentamento de situações complexas, sejam elas nos aspectos teóricos e/ou didático pedagógicos no ensino das Ciências.

As salas de aulas dos cursos superiores, possui inúmeros desafios tanto para os estudantes, como para os professores que de acordo com Bejarano e Carvalho (2003) se deparam com fatos que não lhes foram apresentados ao longo de seu curso de formação inicial que são levados consigo durante a prática profissional, situações complexas que podem possibilitar o surgimento de conflitos.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa com ênfase em um o estudo de caso. A abordagem qualitativa se responsabiliza por questões particulares, e tem como preocupação um nível da realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2008). A mesma envolve a descrição da complexidade de um determinado questionamento, procurando desenvolver a interação de algumas variáveis, compreendendo de qual forma os processos dinâmicos de determinados grupos sociais influenciam na pesquisa, identificando as colaborações para o processo de mudança, criação ou formação de opiniões de um dado grupo, e ainda, possibilitando que haja a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos envolvidos.

Sobre o estudo de caso o qual faz parte dessa pesquisa, o mesmo trata-se de uma forma de instruir o pesquisador na construção de uma investigação empírica a qual tem o propósito de averiguar e compreender os fatos no seu cenário real, em um espaço em que o pesquisador tem pouco domínio sobre os acontecimentos. Nesse viés os autores Martins (2008), explica que o estudo de caso procura compreender uma situação em sua totalidade, adentrando em um determinado objeto e buscando descrevê-lo, interpretá-lo e compreendê-lo a sua complexidade. Ainda nesse viés Goldenberg (2011):

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2011, p. 33).

Diante disso, essa pesquisa foi realizada na UEPB, Campus I, situado na cidade de Campina Grande-PB, e os sujeitos envolvidos nesse estudo foram 18 alunos do curso de LQ pertencentes, Campos I, sendo nove do primeiro período e nove do último período.

O instrumento de coleta de dados partiu da realização de entrevistas com os estudantes, bem como da aplicação de um questionário composto por quatro perguntas objetivas, envolvendo a opinião dos estudantes acerca do curso e expectativas para o mercado de trabalho. Com o intuito de preservar os sujeitos participantes optamos por chamá-los de nomes fictícios.

A análise dos dados, foi realizada a partir de transcrições fieis das falas apresentadas nas entrevistas, bem como, na investigação das respostas oferecidas aos questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa envolve o diálogo entre os autores e os estudantes do curso de LQ. Nessa perspectiva nesse momento iremos nos dedicar a apresentar os resultados colhidos a partir da aplicação da pesquisa. Os mesmos estão organizados em dois subtópicos, sendo eles: resultados colhidos com a realização das entrevistas; resultados obtidos na aplicação dos questionários.

RESULTADOS COLHIDOS COM A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Foi realizada uma pequena entrevista com os estudantes para compreender o que levaram eles a ingressarem no curso de LQ, e algumas das respostas encontram-se expressas a seguir:

“Sempre gostei de Química. Sempre tirei notas boas. Gostava também de ensinar quem não sabia. Com catorze anos comecei dar aula de reforço e desde então coloquei na cabeça que seria professora”. (Maria das Graças).

“Devido à nota, e como eu havia feito o curso de mineração o qual tinha um pouco de química eu vi que dava para passar e o que eu tinha visto de química foi interessante, então estou aqui”. (Jamilly).

“Eu sempre fui apaixonada por Ciências da natureza. A minha primeira opção foi Biologia e achei que Química casava muito bem com a área que almejava atuar, então coloquei segunda opção e fui chamada”. (Iza)

“Escolher esse curso foi um desafio, porque na época eu queria ir para a área de humanas, porém, a minha nota foi insuficiente, devido a isso, optei por pela graduação em Licenciatura em Química. No curso fiz muitas amigas e acabei me identificando e hoje dou aulas em duas escolas particulares da minha cidade, mesmo ainda estando cursando o último período”. (José da Silva)

“A licenciatura em química nunca foi meu objetivo de formação, mesmo sendo destaque no ensino médio na disciplina e gostando da mesma. Eu queria ter ingressado no curso de língua portuguesa, porém, na época a minha nota não permitia meu ingresso, devido a isso, fui para a Licenciatura em Química, e hoje no último período vejo o quanto me identifico com esse curso e pretendo seguir

carreira nessa área, pois, a possibilidade de atuação é diversa, e ver a parte experimental da Química é fantástico, assim como, relacionar os fenômenos aos nossos fatos cotidianos. Hoje posso dizer que achei o meu espaço de atuação e pretendo me dedicar cada dia mais a ele e ser uma profissional qualificada e de respeito entre os demais profissionais que atuam na área". (Josefa de Fátima)

Segundo as repostas fornecidas pelos estudantes a entrevista, foi possível observar que alguns dos fatores que fizeram eles ingressarem no curso de LQ estão associados com gostar do curso, realizar sonhos dos seus familiares, e a opção que estava viável no momento. Ainda é possível compreender que o ingresso no curso mudou algumas perspectivas dos estudantes, de modo que eles de certo modo se encontraram de alguma forma.

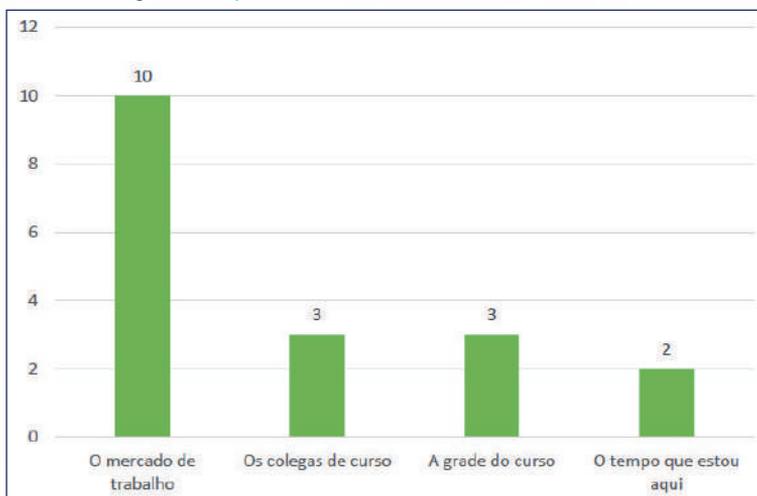
Nesse viés é necessário levantar algumas discussões a luz do referencial teórico, haja vista que, no Brasil, que o profissional que se forma em LQ, tem enfrentado inúmeros desafios. A autora Maceno (2013) ressalta a necessidade desse curso, bem como, explica a importância do saber nessa área seja fundamental para promover o desenvolvimento tecnológico sustentável na sociedade a qual estamos inseridos.

Existe uma necessidade de melhorar os estudos sobre a profissionalização do professor no país, pontuando elementos que objetivam a não atratividade da carreira. Destacando-se fatores, como a de escolha da profissão estão os baixos salários e familiares que demonstram ser decisivos na escolha profissional como professor (SALES, 2011).

RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Inicialmente os alunos foram questionados sobre o que motiva/motivou eles a ingressarem no curso de LQ, os resultados estão expostos na Figura 1.

Figura 1: O que te motiva/motivou a fazer o curso de LQ

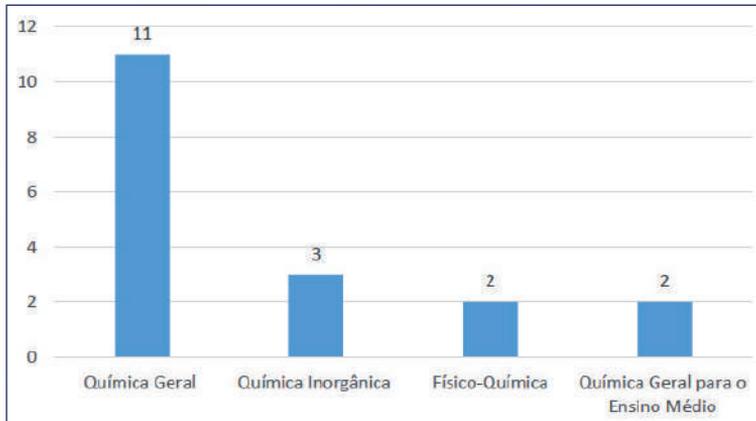


Fonte: Dados da autora, 2023.

De acordo com as respostas apresentadas na Figura 1 é possível observar que 10 estudantes explicaram que a sua motivação em cursar LQ se dava devido ao mercado de trabalho; seguido de 3 estudantes que explicaram que o que lhe motivavam eram os colegas de sala; 3 estudantes que justificaram se identificar com a grade do curso de LQ e por fim 2 estudantes que explicaram que se motivavam devido ao tempo que estavam no curso.

A literatura científica reporta, explica que os indivíduos que procuram os cursos de licenciatura, apresentam características socioeducacionais e culturais, que precisam serem consideradas para a permanência no curso e formação profissional (GATTI, 2014).

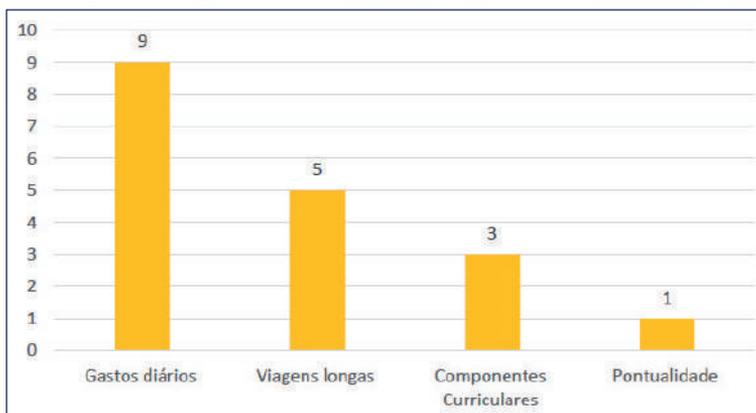
Posteriormente, os estudantes foram questionados sobre qual disciplina do curso de LQ tinham mais afinidade? Na Figura 2, observa-se as disciplinas citadas pelos estudantes.

Figura 2: Qual a disciplina que você mais se identifica?


Fonte: Dados da autora, 2023.

Segundo as respostas apresentadas na Figura 2 é possível observar que dos 18 estudantes, 11 tinham maior afinidade com a disciplina de Química Geral, seguido de 3 que se identificavam mais com a disciplina de Química Inorgânica; 2 que possuíam maior afinidade com a disciplina de Físico-Química e por fim 2 que optaram pela disciplina de Química Geral para o Ensino Médio.

Os alunos também foram indagados sobre quais dificuldades precisavam superar para cursarem Licenciatura em Química. Algumas dificuldades enfrentadas pelos mesmos foram apresentadas na Figura 3.

Figura 3: Que dificuldades você precisa enfrentar no curso de LQ?


Fonte: Dados da autora, 2023.

Conforme os dados apresentados na Figura 3 quando questionados sobre dificuldades enfrentadas no curso de LQ 9 alunos justificaram que elas estavam relacionadas aos gastos que realizavam cotidianamente; seguido de 5 alunos que falaram do tempo de viagem que percorria diariamente; 3 alunos que falaram sobre as dificuldades relacionadas aos componentes curriculares e 1 aluno que falou que tinha dificuldade com pontualidade.

Por fim, os alunos também foram questionados sobre quais eram a suas expectativas futuras no curso de LQ. As respostas encontram-se expressas na Figura 4.

Figura 4: Quais são as suas expectativas futuras com o curso de LQ?



Fonte: Autora, 2023.

Por fim, quando questionados sobre as suas expectativas futuras com relação ao curso de LQ, é possível observar na Figura 4 que 12 alunos pretendiam se formar; seguido de 3 alunos que almejavam conseguir um emprego; 2 alunos que queria ingressar em uma pós-graduação e 1 aluno que gostaria de prestar concurso público.

Para acadêmicos da LQ, o curso se destina a formação de professores que de certa forma irão atuar na Educação Básica, isto é, Ensino Médio e as últimas quatro séries do ensino fundamental. Porém, profissionais formados podem atuar como químicos em diversos ramos da indústria. Nesse sentido Monteiro et al. (2016) expõe a necessidade dos docentes se atentarem a questões de ingresso ao mercado de trabalho, haja vista que existe instabilidade, competitividade, concorrência, dentre outras questões que eles podem enfrentar. Destarte o mercado de trabalho

varia consoante as condições financeiras e as transformações e distintas áreas de atuação, além dos requisitos básicos exigidos do profissional para que ele possa atuar na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação das universidades, o seu impacto e a transformação social na vida dos estudantes no percurso da sua construção, possui relação direta com a qualidade de profissional que será formado. Nesse sentido é importante haver um acompanhamento dos estudantes que estão entrando e saindo das academias, haja vista que, é importante compreender se a adaptação do saber vem sendo posto em prática fora dos ambientes universitários e se os mesmos têm feito sentido na transformação da sociedade.

Diante do que foi exposto, ressaltamos que o desenvolvimento dessa pesquisa foi satisfatório, pois os estudantes participantes da mesma tiveram a oportunidade de expor suas opiniões e expectativas futuras relacionadas ao curso de LQ, bem como, as suas possibilidades de emprego após o término da graduação. A Universidade desempenha papéis de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, papel esse fundamental no desenvolvimento de profissionais de qualidade e que estejam habilitados para o mercado de trabalho.

Desse modo, é preciso que o desenvolvimento de formação do docente de LQ seja significativa para o sujeito da aprendizagem, sendo isso, possível quando as universidades recorrem às diferentes abordagens metodológicas, visando à promoção de um profissional mais eficaz, e que seja capaz de romper barreiras e ultrapassar dificuldades.

Além dos aspectos de atuação e expectativas dos futuros profissionais da graduação de LQ é importante refletir sobre os desafios que o professor precisa enfrentar a cada dia, principalmente durante a sua formação inicial e no decorrer da sua formação continuada, quantas renúncias ele precisou fazer e quantas vezes ele precisou ouvir pessoas que duvidam da sua capacidade e empenho, e pensar nessas questões vai além de ser apenas um simples professor, é optar por ser alguém que pode promover a mudança na vida de outra pessoa, é a arte de ensinar, é romper com medos, dúvidas e questionamentos, de modo a tentar cada dia, mostrar o melhor para o seu aluno, frisando pela liberdade e autonomia no contexto educacional e social.

Ao pensar no Ensino de Química no contexto atual, cabe pensar acerca das metodologias de ensino adotadas pelos professores da área, principalmente quando se trata do contexto da Educação Básica, em que a disciplina precisa contextualizar com a vida dos estudantes, de maneira a integrá-los no processo de ensino-aprendizagem com o propósito de entender determinado conteúdo, bem como, a importância de dinamizar as aulas e promover momentos de vivências dentro e fora do espaço escolar.

Destarte aulas nessa perspectiva pode contribuir na atuação docente, assim como, na descentralização de aulas tradicionais, de modo a trabalhar com metodologias de ensino que estimulem os estudantes a falar, a participar e contribuir com as suas experiências de vida no decorrer das aulas e durante o seu processo de ingresso em cursos superiores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, pp.281-295, maio/ago. 2007.

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2014.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. **Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos.** Ciência e Educação, v.9, n.1, pp.1-15, 2003.

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

FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra T.; PAULOS, Liliana. **Ensino superior e empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos.** Educação & Sociedade, v. 40, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186612>.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica:** pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, [s. l.], v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MACENO, Nicole Glock; GUIMARÃES, Orliney Maciel. **A inovação na área de Educação Química.** Química Nova na escola, v. 1, p. 48, 2013.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química.** Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, FEARP-USP, v. 2, n. 2, p. 8-18, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MONTEIRO, Janine Kieling et al. **Desenvolvimento e planejamento de carreira em universitários:** um estudo exploratório. Revista Trabalho (En)Cena, v. 1, n. 2, p. 145-161, Julho-Dezembro, 2016.

MOREIRA, A. C.; KIMA, F. M.; SILVA, P. N. A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e Estudo. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar**, n. 6, p. 51-56, 2011.

PAUL, Jean-Jacques. **Acompanhamento de egressos do ensino superior:** experiência brasileira e internacional. Caderno C .R H, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200005>.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder.** Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador.** Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, 2012.

SALES, Adriane de Castro Menezes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente.** Educação em Revista, v. 27, p. 183-210, 2011.

SAMPAIO, Helena; CARDOSO, Ruth C.L. **Estudantes Universitários e o Trabalho.** Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm. Acesso em 10 de março de 2023.

SILVEIRA, T. A.; OLIVEIRA, M. M. **Formação inicial e saberes docentes no ensino de química através da utilização do círculo hermenêutico-dialético.** Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABRAPEC, UFSC, 2009. Disponível em: . Acesso em: 28 de 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Vozes, Petrópolis, 2007.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, William Barbosa Gomes. **Estou me formando... e agora?:** Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. Revista Brasileira de orientação Profissional, v.5, n. 1, p. 47-62, 2004. Acesso em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-3902004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt.

ZUCCO, C.; PESSINI, F. B. T.; ANDRADE, J. B. **Diretrizes curriculares para os cursos de Química.** Química Nova, v.22, n.3, pp.454-461, 1999.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.063

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM OLHAR PARA AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA/UEPB/CG

FABRÍCIA ÍRIS DE ARRUDA

Mestranda do Curso de Formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: arrudafabricia4@gmail.com.

JOSANDRA ARAÚJO BARRETO DE MELO

Professora orientadora. Doutora em Recursos Naturais pela UFCG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ajosandra@yahoo.com.br

NATHÁLIA ROCHA MORAIS

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: nathalia_rochamoraes@hotmail.com

RESUMO

De acordo com a resolução UEPB/CONSEPE 032/2011 o componente curricular Estágio Docência, desenvolvido em nível de pós-graduação, viabiliza aos discentes vivências sobre o universo prático nas salas de aula do ensino superior. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar as experiências adquiridas durante a realização do estágio, em uma turma de quarto período, na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia do curso de Licenciatura Plena em Geografia da própria instituição durante os meses de maio a julho de 2022. A pesquisa possui natureza qualitativa, e como procedimentos metodológicos podem ser mencionados o planejamento prévio das atividades de regência e a busca teórica acerca dos temas estágio supervisionado e metodologias do ensino em Geografia. Através do período de regência o estágio representa um momento de extrema relevância para a formação tanto do pós-graduando, quanto do professor supervisor e dos graduandos tendo em vista propiciar elementos

construtivos para formação de aprendizagens mútuas, autônomas e diversificadas, como também na formação de um professor apto à realidade do ensino superior.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Estágio Supervisionado. Docência. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A formação de professores está na esteira trilhada nos caminhos que articulam saberes diversificados em todo processo da vida acadêmica, a cada passo são construídos conhecimentos e ao longo desse processo formativo sua carreira profissional. Nessa perspectiva, o momento dedicado aos estágios representa a construção do que aprendemos no cotidiano de nossas formações, pelo qual irá nos permitir aprender na prática o que foram internalizados com o conhecimento teórico durante essa caminhada e ressignificar nossos olhares com novos aprendizados.

Seguindo as normas da instituição e de acordo com a resolução UEPB/CONSEPE 032/2011 assevera os objetivos pelos quais se justifica a participação dos discentes da pós-graduação no estágio de docência. No Art. 1º, da resolução, o estágio de Docência em todos os Cursos e Programas de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) da Universidade, tem como finalidade o aperfeiçoamento da prática na sala de aula, como também a capacitação dos pós-graduandos para a docência, através do estágio orientado em atividades de ensino de graduação.

Neste sentido, faz parte do currículo dos cursos de pós-graduação o estágio docência no nível superior. De acordo com Pimenta e Lima (2011) é uma atividade realizada durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho e, por isso, costuma-se denominá-lo a parte mais prática do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas teóricas.

Não se coloca dúvida que a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem. No entanto, essa convicção não pode ser justificativa do mito do valor da experiência, segundo a qual os professores são levados a acreditar que são as experiências profissionais que realmente os formam, de tal modo que o saber sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável (LIMA; REALI, 2002, p. 225).

Assim, é possível vivenciar as nuances do ensino superior por meio do contato direto com os alunos e de todas as engrenagens que regem essa modalidade de ensino, aliando os campos da teoria e da prática.

O estágio de docência foi desenvolvido no curso de licenciatura plena em geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I, na disciplina *metodologia do ensino de geografia II*, de modo articulado ao que é indicado através da ementa da disciplina, contribuindo com o aprendizado acerca das questões

curriculares que permeiam a geografia especialmente no tocante ao ensino básico, tendo em vista que os futuros graduandos irão atuar nessa etapa do ensino.

Libânio (1990) reitera a importância do estágio ao mencionar que a formação de professores implica em uma interpretação contínua de teoria e prática. Para o autor, a teoria teria de estar vinculada aos problemas reais postos pela experiência e a prática como algo orientado teoricamente. A respeito dessa assertiva, podemos compreender a relevância do componente estágio docência, haja vista a possibilidade de por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado, nas salas de aula de graduação.

Ao desenvolver a prática do estágio, é possível compreender a dinâmica de sala de aula, a oportunidade de observar as diversas posturas e posicionamentos dos professores e garantir desse modo subsídios que o auxiliem em sua prática futura. Assim, percebemos a necessidade de apresentar a possibilidade de vivência do ambiente acadêmico de nível superior, através da observação, do planejamento e da intervenção prática.

Pimenta e Lima (2001) explicam que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, onde o futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom. É um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto no qual se encontra e, é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

Assim como os estágios de licenciatura propiciam a integração entre os licenciandos e seu futuro campo de trabalho, é também pretensão do estágio em nível superior propiciar essa integração, pois não se pode perder de vista que a obtenção do título de mestre credencia a vislumbrar uma vaga no ensino superior.

Desta forma, não podemos deixar de lembrar que o processo de formação é também um processo auto formativo. A formação é um processo contínuo; tendo como princípio norteador, tanto a formação inicial quanto a continuada, a articulação ensino-pesquisa, e a ação reflexiva; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor (CAVALCANTI, 2003).

Há de se considerar que, apesar dos impasses e controvérsias relacionadas a aulas em decorrência da pandemia em que as aulas eram remotas, o estágio foi desenvolvido de forma presencial o que nos trouxe de volta a real experiência da vivência em grupo e assim a socialização dos saberes, as estratégias utilizadas

possibilitaram a conexão entre os níveis de ensino e, no contexto de atividades significativas para práticas inovadoras em sala de aula.

Por fim, o relato de experiência vem enaltecer práticas emancipadoras e vivências no cotidiano do ensino superior com o objetivo de ressignificar o estágio de docência como ferramenta de suma importância para a formação do professor, visto que a teoria será o produto da prática na construção da identidade do docente no ensino superior, assim, compreendemos que a o estágio supervisionado é um componente imprescindível para a construção, reflexão, problematização e ação da figura do professor como agente atuante no ambiente acadêmico, considerando todas as suas facetas.

ESCORÇO HISTÓRICO E APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO DE ESTÁGIO NO BRASIL

Se antes o conceito de estágio estava atrelado à atividade de acompanhamento a um mestre na Idade Média, hoje ele se realiza através de uma disciplina prática ofertada pelos cursos das Instituições de Ensino no Brasil (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172). A pari passu, a lógica moderna “estudar para trabalhar” somente teve repercussão após a Revolução Industrial, posto que antes disso ainda era predominante a separação entre o estudo e o trabalho, separação essa iniciada na Grécia Antiga (MACHADO, 1997, p. 46).

Nesse sentido, é a partir da década de 40 que se inicia no Brasil a proliferação de legislações que regulamentam o estágio. Precipuamente, em 1942, o Decreto-Lei nº 4.073 instituiu a “Lei Orgânica do Ensino Industrial” que definiu o estágio como um “período de trabalho” (BRASIL, 1942). Nada obstante, uma vez que não havia previsão de uma relação formalizada entre a escola e a empresa, o caráter pedagógico do estágio nesse primeiro documento era mínimo (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 174).

Em 1967 surge outra importante legislação brasileira acerca do estágio: a Portaria nº 1.002 do Ministério do Trabalho e Previdência Social (BRASIL, 1967). Em que pese alguns avanços de fato tenham sido trazidos – como a determinação de que o estágio seja firmado por um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e seguro contra acidentes pessoais –, o foco ainda continuava no interesse das empresas e não no aperfeiçoamento profissional do estagiário (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 174).

Aliado ao impulso econômico experienciado pelo Brasil na década de 70, sucedeu através do Decreto nº 66.546/70 a criação de “estágios práticos” de nível superior nas áreas prioritárias de engenharia, tecnologia e administração. Entretanto, nesse momento, ficaram de fora algumas áreas importantes, como saúde e educação (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 175).

Um ano depois entra em cena a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) (BRASIL, 1971). A despeito do contexto antidemocrático e da falta de diálogo com a escola, a referida lei “impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 175).

Mais de 30 anos depois, a emergência da Lei nº 11.788/2008 serviu para aprimorar o estágio supervisionado, visto que trouxe mais rigor no controle dos estágios pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2008). Isto é, tornou-se necessária a apresentação pelos estagiários de relatórios semestrais e final sobre a atividade desenvolvida na empresa que se serve do estagiário (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 181).

Todas essas legislações também dão suporte ao estágio docência realizado no contexto das pós-graduações no Brasil, sendo obrigatório para os bolsistas de mestrado e doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CAPES, 1999).

Por sua vez, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como já visto, o documento que regulamenta o estágio docência é a Resolução nº 32/2011. Ela conta com 14 artigos, divididos nas seguintes seções: dos objetivos e da duração; das atividades; da matrícula, dos créditos e do plano de trabalho; e do relatório. A seguir será apresentada a realização do estágio docência na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), junto dos seus contornos e desafios.

CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO DE ESTÁGIO REALIZADO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)

O Estágio de docência foi realizado na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, na Central Acadêmica Paulo Freire em Campina Grande/PB, no curso de licenciatura em Geografia, em uma turma que cursa o quarto período e com a supervisão da professora Ms. Nathália Rocha Moraes. A referida professora

ministra o componente curricular: Metodologia do Ensino em Geografia II e as aulas ocorreram no turno da manhã, no semestre 2022.1 no ano de 2022.

As aulas ocorreram de forma presencial entre o período de maio a julho de 2022, coincidindo com o retorno gradual das atividades na instituição, esse retorno foi unificado e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) para acontecer no dia 25 de abril.

METODOLOGIA

O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades foram desenvolvidas a partir do planejamento intencional junto a supervisão da Professora Ms. Nathália Rocha Morais, neste processo a interação entre estagiário e professor aconteceram durante todo estágio, desde as orientações de leituras, participação em grupos de *WhatsApp* e contribuições semanais no grupo da turma e diálogos entre professora e estagiária. Inicialmente nos foi passado as orientações da ementa do curso, organização de cronograma de aulas, com conteúdos, dias e datas de aulas, onde podemos observar a flexibilização desses cronogramas em uma eventual mudança devido alguns eventos que ocorreram no momento, como a Semana de Geografia.

A partir das orientações, tivemos de forma democrática e autônoma o papel de desenvolver um trabalho de planejamento das atividades, indicações de leituras e textos para as aulas, desenvolvimento de metodologias e atividades colaborativas durante as aulas, no qual eram planejadas e estruturadas com a colaboração estagiário e professor e alimentadas antecipadamente as leituras no grupo do *WhatsApp*, priorizando uma leitura antecipada do assunto e tornando as aulas significativas e sistematizando estratégias para que o aluno seja agente da aprendizagem.

OBJETIVOS

A disciplina destaca como objetivo geral discutir as principais orientações curriculares referentes ao ensino de Geografia considerando a importância do planejamento no desenvolvimento da atividade docente, estratégias e intencionalidades didáticas para práticas inovadoras e significativas no processo de ensino.

Os objetivos específicos estão delimitados da seguinte maneira:

- Explicar o que é o Currículo no contexto do processo de ensino e quais os tipos de Currículos existentes;
- Relacionar Currículo e Ensino de Geografia;
- Refletir sobre a importância do planejamento para a realização da atividade docente e para o bom encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem;
- Discutir sobre o uso das tecnologias e recursos didáticos diversos no ensino de Geografia;
- Compreender o ensino de Geografia enquanto campo de pesquisa da educação e possibilidade para novos olhares acerca do processo ensino-aprendizagem.

Os conteúdos abordados na 1ª unidade foram: O Ensino de Geografia no Brasil; Práticas Curriculares e Ensino de Geografia e na 2ª unidade - A importância do planejamento na atividade docente; Estratégias metodológicas para o ensino de Geografia; Base Nacional Curricular Comum- BNCC para Geografia; O Novo Ensino Médio.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

O estágio de observação foi o período em que aconteceram os primeiros contatos com o professor e a turma, onde ocorreram a apresentação da turma, momento em que foram observados a interação da turma, o levantamento do conhecimento prévios dos alunos e a dinâmica de trabalho da professora titular. O assunto que estava sendo tratado era sobre currículo e seus diversos tipos.

Neste momento de observação foram feitas algumas anotações que já foram despertadas para as aulas seguintes, entre elas percebi a dificuldades dos alunos em fazerem a leituras antecipadas dos textos, mesmo observando interação de alguns alunos nas discussões com a professora, havia uma timidez entre eles sobre o assunto, mesmo convidando-os a participar da discussão, como recurso estava sendo usado o Datashow e os slides.

Os primeiros momentos com a turma foram feitos os levantamentos prévios da turma, a observação de uma sondagem ainda que superficial sobre os olhares das dificuldades e habilidades da dinâmica dos alunos, possíveis contribuições e sugestões na dinâmica e metodologias das aulas e por fim ao termino da aula uma

conversa formal com a professora, onde organizamos horários, um diálogo breve sobre o que foi observado e o encaminhamento da regência das aulas futuras.

1º ENCONTRO (13/05/2022) – TEMA: ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL- UM OLHAR PARA AS QUESTÕES CURRICULARES AO LONGO DA HISTÓRIA

Neste primeiro encontro tivemos uma apresentação informal no qual apresentei minha formação acadêmica, em seguida organizamos a sala começando a temática a partir de questionamentos com a turma, foi discutido sobre a temática o ensino de geografia no Brasil relacionando com processo de evolução histórica, visando chegar ao ensino de geografia e as correntes de pensamento até chegar as discussões atuais com a base nacional comum curricular.

Para a dinâmica das discussões foi elaborado um material de apoio escrito e assim desenvolvido um trabalho em grupos de estudos e explanados em seguida as discussões em grupo.

Imagem 1: primeiro momento atividade em grupo: ensino da geografia no Brasil



Fonte: Arquivo do autor

A partir dos grupos estudos foram elencadas as discussões junto a leitura e apresentação dos alunos sobre a trajetória da geografia no Brasil e os percursos até se tornar uma ciência, como também a importância da disciplina para a compreensão da evolução do planeta. Para tanto o texto base indicado para os alunos para ensinar e compreender geografia de Nidia Nacib Pontudchka, Tomoko Lyda Paganelli, Núria Hanglei Cacete.

2º ENCONTRO (20/05/2022) – TEMA: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA A ATIVIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA (PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS)

Começamos a aula com aquecimento de ideias (vídeo de animação – Agir sem planejamento, disponível no *Youtube*), momento de reflexão e discussão em grupo. Para tanto os texto base para nossas discussões estavam fundamentados na leitura de Carlos Libânio. Sendo assim de forma intencional foi feita uma dinâmica em sala de uma atividade voltada para um conteúdo com o intuito a levar os alunos a perceberem que o planejamento tem uma intencionalidade, que ele é flexível e atender as especificidades de cada aluno, desta forma também discutimos sobre a questão da inclusão de alunos com deficiências nos espaços escolares.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligada à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

O planejamento escolar deve está associado a realidades dos sujeitos envolvidos, respeitando as diversidades e para isso cabe ao professor ter a sensibilidade de realiza-lo promovendo a inserção desses alunos como agentes e autores do saber. Para tanto deixamos bem claro que vale ressaltar a importância de conhecer a realidade inserida na escola, o projeto político pedagógico, como também a comunidade. Como atividade colaborativa da aula foram apresentadas propostas de atividades para a elaboração de um plano de aula e plano de curso, assim foram levados livros do ensino médio para a elaboração das atividades.

Imagem 2: Discussões sobre perguntas geradoras relacionadas ao planejamento docente.



Fonte: Arquivo do autor

A atividade colaborativa levou os alunos a compreenderem a importância do planejamento para uma atividade planejada.

3º ENCONTRO (03/06/2022) – TEMA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA- PENSANDO CAMINHOS PARA A ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS (TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E RECURSOS DIDÁTICOS APLICADOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA)

O terceiro nos levou a refletir sobre as estratégias metodológicas para o ensino de geografia. Retomando ainda o planejamento como ponto de partida e intencionalidade para uma aula sobre os olhares singulares de cada aluno. Esse encontro teve como objetivo discutir sobre as diversas estratégias metodológicas, para tanto como aquecimentos de ideias foram desenvolvida uma dinâmica em sala. Foram apresentadas o ciclo gnosiológico que Freire (1996) fala em sua obra, sempre elucidando que ensino e pesquisa andam juntos, a pirâmide de Willian Glasser e as particularidades no universo do ensino aprendizagem enfocando a base nacional comum curricular e o ensino de geografia, foi explanado a importância da leitura

do livro Pedagogia da Autonomia como orientação no desenvolvimento de saberes significativos nas atividades pedagógicas. Assim foram explanadas algumas sugestões de atividades para o desenvolvimento das aulas entre elas:

- Observação da paisagem;
- Uso da música;
- Uso da poesia, da literatura;
- Uso do cinema (filmes, séries, curta-metragens, entre outros)
- Uso do celular, tablet, computador, entre outros.
- Dramatização;
- Trabalho com mapas;
- Trabalho com gráficos e tabelas;
- Jogos virtuais, uso de **Softwares**;

Imagem 3: Discussões e desenvolvimento das estratégias metodológicas.



Fonte: Arquivo do autor

Algumas sugestões foram colocadas em práticas no desenvolvimento da aula junto com a colaboração dos alunos, foram discutidas a importância das tecnologias no contexto atual, mas também que é possível desenvolver atividades a partir de múltiplas atividades interdisciplinares e visando atender as especificidades de

cada aluno, levantando a discussão da importância do plano de aula individualizado para alunos com deficiência e estratégias metodológicas para a inclusão desses alunos em sala de aula. Para o próximo encontro foi orientado a cada aluno realizar uma atividade colaborativa utilizando um recurso tecnológico.

4° ENCONTRO (10 /06/2022) – TEMA: A BNCC PARA A GEOGRAFIA-IMPLEMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A DISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O quarto encontro teve como intencionalidade a apresentação de metodologias com uso de tecnologias digitais nas salas de aula e discutir BNCC e suas relações com o componente curricular de geografia. Para este encontro a aula foi conduzida pela professora Nathalia, pois testei positivo para Covid. De toda forma a aula foi conduzida a partir das apresentações dos alunos e relacionadas com as discussões anteriores, visto que em toda dinâmica anteriores foram discutidas a base nacional curricular.

5° ENCONTRO (08 /07/2022) – TEMA: DESPEDIDA DO ESTÁGIO

Momento de interação e sociabilização dos saberes, reflexões das atividades desenvolvidas, de missão cumprida. O estágio de docência é de suma importância para a identidade do professor que está no programa do mestrado em de formação continuada, além do que a diversidade de saberes e as trocas de conhecimento entre o professor titular e alunos nos direciona que todos os dias estamos abertos a novos aprendizados, que nada está acabado e que estamos na constante busca pelo conhecimento. Gratidão a todos.

Imagem 5: Confraternização e despedida do estágio preparada pelos alunos.



Fonte: Arquivo do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado nos proporciona a vivência de conhecimentos adquiridos galgados no processo da nossa formação teórica na vida acadêmica e que estão consequentemente imbuídos nos reflexos de nossas práticas, envolvendo de maneira intrínseca os sujeitos envolvidos e permitindo um trabalho contínuo e produtivo. Desta forma, é potencializado as habilidades e competências para a atuação profissional, sendo assim o estágio nos traz a identidade de atuar no ensino superior sobre os olhares de uma construção de novos conhecimentos e experiência profissional contribuindo significativamente na formação acadêmica.

As contribuições diante deste cenário foram trocas de experiências e vivências para o ensino da geografia, leituras e discussões que permeiam o cenário atual da educação, além de proporcionar caminhos que possam fazer a diferença nos espaços escolares, precisamente a “sala de aula”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. D.; LAURENTI, M. A.; SILVA, M. M. Significados do estágio em psicologia clínica, percepções do aluno. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 16, n. 25, p. 31-53, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. **Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d66546.htm. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967**. Disponível em: https://atvi.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria_MTPS_n_1002_29_09_1967.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

CAPES. **Circular nº 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. O **Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, N. J. Estágio nas licenciaturas: 300 horas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS:ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS**, 1., Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. [livro eletrônico] (coleção estágio e docência no ensino superior) São Paulo: Cortez, 2018.

Resolução/UEPB/CONSEPE/032/2011 – **Regulamenta o Estágio Docência**. Diário Oficial do Estado, João Pessoa, 03 de dezembro de 2011. P2.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2005. p. 11-25.

Sem autor. EU APRENDI. Pensador. Disponível em: https://www.pensador.com/eu_aprendi. Acesso em 01 jun 2022.

SILVA, C. S. C.; COELHO, P. B. M.; TEIXEIRA, M. A. P. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-46, 2013.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.064](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.064)

O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

MARÍLIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS

Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, profmarilianpf@gmail.com;

PAULA ALMEIDA DE CASTRO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, paulacastro@servidor.uepb.edu.br;

RESUMO

Essa pesquisa apresenta como objeto de estudo o jogo como recurso didático na formação inicial de professores de Educação Física escolar. Propôs refletir sobre as percepções de estudantes e egressos do PIBID/UEPB de Educação Física sobre a trajetória docente na escola decorrente da participação no programa. Buscou-se compreender como se dá a relação didático-pedagógica com a inserção do jogo nas aulas e sua importância para a Educação Física escolar. Para tais discussões foram utilizados diversos autores como Nóvoa, Freire, Taffarel, Darido, Huizinga e Kishimoto. É uma pesquisa que se classifica como aplicada, descritiva e de natureza qualitativa a partir da pesquisa-ação, na qual utiliza o questionário como técnica de coleta de dados, os quais foram analisados de forma descritiva e interpretativa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 9 estudantes/professores, sendo 3 estudantes do curso de Educação Física – UEPB e 6 professores já formados. Percebe-se que, no contexto da formação inicial de professores, o jogo é visto como um importante meio de aprendizagem e como uma forma metodológica de ensinar, pois propicia a interação entre as crianças. E, na escola, o jogo como recurso didático, contribui tanto para a formação das crianças como contribui para a formação de professores da Educação Física escolar. Consideramos que a referente pesquisa evidenciou a relevância do PIBID na promoção de novos saberes e conhecimentos que auxiliam na profissão docente, reconhecendo,

portanto, a importância de todo o processo e de seu percurso no tocante a sua formação, tanto acadêmica como profissional e sua inserção no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Jogos; Educação Física escolar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta como objeto de estudo o jogo como recurso didático na formação inicial de professores de Educação Física escolar e está inserido no campo da formação de professores de Educação Física. Propõe discutir a trajetória docente mediante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da usabilidade do conteúdo jogo nas aulas no contexto escolar.

Na Educação Física Escolar, diante do rico repertório de práticas corporais, o jogo é apresentado como possibilidade de conteúdo para as aulas e importante recurso didático para a prática pedagógica dos professores, sendo considerado um dos macroconteúdos da cultura corporal de movimento¹ (BRASIL, 2017).

A partir da ideia do Coletivo de Autores (2012), entende-se a Educação Física como uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal². Esta por sua vez, configura-se com temas ou formas de atividades corporais como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, as lutas, entre outros, que constituirão os conteúdos da Educação Física escolar e o estudo desse conhecimento objetiva apreender a expressão corporal como linguagem.

De acordo com Darido (2003), os jogos possuem características próprias que facilitam sua utilização nas aulas, dentre estas têm-se: a facilidade de aplicação; serem conhecidos pelas crianças; não exigirem espaço e material sofisticado ou muito elaborado; a possibilidade de variação na complexidade das regras; não exigem idade específica para participação; e, principalmente, são prazerosos e divertidos aos participantes.

O jogo pedagógico é um importante recurso didático aliado ao processo de ensino-aprendizagem que irá mediar o conteúdo abordado com a realidade

1 Conceito proposto por Elenor Kunz presente na proposta pedagógica crítico-emancipatória, em que a definição de cultura do movimento ocupa o lugar de objeto de estudo da Educação Física. Termo que também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse estudo vamos tratar o termo cultura corporal de movimento por estar situado nos referidos documentos.

2 Terminologia apresentada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física em sua primeira edição no ano de 1992, assinado por um Coletivo de Autores. A obra elucida dialeticamente a dimensão cultural do corpo e tem como objeto de estudo da Educação Física escolar a expressão corporal como linguagem, que carrega sentidos e significados nas diversas formas da cultura corporal.

facilitando e tornando mais atraente o processo de compreensão e assimilação. O jogo, na perspectivada educação, apresenta, segundo Kishimoto (1998), duas funções: a lúdica e a educativa. Segundo a autora, o equilíbrio entre ambas as funções, é o objetivo do jogo educativo.

Entende-se também que o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, executada dentro de determinados limites de tempo e espaço, a partir de regras livremente consentidas, mas que são obrigatórias, com um fim em si mesmo, que acompanha sentimentos de tensão e alegria (HUIZINGA, 2007).

A investigação de tal temática se justifica pelo desejo de discutir sobre a formação inicial de professores de Educação Física, assim como refletir acerca dos desafios enfrentados no trabalho docente, na tentativa de contribuir com a área e com os colegas professores em nossa ação profissional, a partir da utilização do jogo como prática da cultura corporal do movimento, pois na medida em que se discute esse tema, também estou inserida na reflexão da minha prática docente como professora de Educação Física na Educação Básica.

Entendemos que debater sobre a formação de professores requer o entendimento de que é um processo interativo, dinâmico e porque não dizer autoformativo, ao passo que se relaciona com experiências significativas pessoais e profissionais. Essa formação deve conduzir professores por caminhos de saberes reflexivos que estimulem o desenvolvimento pessoal, assim como a socialização profissional dos professores. "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" (NÓVOA, 2002, p.39).

O contexto da formação de professores perpassa as experiências de vida dentro e fora da escola, que se fazem presentes antes, durante e após a permanência na universidade principalmente no que diz respeito aos estágios e a participação em programas de políticas de formação, nos faz refletir sobre a escola não como um espaço singular, mas, sobretudo um espaço impregnado de uma diversidade cultural muito forte e que, como disse Paulo Freire (1996, p. 50) "afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito".

E, na Educação Física não é diferente quando pensamos no processo de formação de seus professores. Ferreira et. al., (2015) afirmam que está posto o desafio ao professor: saber trabalhar com a variedade de conteúdos que a disciplina oferece, com a democratização nas aulas e com a proposta de uma educação para

a cidadania, possibilitando, então, o contato com as várias práticas corporais que compõem o universo da cultura corporal de movimento.

O professor que vai atuar na escola deve ter a consciência da importância desta disciplina, assim como deve estar preparado da forma mais satisfatória possível para colocar em prática tudo o que foi aprendido na universidade, para tanto, não se faz necessário apenas o conhecimento específico, é preciso estar engajado nas questões que envolvem sua escola, sua comunidade e a sociedade em geral, pois a formação do graduado em Educação Física deverá acontecer com base em experiências de interação entre teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve se articular com as situações da ação profissional (TAFFAREL, 2012).

Em se tratando da Educação Física, pode-se destacar o PIBID como uma ação que, inserida nos cursos de formação inicial, apresenta uma relação com o fazer pedagógico do futuro profissional, permitindo assim uma aprendizagem plural e mais ampla do se fazer docente e sua aplicabilidade na prática pedagógica nos espaços escolares, aperfeiçoando, portanto, os processos de ensino e aprendizagem das instituições formadoras.

O PIBID é um programa já consolidado que se configura em um rico espaço para problematização e reflexão para repensarmos a formação de professores. A par dessa mesma perspectiva, o PIBID pode ser uma oportunidade na formação inicial e continuada, para que a ação-reflexão-ação esteja presente no cotidiano do professor, incentivando o ensino e a pesquisa (JAHN, 2015).

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo reside em refletir sobre as percepções de estudantes e egressos do PIBID/UEPB de Educação Física sobre a trajetória docente na escola decorrente da participação no programa. Diante disso, tem-se a seguinte problemática: Como se dá a relação didático-pedagógica com a inserção do jogo nas aulas, e sua importância para a Educação Física escolar? Para tais discussões, autores como Nóvoa, Freire, Darido, Taffarel, Huizinga e Kishimoto, contribuíram e possibilitaram os apontamentos apresentados.

É um estudo relevante por destacar a importância da utilização do jogo como recurso didático nas aulas de Educação Física potencializando o processo de ensino e aprendizagem, assim como o fortalecimento da área no contexto escolar trazendo a proposta do jogo, do lúdico, da cultura corporal de movimento como elementos fundantes para a prática educativa na escola; por reconhecer e valorizar a participação dos estudantes e professores de Educação Física no PIBID/UEPB para a qualificação destes profissionais, dando uma atenção à formação docente

fundamentada na parceria entre universidade e escola; e, por fim, por promover o aprofundamento das questões que envolvem a formação inicial de professores de Educação Física, e aprimoramento da formação continuada ao passo em que há a parceria com o professor atuante nas escolas.

Por fim, cabe destacar que esta pesquisa é fruto do projeto foi submetido via Plataforma Brasil, no dia 22/07/2022, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, por se tratar de pesquisa com seres humanos, sendo devidamente aprovado, em 16/09/2022, sob o parecer número: 5.647.982 e CAAE: 60900122.6.0000.5187.

METODOLOGIA

Quanto ao percurso metodológico, em se tratando das finalidades da pesquisa, ela se configura como aplicada, pois se caracteriza pelo interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos (GIL, 2008).

Os dados provenientes desse levantamento foram abordados à luz da pesquisa qualitativa que, conforme Gomes (1994) é aquela onde “análise” e “interpretação” dos dados ocorrem concomitantemente num mesmo movimento, que é o de “olhar” com atenção para esses dados. Além disso, no que tange ainda ao delineamento metodológico, cabe ressaltar que esta pesquisa é classificada com base em seus objetivos como uma pesquisa descritiva, que de acordo com Gil (2008), é aquela que se destina à descrição das características de determinada população ou fenômeno, como é o caso aqui em questão.

A pesquisa foi conduzida no curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba. O Departamento de Educação Física está localizado na Rua Domitila Cabral de Castro, Bodocongó, Campina Grande – PB.

A presente pesquisa conta com a participação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba e professores de Educação Física que fizeram parte do PIBID. Os sujeitos participantes da pesquisa que responderam o questionário, totalizaram 9 estudantes/professores. A amostra foi composta por 3 estudantes do curso de Educação Física – UEPB do sexo feminino, e 6 professores já formados, sendo 5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com faixa etária entre 20 e 44 anos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário com 16 questões, sendo estas subjetivas e objetivas, que, para Gil (2008), funciona como uma

técnica investigativa formada por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, valores, interesses, expectativas, entre outros.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados, o presente estudo utiliza a pesquisa-ação que, para Thiollent (1985) apud Gil (2008), é aquela com base empírica e realizada a partir da relação estreita e associativa entre uma ação e uma resolução para um problema coletivo, onde pesquisador e seus interlocutores encontram-se representados na situação problema e estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Nesse sentido, partimos da ideia de que pesquisar a formação de professores em atuação, é também nos colocarmos nessa reflexão de pesquisarmos nossa própria formação.

Os dados coletados foram analisados de forma descritiva e interpretativa buscando a compreensão de cada etapa das ações realizadas, descrevendo e analisando cada momento assim como a relação de todos os envolvidos com a temática desta pesquisa. A análise dos dados foi organizada a partir dos discursos dos interlocutores com base nas questões norteadoras do questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que propomos refletir sobre a formação de professores, sobretudo a inicial, e as percepções de estudantes e egressos do PIBID/UEPB de Educação Física sobre a trajetória docente na escola decorrente da participação no programa e entender como se dá a relação didático-pedagógica com a inserção do jogo nas aulas e qual a sua importância para a Educação Física escolar, pontuamos nossos resultados.

Pensar a formação de professores requer um desdobramento de barreiras do que não é real ao passo que esta deve estar pautada na realidade concreta do cotidiano da escola e na vivência do professor na concretude das práticas escolares. Nesse ínterim, somos chamados a pensar a formação de crianças e jovens para o futuro numa visão e percepção avançadas na construção e desenvolvimento das futuras gerações, com uma intencionalidade educacional nos mais diversos contextos, inseridas nas mais variadas dinâmicas socioculturais.

Faz-se necessário então, compreendermos que o processo de formação e a atuação profissional devem sempre manter um elo. A proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas,

mesmo que não se configure como uma reestruturação dos modelos de formação, pode acarretar progressos ao passo que promove maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores (AMBROSSET et. al., 2013).

Observamos inicialmente que sobre a participação no programa e a futura atuação como docente, foi apontado que o programa possibilitou uma ampla obtenção de conhecimentos dando um suporte na caminhada profissional; que foi uma experiência que permitiu um significado sobre o ensino como um processo de investigações e descobertas. Percebeu-se também, de acordo com o que foi apontado por um dos interlocutores que a participação foi fundamental na preparação para ser uma futura professora ao passo que pôde ministrar e planejar as aulas.

Podemos perceber diante do que nos é apontado à importância do programa na relação e parceria entre as instituições formadoras nos diferentes níveis de ensino. “Mediante as ações do PIBID Educação Física, pôde-se constatar o elo entre universidade e escola da educação básica, promovendo a integração dos diferentes saberes que fazem parte do conhecimento relacionado à docência” (MATTER, et. al., 2029, p. 7). A respeito da futura atuação docente, os pibidianos afirmaram que a participação permitiu uma ambientação com a realidade docente.

A participação no PIBID me proporcionou uma experiência que a Universidade não iria me proporcionar, pois ele leva os estudantes para dentro da realidade escolar. Então, ele ajuda no conhecimento da profissão, e faz com que os futuros docentes comecem a trabalhar com uma carga de conhecimento muito positiva (I3, 2022).

O programa deve promover a inclusão dos estudantes no cenário das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um professor de licenciatura e um professor da escola de educação básica (MATOS; CARDOSO; ORTIGARA, 2016).

A respeito do PIBID, Moreira e Cunha (2019, p. 52) pontuam que:

[...] o Pibid permite ao futuro professor analisar, refletir e intervir em uma realidade, muitas vezes mais difícil do que outras, principalmente por se tratar de unidades de ensino que apresentam baixos índices de avaliação, mas ao mesmo tempo confere a possibilidade de observar situações extremas, que num futuro próximo podem ser enfrentadas sozinho, sendo assim, o Pibid possibilita um amadurecimento mais rápido, intenso e menos complexo, dado o exercício coletivo existente.

Outro apontamento apresentado foi que com a participação no PIBID, foi a relação entre o percurso formativo mediante as atividades desenvolvidas no programa com a formação acadêmica, de modo que um ajudou o outro e pôde ser feita a pesquisa para o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso e ainda mais, contribuiu para a formação continuada na área, de acordo com os relatos abaixo.

Participação proveitosa onde obtive muitos aprendizados como também pude desenvolver meu TCC dentro da área, o que me deu abertura inclusive para uma especialização no ramo (14, 2022).

Não teria como falar de uma atuação docente sem uma capacitação contínua do professor. Pois, é através dessa atuação que o universitário irá enxergar – no contexto escolar – a necessidade de uma constante informação e capacitação continuada do professor (15, 2022).

Tivemos também relatos que nos chamam a atenção sobre duas questões. A primeira (17) trata do modelo de ensino que atingiu muitos estudantes, professores e demais profissionais de ensino do país. Vivenciamos o sistema de ensino remoto diante do contexto pandêmico, e isso, por ser um modelo novo de ensino, nos trouxe muitas incertezas e angústias, conforme foi dito por um dos sujeitos pesquisados. A segunda questão faz referência a “incompletude”, conforme resposta apresentada, dos estágios, como não sendo suficientes algumas vezes para a atuação docente (19).

A participação enquanto EAD foi tanto quanto difícil pois era um ambiente novo ainda mais para um aluno do primeiro período. Porém, na atuação presencial foi totalmente mais proveitosa para identificar obstáculos que somente vivendo são capazes de se ver (17, 2022).

Muito importante, pois a vivência através dos estágios nem sempre eram suficientes e personalizadas como a atuação no PIBID (19, 2022).

Entendemos que o PIBID promove uma articulação entre a universidade e a escola fortalecendo a formação de professores, assim sendo “a escola é conjuntamente com a universidade espaço de formação e construção da identidade do professor” (RODRIGUES; SILVA, 2020, p. 49). Ainda nessa perspectiva,

A união que o PIBID proporciona entre professores da escola básica e futuros professores em sala de aula é enriquecedora, pois possibilita aprendizados através das experiências vivenciadas no futuro campo de atuação, da socialização de conhecimentos provenientes do âmbito

acadêmico e profissional, de novas ideias e reflexões que somam na vida profissional de todos os envolvidos neste processo (MATTER et. al., p.7).

Acreditamos que as experiências vivenciadas pelos pibidianos são fundamentais para que a escolha pela licenciatura seja bem sucedida, e que o contato com o aluno e com a realidade do seu futuro trabalho (a escola) é imprescindível para essa confirmação. Identificamos a relevância do programa PIBID na formação dos estudantes no tocante ao compartilhamento de saberes e conhecimentos na trajetória acadêmica e profissional dos mesmos.

Partindo para o entendimento do conhecimento do conteúdo jogo como recurso didático para as aulas de Educação Física Escolar e em que medida este conteúdo é importante para o desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem, observamos que todos os interlocutores responderam que tem conhecimento do conteúdo jogo como um recurso didático nas aulas de Educação Física. Logo, quanto à importância do jogo no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, os mesmos ressaltaram que o jogo permite uma ressignificação de práticas já vivenciadas na escola e assume importante meio de ensino para outras aprendizagens. Nesse sentido, nos deparamos com o seguinte:

Sua importância se dá devido a pluralização do conhecimento da Educação Física escolar, ele faz um intermédio com outros conteúdos, como por exemplo esporte. Fortalece a cultura popular, mostrando ao alunado a riqueza e a importância que é de mantê-los vivos (11, 2022).

Como na escola é um lugar em que a diversidade está presente, trazer conteúdos assim ajuda os alunos a ressignificarem algumas de suas práticas, elaborar ou reelaborar as regras, à sua maneira, assim como criando outras para atender as necessidades do grupo, promovendo uma reorganização, uma interação coletiva e discussões de outras possibilidades de vivência e formas de expressar e comunicar uma determinada manifestação cultural trazendo a tona uma reflexão (14, 2022).

Não só por ser um conteúdo da BNCC, mas é através dele que conseguimos trabalhar a empatia dos alunos ao cooperar durante partidas, assim como, vivenciar brincadeiras mais antigas de seus pais e avós, nos jogos populares – por exemplo (15, 2022).

Enquanto recurso didático ele pode ser utilizado como instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos, a exemplo dos jogos pré-desportivos, assim como auxiliar no trabalho do raciocínio lógico e da tomada de decisão (19, 2022).

Assumimos aqui a legitimidade do jogo enquanto conteúdo da Educação Física, sua inserção se faz importante, pois auxilia o processo de aprendizagem do aluno a partir da exploração de movimentos e do aprimoramento de habilidades, de maneira prazerosa e motivadora; assim como auxilia o futuro professor no relacionamento e na comunicação com os alunos promovendo uma interação visando a construção de novos saberes.

Assim, Lombardi (2005) afirma que jogos e brincadeiras podem ser utilizados com o intuito de entreter, divertir, desenvolver e aprimorar competências e habilidades, além de ser usado como elemento de aprendizagem.

Quando questionados sobre alguns tipos de jogos que são trabalhados na Educação Física Escolar a partir das vivências do programa, várias classificações de jogos foram elencadas assim como vários tipos de jogos também. Algo que nos chama a atenção e foi citado por um dos interlocutores, é o desenvolvimento de jogos que, mais recentemente vem sendo trabalhado nas aulas em virtude da proposição da BNCC (2017), como os jogos de matrizes indígenas e africanas nas aulas de Educação Física.

Jogos competitivos (baleada, pega-pega, barra bandeira) Jogos cooperativos (corrente humana, torre) Jogos populares (Bilboquê, peteca, dama, barangandão, cai-cai, jogo da velha) (11, 2022).

Poderíamos dizer a baleada como exemplo, mas o PIBID nos faz querer trabalhar a educação física menos tradicional, então buscávamos levar brincadeiras e jogos de matrizes africanas, indígenas, com contextualização e explicação de suas importâncias (16, 2022).

Jogos pré-desportivos, jogos populares e jogos de tabuleiro. Na nossa época os jogos eletrônicos ainda não tinham tanta visibilidade e possibilidades de implementação como atualmente (19, 2022).

Os interlocutores foram questionados também sobre qual ou quais as facilidades e dificuldades encontradas na aplicabilidade deste conteúdo jogo nas aulas. Destacamos aqui três pontos importantes que foram citados, dentre os quais trata-se de que na Educação Física escolar, muitas vezes e por muitos professores, são priorizados os conteúdos que envolvem os esportes; outro ponto diz respeito as diferenças e possibilidades que o jogo permite em sua vivência, como por exemplo as diferenças culturais que em determinada região se joga um determinado jogo de uma forma e em outra região ele passa a ser jogado com outras características e regras; e por fim, foi relatado sobre as diferenças entre as crianças no que diz

respeito ao nível de desenvolvimento mental e motor, assim como níveis de maturidade relacionados a obediência e assimilação de regras.

As dificuldades encontradas geralmente são devido à grande presença da esportivização no âmbito escolar. Uma cultura durante muitos anos interpenetrada na vivência do aluno onde na maioria de suas experiências são com o conteúdo esporte, dificultando a abertura para explorar outros conteúdos, como por exemplo; jogos. Porém, a facilidade se dá quando se explorado, os jogos são vivenciados de maneira tão expressiva e plural e sempre são bem recebidos (11, 2022).

Os alunos tinham dificuldade em lidar com as diferenças, os jeitos diferentes de brincar, um dizia que o jeito do outro jogar ou brincar era errado. Ou mesmo algumas resistências em aderir a prática por timidez ou pouca afinidade. Já as facilidades era que quando os alunos conseguiam administrar bem as regras a reflexão sobre o contexto era bem mais proveitosa (14, 2022).

A idade das crianças e o nível de desenvolvimento mental e motor de cada um deles interfere muito pois são extremamente variados em todas as séries. Por estarem iniciando a escola, a noção de regras e obediência também dificulta muito. Questões de facilidades, quando as crianças realmente se empenhavam em uma brincadeira, o engajamento era total (17, 2022).

No tocante as contribuições da utilização do jogo para a execução das aulas no processo de formação de professores a partir do PIBID, nos amparamos no que propõe Lombardi (2005) em sua pesquisa intitulada Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.

De acordo com a autora, o jogo no processo de formação docente, é importante por agir como um elemento de aprendizado e que permite ao futuro professor experiências humanas e profissionais essenciais para o professor.

Internalização da memória lúdica da comunidade, proporcionando interculturalidade dos jogos por regiões; percepção das regras sociais; processo criativo e autônomo e significação das ações no processo de aprendizagem (12, 2022).

Através desse contato direto com a realidade e dinâmica escolar, numa relação contínua ha um beneficio a formação de docentes, o que me leva a crer que oferece condições de confronto entre teoria e prática, como também experiências de ensino e de resolução de problemas na sala de aula e dos processos de ensino tornam o professor mais preparado para a realidade profissional (14, 2022).

Acredito que seria justamente de utilizar esse conteúdo de maneira menos tradicional possível, visto que é um recurso muito utilizado por professores como uma forma de facilitar na hora de elaborar aula, mas assim como outros conteúdos

deve-se ter um planejamento, um objetivo e uma contextualização em sua aplicabilidade (16, 2022).

O jogo coloca-se como primordial para o trabalho do professor de educação física nele o processo de interação se coloca efemeramente. Sendo nesse contexto escolar primordial para o convívio da educação física com os alunos (18, 2022).

Concordando com Lombardi (2005, p. 77), acredita-se que “somente por meio da inserção de abordagens do jogo na formação de professores seja possível ao futuro educador conhecer o papel do jogo na sua própria aprendizagem para a docência e no processo de aprendizagem de seus alunos”. A autora defende também que o jogo é um elemento de formação humana, pois envolve a socialização e a cooperação, e que conduzem a transformação individual e coletiva (LOMBARDI, 2005).

Nessa mesma linha de raciocínio, Quintino; Marini; Metzner (2018, p. 61) concluem que “o jogo, ao ser utilizado como ferramenta de apoio e voltado à prática pedagógica, leva a criança à exploração de sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e melhora a autoestima”. Os autores finalizam com o posicionamento de que as aulas de Educação Física, especificamente os jogos pedagógicos, contribuem de forma expressiva no processo de desenvolvimento infantil, assim como pode servir de apoio para aperfeiçoar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A utilização do jogo reside no fato de permitir criar novas relações entre situações do mundo real quanto do imaginário, possibilita conhecer a si mesmo e ao outro. Os jogos são primordiais no desenvolvimento da criança, pois admitem que ela se expresse de forma livre, pelo prazer que sente, o que a leva a demonstrar o estágio em que se encontra cognitivamente.

Assim, entende-se que a utilização do jogo nas aulas de Educação Física na escola e na formação de professores é de suma importância, pois ampliam as possibilidades de novos saberes e aprendizados, permitindo ao professor a compreensão de seu real papel na prática pedagógica e docente, e ao aluno, possibilita o desenvolvimento de habilidades indispensáveis à saúde, física, emocional e intelectual, e na forma de pensar e relacionar-se com o outro.

O professor que vai atuar na escola deve ter a consciência da importância desta disciplina, assim como deve estar preparado da forma mais satisfatória possível para colocar em prática tudo o que foi aprendido na universidade, para tanto,

não se faz necessário apenas o conhecimento específico, é preciso está engajado nas questões que envolvem sua escola, sua comunidade e a sociedade em geral.

Para tanto, Taffarel (2012) aponta que a formação inicial desse profissional que vai atuar na escola deve propiciar o domínio de capacidades e habilidades para o trabalho pedagógico, ter a posse das ferramentas dos processos de construção e produção do conhecimento científico que fundamentam e orientam a ação profissional, além disso, é importante que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação ética e política, libertadora, na perspectiva da superação da sociedade de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de refletir sobre as percepções de estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEPB de Educação Física sobre a trajetória docente na escola decorrente da participação no programa, pode-se concluir que quanto ao processo de aplicação do PIBID, este promove a aproximação do estudante e futuro professor com a realidade escolar, estimula a continuidade na carreira pautada na formação contínua, propicia a busca de novos conhecimentos através da participação nas atividades pedagógicas, bem como auxilia o crescimento da formação do estudante de licenciatura.

O PIBID, sob um olhar positivo de sua efetividade, mas também sendo compreendido sob outro ponto de vista, se configura como uma política de educação com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar alunos das diversas licenciaturas, e que se instala nas escolas públicas da educação básica em forma de atividades e projetos.

Nota-se que há um trabalho em conjunto e colaborativo nas ações do programa no tocante ao ofício do professor na escola, o qual incentiva a busca de novos conhecimentos para o aperfeiçoamento profissional visando uma prática docente efetiva, o que consequentemente favorece uma melhoria da qualidade do ensino, além de consolidar ainda mais a área da Educação Física.

A Educação Física como um componente curricular na escola, a partir do desenvolvimento de seus conhecimentos, colabora para uma educação transformadora e que problematiza o porquê da aplicação dos conteúdos de forma consciente. É um componente que se destaca por apresentar diversos significados que são atribuídos ao seu fazer pedagógico.

Assim sendo, torna-se necessário que a Educação Física seja compreendida como uma disciplina que, na escola, apresenta um repertório vasto de conteúdos para serem vivenciados numa perspectiva da cultura corporal de movimento pautada no movimento como expressão de sentidos, significados e linguagem. Somado a isso, em se tratando do professor, este não deve ser preparado/formado numa perspectiva meramente tecnicista, pelo contrário, ele deve estar atento às perspectivas afetivas, sociais, culturais, cognitivas e motoras abrangendo todas as possibilidades de práticas corporais, das quais o jogo está inserido.

O jogo nas aulas de Educação Física, no que diz respeito à relação didático-pedagógica, se apresenta inicialmente como um conteúdo da disciplina, mas, de forma muito positiva e satisfatória, se apropria como um recurso didático que, eficientemente, contempla técnicas de ensino proporcionando a construção de conhecimentos e de habilidades provenientes de sua prática, pois na medida em que possibilita o professor fazer a associação entre a teoria e a prática, permite que o aluno se aproprie dos sentidos e significados que o mesmo proporciona.

Como resultado do estudo, observamos que nas aulas de Educação Física, o jogo assume um papel de destaque no processo educativo e no desenvolvimento integral dos alunos quando trabalhado ressaltando os valores pedagógicos de forma lúdica e proporcionando experiências formativas para a cidadania e o divertimento por meio da socialização. Nesse sentido, tem-se o jogo com o seu potencial de aprendizagem estimulando o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social das crianças.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores:** o olhar dos estudantes. Educação em perspectiva. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. *In*: FREITAS, J. de S.; SOUZA, C. A. de; ARAÚJO, F. M.; PONTES, J. A. R. **Educação física escolar e o conteúdo de jogos e brincadeiras tradicionais**: Um relato de experiência acerca das estratégias metodológicas adotadas nas aulas. Revista Docentes, vol. 5, n. 11, 2020.

FERREIRA, N, R. et. al. Perspectivas de bolsistas do PIBID Educação Física em uma escola municipal. *In*: ALVES, Fernando Donizete; RAMOS, Glauco Nunes Souto; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de (org.). **Formação inicial de professores de Educação Física**: experiências do PIBID/UFSCar. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67 – 80.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAHN, Ângela Bortoli. **O PIBID e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada** (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

MATOS, Diulha Matos de; CARDOSO, Ana Lucia; ORTIGARA, Vidalcir. **PIBID na formação de professores de educação física: expectativa e realidade.** Comunicações Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 113-126, setembro-dezembro, 2016.

MATTER, Paloma Cibele Rivera; et. al. **PIBID Educação Física: experiências na formação de professores.** Motrivivência, (Florianópolis), Universidade Federal de Santa Catarina., v. 31, n. 60, p. 01-18, outubro/dezembro, 2019.

MOREIRA, Evandro Carlos; CUNHA, Antonio Camilo Teles Nascimento. Formação inicial e continuada de professores de Educação Física: reflexões e proposições. *In:* MOREIRA, Evandro Carlos. **Formação inicial e continuada de professores de Educação Física: conceitos, reflexões e proposições.** Curitiba: Appris, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

QUINTINO, Priscila da Silva; MARINI, José Augusto Gonçalves; METZNER, Andreia Cristina. **Jogos pedagógicos na educação física escolar.** Revista Educação Física UNIFAFIBE, Bebedouro/SP - Vol. VI- setembro/2018.

RODRIGUES, A. T.; SILVA, L. K. P. **O estágio supervisionado da Faculdade de Educação Física e dança na UFG e as escolas municipais de Goiânia, GO:** percepções de professores supervisores de estágio sobre a formação inicial docente em educação física. *In:* VEDOVATTO, D.; ANANIAS, E. V.; COSTA FILHO, R. A. da. **O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas.** Curitiba: CRV, 2020.

TAFFAREL, C. **Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada.** *Kineses*, v.30, n.1, p. 95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.065

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

FRANCIANE SILVA LIMA

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, lima.franciane@gmail.com.

ANDRÉA MARTINS CANTANHEDE

Professora Associada do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, andrea.cantanhede@ufma.br.

RESUMO

Ao longo dos tempos, a formação de professores passou por várias mudanças que contribuíram para a melhoria da prática docente, bem como dos cursos de formação, auxiliando na inserção de metodologias inovadoras, como o lúdico. O estudo teve o objetivo de averiguar se a presença do lúdico na formação inicial e continuada contribui para a sua utilização na prática docente de professores de Ciências de 6º ao 9º ano. A pesquisa foi de cunho qualitativo, sendo realizada com 17 entrevistados de Chapadinha, Maranhão, tendo a coleta de dado por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas relacionadas ao perfil e a presença da ludicidade na formação inicial e continuada. Os participantes possuem idades que variaram entre 25 e 53 anos, sendo 15 do sexo feminino. A partir do estudo, observou-se que na formação inicial, a maioria dos professores teve contato com o lúdico, bem como aplicou atividades em escolas de educação básica durante o curso, entretanto, uma minoria pontuou a dificuldade em utilizar a metodologia por não ter contato na graduação. Dentre os professores, um não possui curso de especialização e/ou aperfeiçoamento. Seis relataram que tiveram formação continuada com a presença de recursos lúdicos há muito tempo, junto a professores do ensino fundamental dos anos iniciais e que utilizavam os conhecimentos adquiridos sobre o lúdico, adaptando para as suas respectivas turmas. Outra questão abordada pelos entrevistados é a falta de políticas públicas dos órgãos governamentais para poder oferecer formações continuadas frequentes. Conclui-se que a maioria dos professores teve a presença do lúdico na formação inicial e continuada e utilizam em suas respectivas aulas, e foi um fator que influenciou em sua aplicabilidade

em sala de aula, entretanto, cobram por políticas públicas de formação de professores por considerarem formações ainda escassas no município.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Ludicidade, Formação.

INTRODUÇÃO

Falar em formação de professores é se pensar em desenvolver competências e habilidades, bem como saberes docentes essenciais para sua formação para que desenvolva uma prática diversificada e com elementos que atraíam o aluno. Ao longo dos tempos a formação passou por várias mudanças que contribuíram para a melhoria do processo de formação do professor, tanto inicial quanto continuada. Assim, metodologias inovadoras como lúdico na prática docente possibilita (rão) a contribuição no desenvolvimento do ensino e aprendizado.

Nas últimas décadas do século XX, grandes manifestações ocorreram sobre a formação de professores, apontando mudanças para esse campo da educação, pois até a década de 90 era um ensino que não se preocupava com a formação e aprendizagem do indivíduo, como relata Lima (2004) e Gatti (2010), em que apontam que a educação até a promulgação da LDB (9.394/96), os cursos eram desenvolvidos por meio de um esquema chamado “3+1”, em que a formação se perfazia em três anos para formação de bacharéis e com mais um ano de estudos sobre temas pedagógicos estaria formado em licenciatura. O ensino nesta época tinha como princípio a racionalidade técnica.

O conhecimento científico era visto como imutável, e o saber escolar era estritamente os conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade. Para atuar como docente, os requisitos resumiam-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-los. A formação inicial era tida como capaz de dar conta da formação de todos os profissionais da educação (LIMA, 2004).

Com as reformas educacionais ocorridas na década de 90, a formação passou a ser encarada com maior preocupação e estudo, sendo incentivado e priorizado pelos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2013). As pesquisas deste campo estavam relacionadas aos desafios que esses profissionais da educação enfrentam no presente e no futuro, bem como o desenvolvimento de sua prática de ensino (FERREIRA, 2011).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), as instituições tiveram que alterar seu formato de ensino de forma a atender o desenvolvimento geral do indivíduo como relata no Título VI, art. 61,

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as

características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Desta forma, a formação deve proporcionar a interação e discussão de experiências de forma a unir teoria e a prática e melhorar o desenvolvimento da prática, e mediante a troca de conhecimento fosse possível solucionar situações-problemas no ambiente de trabalho.

Ainda nesta Lei, no Art. 62, obriga a prevalência de, somente, professores formados em nível superior para atuar no ensino na educação básica, e tendo o mínimo a formação nos cursos normais, por um tempo transitório,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. p. 36

Entretanto, apesar de reformulações e mudanças nas leis, o que se percebe nos dias atuais é que infelizmente a formação é um problema que foi minimizado, mas que ainda precisa ser revista em alguns casos, como vem discorrer Oliveira (2013)

Apesar da formação de professores ter passado a ser foco das políticas educacionais, na realidade a efetivação dessa formação foi e ainda continua sendo incipiente, ocasionada pelos poucos recursos financeiros liberados pelas políticas públicas para as universidades e demais instituições educacionais (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

Tardif (2014) pontua que a formação era de forma fragmentada e disciplinar, onde as disciplinas se davam de 40 a 50 horas e não possuíam relações entre si, dificultando o licenciando a compreender e associar estas disciplinas, apresentando-se sem um significado e, conseqüentemente, o aprendizado necessário para se tornar um docente profissional inovador, causando estranhamento a forma como vem sendo conduzido os cursos de formação, dominado por disciplinas e conteúdo.

De acordo com as Diretrizes de formação de professores (2015), a formação inicial e continuada deve ser encarada com compromisso para intervir nos contextos sociais, políticos, éticos e abranga em nível Nacional e Regional, para assim contribuir na formação de uma Pátria democrática, inclusiva, justa e acolhedora de toda a sociedade independente de suas características particulares.

A formação continuada pode ser desenvolvida dentro ou fora do contexto de trabalho, onde por meio de reflexão, discussão, problematização, troca de experiências e confronto com pessoas possibilita a construção de novos conhecimentos, bem como mudança ou adaptação aos conhecimentos antigos, deste modo, sendo uma obrigação da instituição proporcionar esses momentos de aperfeiçoamento, mas não se limitando a instituição escolar, pois é uma responsabilidade e compromisso do professor, algo que vá contribuir para si e para a sua profissão (LIBÂNEO, 2008).

Deste modo, inserir novas formas de ensinar, como instrumentos e recursos diversificados vai depender da formação do professor, inicial ou continuada, e também do compromisso que tem com a sua profissão como disse Libâneo. O professor deve buscar atualizações por ser uma profissão desafiante e em constante evolução em pesquisas, e com isso a necessidade de o professor buscar novas formas de ensinar, novas metodologias, por meio de cursos, para desenvolver uma prática pedagógica mais eficiente e que acompanhe o público em que está formando (SILVA, 2012). Freire (1996) propunha uma formação que parta do ensinar a ensinar do “ser professor” e que a busca da autonomia seja de ambos, professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Aulas que despertem o interesse dos estudantes são essenciais hoje, pois com as tecnologias presentes na escola a alcance dos alunos, o professor precisa estar preparado e buscar propostas que atraiam seus alunos, com propostas que atendam os trajetos específicos de cada aluno na elaboração e construção do conhecimento, uma vez que não se aprende por decisão do outro, é preciso que as pessoas queiram aprender, possam aprender e o façam com prazer, pois o contrário, o professor terá problemas como desmotivação dos alunos e indisciplina.

Diante disso, o professor que insere o lúdico em suas aulas proporcionará a sala de aula um campo atraente e concomitante o aprender. A utilização do lúdico nas aulas de Ciências é pensar em uma forma mais agradável de conduzir as aulas e que os alunos se sintam à vontade para aprender, participar ativamente do processo, é um desenvolvimento holístico do indivíduo.

Albuquerque (2009) acredita que o lúdico é vivência, deste modo, usar em sala de aula se dará quando tiver inserido neste contexto, saber como desenvolver uma brincadeira, um brinquedo. Segundo Araújo (2012), a ludicidade na formação dos professores tem o desafio de reencantar o processo, estimular a criatividade transformadora de interesses pessoal/individual em oportunidades de crescimento e desenvolvimento social/coletivo.

Diante do exposto, o presente estudo teve o objetivo de averiguar se a presença do lúdico na formação inicial e continuada contribui para a sua utilização na prática docente de professores de Ciências de 6º ao 9º ano do município de Chapadinha-MA.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com 17 professores de Ciências pertencentes as escolas da sede do município de Chapadinha-MA do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano). Os sujeitos foram representados pela letra P e um número correspondente: P1, P2, P3, P4, P5...P17 no trabalho com o intuito de preservar o anonimato dos entrevistados.

A pesquisa foi de cunho qualitativa. Gerhardt e Silveira (2009) descrevem que a pesquisa qualitativa tem o objetivo de mostrar novas informações sobre determinado tema de forma aprofundada e ela é uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória, onde o pesquisador é capaz de ver pelos “olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (BRYMAN, 1988, p. 61).

O instrumento de coleta de dados constituiu-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que ensinam a disciplina Ciências. As perguntas estavam relacionadas ao perfil profissional (idade, formação inicial e continuada) e a presença do lúdico no ensino e aprendizagem.

As entrevistas foram gravadas em vídeo ou áudio e transcritas no programa Word e submetida ao tratamento de a análise de conteúdo de Bardin (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 17 professores que ensinam a disciplina de Ciências no ensino fundamental, de sexto ao nono ano, correspondentes a seis escolas

municipais de Chapadinha-MA. Os participantes tinham idades que variaram entre 25 e 53 anos de idade, sendo que dos 17 professores, 15 são do sexo feminino.

Todos os professores possuem graduação. Com relação a pós-graduação, cinco (05) não possuem especialização; doze (12) professores tem cursos de especialização, sobressaindo o curso em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional (06) e um professor possui mestrado na área de Zootecnia, subárea Ciência Animal e nenhum possui doutorado.

De acordo com o dicionário Aurélio (2014), formar significa “Educar-se, instruir-se, preparar-se”. Quando se busca uma formação, busca-se aprofundar conhecimentos sobre determinados temas específicos com intuito de conseguir desenvolver um trabalho profissional com êxito, com metodologias e recursos diferenciados e com uma postura inovadora no contexto educacional e na sala de aula.

Desta forma, o lúdico nas formações favorece um ensino pautado de metodologias atrativas, onde a liberdade, descontração e a postura lúdica se fazem presentes nestes cursos, pois o professor só utilizará o lúdico se vivenciar em algum momento da sua vida e reconheça a sua importância. Diante disso, foram questionados aos professores sobre o lúdico na sua formação inicial e formação continuada (se já houver realizado), de forma a compreender se a utilização do lúdico nas formações contribuem ou não em sua prática docente.

Na formação inicial, a maioria dos professores relataram que tiveram contato com o lúdico em suas formações, sendo que alguns desenvolveram atividades lúdicas em escolas de educação básica durante o curso de formação para aplicar na prática o que aprenderam ou estudaram referenciais teóricos em disciplinas pedagógicas ou viram demonstrações de utilização do lúdico em sala de aula, como observamos nas falas dos professores pesquisados.

P2: Sim, a gente fez vários projetos nas escolas mesmo de chapadinha onde a gente trabalhava, por exemplo, o teatro na escola, falando sobre determinados assuntos como no Paulo Ramos na época em que existia ainda de 6º ao 9º, nós fizemos uma aula sobre dengue, mas que a gente fez uma dramatização para os alunos e em seguida a gente fez um questionário pra saber qual o nível de conhecimento deles antes da peça teatral e depois...a gente trabalhou bastante a questão dos jogos, das brincadeiras na sala com eles e eu acredito que foi muito proveitoso.

P9: Sim, através das disciplinas, algumas disciplinas principalmente as disciplinas de cunho pedagógico, elas estimularam o entendimento do que é o lúdico e também as formas de aplicação do lúdico em sala de aula.

P14: Sim, eu vi, era desenvolvendo brincadeiras né, de roda...tinha textos falando sobre o lúdico.

P15: Sim, como eu sou pedagoga né, o curso de pedagogia ele trabalha muito essa questão do lúdico né, para não deixar aquela aula mecânica e é assim, na minha formação quando eu tava na graduação sempre os professores chamavam a atenção para isso, pra gente trabalhar a musicalidade, na sala de aula e outros recursos a mais, mas, as vezes a vida e a gente acaba deixando de lado, mas é importante sim e pra o aluno....

P16: Sim tive, durante as aulas metodologia do ensino de Ciências foram bem frequentes as atividades de criação de metodologias para trabalhar de forma lúdica ééé os conteúdos de Ciências, também através da participação de projetos de pesquisa ou também durante eventos que ocorriam na universidade onde a gente participava de seminários, palestras ou também de cursos que eles davam.

Pereira (2005) argumenta que para o professor utilizar o lúdico precisa ter uma percepção do elemento significativo que representa para o desenvolvimento da criança e para a aplicação em suas aulas. Quando se tem uma postura lúdica, a postura tradicionalista é secundarizada e o crescimento do sujeito no contexto social é mais favorável.

Uma prática lúdica deve vir na formação do profissional, onde nos cursos de formação haja uma base e estrutura que favoreça a formação lúdica do indivíduo que posteriormente irá para a sala de aula. Assim, o futuro educador poderá conhecer suas limitações, se conhecer como ser humano e possibilidades, bem como a relevância do jogo ou da brincadeira para o desenvolvimento da criança, do jovem ou do adulto, pois quanto mais tiver a vivência lúdica maior será a probabilidade de usá-lo em suas aulas, e a construção do conhecimento se dará de forma prazerosa e espontânea (SILVA, 2016).

Apesar de a maioria ter visto o lúdico na sua formação inicial, alguns professores (P5 e P7) relataram que não tiveram contato com o lúdico na graduação e com isso sentem dificuldades em aplicá-lo em sala de aula como é visualizado nas falas dos professores P5 e P7.

P5: Durante a graduação eu não trabalhei essa questão do lúdico, eu não estudei essa questão do lúdico,

P7: Não, nós tivemos prática, mas não foi exatamente lúdica, foi prática mesmo do conteúdo já sim... principalmente com relação aos seres vivos, né que a gente trabalhou direto com os animais, com os vegetais então ai já... foi prática mesmo. Eu não acredito que seja lúdico por que não foram jogos, porque foram diretamente com os animais, então... não foi lúdico.

Desta forma, como trabalhar com algo que não se tem referenciais e não vivenciou na formação? Oliveira (2013), faz uma crítica da formação de Universidades e faculdades, onde estas possuem modelos de ensino baseados ainda em livros, e utilizam as experiências trazidas de outros países, mas que não buscam adaptar para a realidade brasileira, deste modo, formando profissionais que utilizarão as metodologias que aprenderam, e suas práticas consequentemente se darão somente por meio de teorias e livros, pois foi a forma como construíram suas concepções e maneira de ensinar, distanciado da prática e não sabendo lidar com as novas formas metodológicas de ensino, consequentemente, não aplicando o lúdico por falta de conhecimento e experiência em sala de aula.

Albuquerque (2009) destaca que o verdadeiro sentido da atividade lúdica só se fará se o profissional conhecer as bases, condições e predisposição para utilizar o lúdico em sala de aula, do contrário, nada será feito, nada será mudado na prática, pois a base está no professor.

Já em relação a formação continuada percebemos que é algo que deve fazer parte da vida do professor uma vez que contribui para a melhoria da prática docente, sendo imprescindível os conhecimentos das necessidades de cada professor, bem como a realidade do ambiente escolar que está inserido, para que aconteça harmoniosamente essa construção de conhecimento com as ações sociais e culturais para que busque desenvolver um trabalho melhor (OLIVEIRA, 2013).

Alguns professores entrevistados (05) não possuem cursos de especialização e/ou de aperfeiçoamento. Oliveira (2013) relata que muitos professores não participam de curso de especialização, eventos como seminários, congressos ou cursos de pequena ou grande duração devido a fatores ligados a grande carga horária que trabalham, salários que são baixos, as instalações das instituições estão aquém do esperado, falta de equipamentos e materiais didáticos, dificultando a participação em cursos que poderiam contribuir na melhoria da prática ou mesmo mudanças de concepções reducionista, arcaicas.

Alguns professores (P6, P7, P8, P14, P15 e P17) relatam que há muito tempo tiveram formações sobre o lúdico, ou que realizaram cursos para professores de ensino fundamental de anos iniciais, mas justificam que utilizam os conhecimentos adquiridos sobre o lúdico e adaptam o que foi trabalhado para as suas respectivas turmas de ensino fundamental anos finais.

P6: Sim, algumas formações foram disponibilizadas pela secretaria de educação né, e nelas sempre eles...mesmo sendo de 1º ao 5º ano, eles falam a importância

do lúdico, e às vezes até nos mostra algumas práticas que podem ser realizadas no dia a dia.

P7: Essa formação já faz um tempinho que tive, foi lá no CAIC, foi com uns professores que vieram de São Luís e fizeram com a gente umas atividades para a gente trabalhar principalmente com o fundamental menor, mas que dá para trabalhar também com o fundamental maior.

P17: Agora voou aqui o nome do programa que trabalhei, é o Pnaic já, ele trabalha muito com o lúdico. É um programa de formação continuada de professores do 1º ao 4º ano, 3º ano, mas não foi daqui da cidade de Chapadinha, era de Afonso Cunha que utilizava como recursos que a gente faz no momento das atividades e depois apresenta como utilizam.

Observou-se que no município onde os entrevistados lecionam não desenvolvem cursos de formação para os professores da rede de ensino de nível fundamental dos anos finais, sendo um privilégio dos professores dos anos iniciais já que possui o curso de formação continuada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, destacando que o curso é somente para os professores alfabetizadores. Os professores em questão participam devido ser professores atuantes em níveis fundamentais de anos finais e iniciais e disciplinas diversas.

Uma outra questão abordada pelos entrevistados é a falta de políticas públicas dos órgãos governamentais para que possa oferecer formações continuadas com intuito de mudar a visão tradicional dos professores, e que os alunos estão cada vez mais tendo informações mais rápidas e avançadas e os professores não sabem lidar com estas informações.

P4: Eu acho que tem que ter políticas públicas pra desenvolver uma metodologia inclusive mesmo partindo do MEC. Uma metodologia para aprofundar esse tipo de prática de desenvolvimento pedagógico na escola, porque tem alguns professores que tem uma ideia mais tradicional, que acha que isso não vai surtir efeito e tal, mas eu enquanto professora, eu percebo é...esse novo público, a gente tem um novo público de aluno, não é como alunos do meu tempo né, e de alguns outros períodos né, eles são mais inquietos, eles tem mais informações e são mais rápidas essas informações, então os recursos que eles usam para obter essas informações, tão aí na questão das tecnologias que também não são tão utilizadas nas escolas, então se houvesse uma política para melhorar essa questão do lúdico na escola, eu acho que atrairia o aluno mais para a escola né, deixaria de ser mais enfadonha a aula.

Essa dificuldade e apelo ao governo para fazer cursos de formação continuada está no Artigo 62 da LDB (9.394/96), em que diz que “A União, o Distrito

Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacidade dos profissionais de magistério”. E em seu parágrafo único: “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.

O governo tem a obrigação de oferecer cursos de formação ao público educacional, entretanto não se restringindo apenas ao governo, pois há cursos diversos que o professor pode buscar para se atualizar por meio de tecnologias e/ou presenciais, deste modo, também sendo algo que vai depender do compromisso, e consciência da importância da atualização constante para si e para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da fala dos professores, percebemos a prática do lúdico nas aulas de Ciências, onde todos os professores afirmam ser uma metodologia indispensável a prática do professor, mesmo, alguns relatando não utilizar na sala de aula. Citam que é através dele que os alunos conseguem aprender e ao mesmo tempo gostar, se divertir e desenvolver competências e habilidades.

A formação inicial na área específica e a presença do lúdico nas formações de professores na graduação (12 professores), bem como em formações continuadas (07 professores) influenciaram diretamente a aplicabilidade do lúdico em suas práticas.

Deste modo, o que podemos pontuar é que os professores reconhecem a importância e necessidade da utilização de metodologias inovadoras, como o lúdico, para que consigam desenvolver uma boa prática, entretanto nem todos ainda o utilizam. E a formação contribui para a inserção ou não do lúdico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUER, C. S. C. **A utilização dos jogos como recurso didático no processo ensino-aprendizagem na matemática nas séries iniciais no estado do Amazonas**. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia)-Ensino de Ciências na Amazônia, Manaus, 2009.

ARAÚJO, F. R. S. **Caminhos etnometodológicos no desvelar da ludicidade na formação de professores.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/05/2016

BRASIL. **Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2016.

FERREIRA, M. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste.** 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. Ed. Revista e ampliada-Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, E. F. Formação de professores-passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B; NETO, A. S (Orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 15-31

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, J. E. **A importância do lúdico na formação de educadores.** 2005. 248 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, D. N. **A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos-SP.** 2012. 52 f. Monografia (Especialista em Gestão Pública Municipal) -Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, S. C. G. M. **A ludicidade trabalhada por professores de ciências no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) -Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.066](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.066)

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR PARA A MEDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

RAYANNE PEREIRA DO NASCIMENTO

Mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, rayannepereira.urca@gmail.com

RESUMO

A área da psicopedagogia é nova e vem adentrando pouco a pouco no espaço escolar. Mas, muito ainda se tem a conquistar e avançar quando o assunto se remete a necessidade do profissional psicopedagogo no âmbito educacional. O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância do psicopedagogo na instituição escolar como meio de orientar a atuação do trabalho docente com as situações de dificuldades de aprendizagem. Para isso, dialogamos com escritoras pesquisadas como Bossa (2018), Cesar (2019), dentre outros, a fim de dialogarmos sobre o papel e objeto de estudo do psicopedagogo, além das suas áreas de atuação e funções, especificamente no espaço escolar. Ademais, realizamos uma pesquisa de campo com cinco docentes de uma escola da rede privada na cidade de Juazeiro do Norte - CE, para conhecer os principais desafios que tiveram de enfrentar no último ano letivo com a ausência de um psicopedagogo a quem pudesse lhe dar assistência com os educandos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, considerando um período final de pandemia da COVID-19. Contudo, pudemos concluir que o trabalho docente com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem foi ainda mais difícil, visto que não tiveram a ajuda de um psicopedagogo e a maior parte do ano letivo aconteceu com as aulas remotas. Assim, percebemos o quanto fez falta aos professores um apoio de um profissional da Psicopedagogia para que pudessem estar mais seguros e preparados com o seu trabalho com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional, Escola, Psicopedagogo, Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

As minhas vivências e observações no âmbito profissional, impulsionaram-me para a realização desta pesquisa, que envolve a importância do/a psicopedagogo/a no ambiente escolar para mediar o trabalho docente¹.

No decorrer das últimas décadas o profissional psicopedagogo vem buscando adentrar no seu espaço de atuação profissional, seja ele institucional ou clínico, para que possa realizar a sua função de forma mais significativa. Vale destacar que neste momento nos destinamos a pesquisar sobre o/a psicopedagogo/a somente no âmbito escolar.

Quando pensamos na área psicopedagógica alguns questionamentos nos vêm à mente, os quais passaram a compor o problema do atual trabalho, sendo eles: Por que a Psicopedagogia é confundida com a Psicologia e a Pedagogia? Qual/ is a/s função/ões da Psicopedagogia no espaço escolar? De que forma o/a psicopedagogo/a pode contribuir com a educação das crianças e dos adolescentes com dificuldades de aprendizagem? Como ele/a pode ajudar os/as pedagogos/as na melhoria do desenvolvimento educacional com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Diante das vivências no ambiente escolar enquanto docente e dos questionamentos levantados nos fizeram trazer algumas hipóteses, são elas: A psicopedagogia é uma nova área que surgiu a partir de dois problemas centrais, os da mente e as dificuldades de aprendizagem dos seres humanos. A partir daí, teve-se a necessidade de haver especialistas voltados para a área do desenvolvimento da aprendizagem de modo que pudessem contribuir com a melhoria dos indivíduos que estivessem sendo acompanhados por esse profissional. A atuação do/a psicopedagogo/a na escola pode trazer muitos benefícios na vida dos educandos, como também contribuições ao trabalho docente.

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a importância do/a psicopedagogo/a na instituição escolar como meio de orientar a atuação do trabalho docente com as situações de dificuldades de aprendizagem. Ademais, contamos com os objetivos específicos, os quais queremos: descrever o objeto de estudo da psicopedagogia; apresentar as funções do/a psicopedagogo/a no seu espaço de trabalho;

1 Esse trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida na Pós-graduação em Psicologia Institucional e Clínica pela FAVENI.

e, conhecer algumas dificuldades docentes a partir da ausência do trabalho psicopedagógico no ambiente escolar.

Este trabalho possui relevância social, visto que contribuirá com determinadas ações que buscam soluções psicopedagógicas no espaço escolar. Desse modo, a escola poderá perceber e entender a necessidade de contar com a ajuda deste profissional que apresenta mais conhecimento e experiência na busca de solução de problemas que requer uma atenção redobrada com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, (re)direcionamento docente e trabalho coletivo com a escola e família, por exemplo.

A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa foi de abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso realizado em uma escola privada na cidade de Juazeiro do Norte-Ceará. Para a realização da pesquisa aplicamos um questionário com perguntas abertas aos professores, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, e tiveram educandos com dificuldades de aprendizagem na sua turma, no ano letivo de 2021.

No decorrer do presente trabalho organizamos-o a sua escrita em algumas partes que os/as leitores/as poderão acompanhar durante a leitura dos resultados e discussões, o qual apresenta o conceito do que é a Psicopedagogia, em qual iniciamos relatando os conceitos e objeto de estudo desta área. Em seguida, escrevemos sobre o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar, como uma maneira de estarmos mostrando a contribuição que esse profissional pode estar trazendo para a escola. Por último, debatemos as implicações no desenvolvimento do trabalho docente sem a orientação do/a psicopedagogo/a, neste momento detalhamos a metodologia utilizada e trazemos a análise de dados que resultaram de uma pesquisa realizada com docentes que não puderam contar com a ajuda de um/a psicopedagogo/a no desenvolvimento do seu trabalho educacional durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2021.

METODOLOGIA

A presente pesquisa de abordagem qualitativa veio trabalhar com fenômenos humanos que fazem parte da realidade social, como cita-os Minayo e Deslandes (2007, p. 21) “o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, os quais contribuem “a pensar e interpretar nossas ações no estudo dentro e a partir da realidade vivida e partilhada [...]”.

Inicialmente este trabalho passou por um levantamento bibliográfico para que pudéssemos ter conhecimento até onde a pesquisa sobre essa temática havia sido estudada. A partir daí, fizemos uma revisão bibliográfica trazendo alguns/algumas dos/as principais pesquisadores/as da área, como Bossa (2019) e Cesar (2018).

Em seguida, fizemos uma pesquisa de campo em uma escola da rede privada na cidade de Juazeiro do Norte - Ceará. Segundo Gonsalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p. 67).

Para tanto, contamos com a participação de cinco professoras polivalentes que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2021 e que tiveram algum aluno/a com dificuldade de aprendizagem.

Para a realização desta pesquisa aplicamos um questionário com dez perguntas abertas a fim de saber a formação acadêmica, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos/as, conhecer quais foram os maiores desafios enfrentados por esses docentes ao terem que incluir esses educandos nas suas aulas sem a orientação de um/a psicopedagogo/a quando necessário, como também os meios utilizados para chamar a atenção desses alunos/as.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início quando escutamos falar e até mesmo introduzirmos o estudo sobre a psicopedagogia, tentamos entender o seu conceito a partir da formação da palavra, sendo que a mesma apresenta a junção de duas palavras: Psicologia e Pedagogia.

Mas, ao aprofundarmos o estudo na área da psicopedagogia, passamos a entender que o termo não se trata de uma aplicação das duas palavras citadas anteriormente, visto que a sua definição não se refere ao significado do termo.

De acordo com Bossa (2019, p. 23) “a Psicopedagogia, que nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, não se basta como aplicação da Psicologia à Pedagogia”. A autora continua afirmando que essa confusão com o significado da Psicopedagogia retirou a sua razão por ter surgido.

A Psicopedagogia nasce das tentativas de explicação para o fracasso escolar, visto que a pedagogia e a psicologia, juntas ou individualmente, não bastavam para explicar esse fenômeno tão complexo na ocasião em que escrevi a primeira edição deste livro. Os fatores utilizados para explicar alarmantes índices de fracasso escolar envolviam quase que exclusivamente os relacionados àquele que deve aprender, como, por exemplo, desnutrição, problemas neurológicos, psicológicos, ou àquele que deve ensinar, mencionando a problemática da precariedade na formação do professor. Acrescentando, ainda, que, no Brasil, particularmente durante a década de 1970, foi atribuído, principalmente, a um conjunto de comportamentos chamados à época de Disfunção Cerebral Mínima as causas do insucesso na escolaridade. (BOSSA, 2019, p. 24).

Para compreender o que seria verdadeiramente a Psicopedagogia é importante conhecermos o seu objeto de estudo que segundo Fernández (2001, p. 55 *apud* CESAR, 2018, p. 81), ele “não é [...] o conteúdo ensinado ou o conteúdo aprendido ou não-aprendido; são os posicionamentos ensinantes e aprendentes, e a intersecção problemática (nunca harmônica) entre o conhecer e o saber”. Ou seja, “é uma ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção do conhecimento.” (BOTELHO; MOREIRA, 2019, p. 02).

Desse modo, Golbert menciona que ela deve ser entendida por meio de dois enfoques: o preventivo e o terapêutico. Sendo assim,

O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, em um sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. (GOLBERT, 1985, p. 13).

Dessa maneira, é possível analisar que a Psicopedagogia estuda a aprendizagem humana, que ultrapassa o espaço de estudo da Psicologia e Pedagogia, e

pouco a pouco vem se desenvolvendo para atender a sua demanda. Para tanto, a escritora Bossa (2019, p. 30) afirma que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana, sendo elas: “co mo se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las”.

Ao discutirmos o trabalho do/a psicopedagogo/a na instituição escolar, sabemos inicialmente que ele/a tem o papel de observar e analisar o contexto do determinado ambiente escolar o qual se encontra, para que possa perceber as necessidades da escola e atender os seus anseios. Além do mais, deve-se avaliar a maneira como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e a relação escola-família, como uma forma de conseguirem o bom desempenho dos estudantes.

As autoras Botelho e Moreira (2019) corroboram com este trabalho quando acrescentam que:

[...] cabe ao psicopedagogo na instituição escolar [...] participar das dinâmicas das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca, bem como diminuir a freqüência dos problemas de aprendizagem, atuando nas questões didático-metodológicas e na formação e orientação de professores e orientação aos pais. (p. 03).

O trabalho do/a psicopedagogo/a é complexo quando passa a perceber que as crianças e adolescentes, ambos estudantes com diferentes faixas etárias, têm características próprias e são diferentes uns dos outros. Essa é uma das razões pela qual o trabalho deste profissional apresenta um caráter preventivo, visto que busca criar competências e habilidades para solucionar os problemas (BOTELHO; MOREIRA, 2019).

Além do mais, o/a psicopedagogo/a colabora com o trabalho docente a partir das trocas de conversas e indicações de leituras, por exemplo, para que os/as docentes possam conhecer mais de perto o contexto da situação em que ele/a também faz parte e poder realizar o seu papel com mais desempenho e segurança.

Todavia, dentre as funções do/a psicopedagogo/a vale destacarmos algumas outras que se fazem presentes no Projeto de Lei nº 3.124/1997.

Art. 4º São atividades e atribuições do Psicopedagogo:

I - intervenção psicopedagógica visando a solução dos problemas de aprendizagem, tendo por enfoque o indivíduo ou a instituição de ensino público ou privado;

- II – realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprias de Psicopedagogia.
- III - utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos que tenham por finalidade a pesquisa, a prevenção, a avaliação e a intervenção relacionadas com a aprendizagem;
- IV - consultoria e assessoria psicopedagógicas objetivando a identificação, a compreensão e a análise dos problemas no processo de aprendizagem;
- V - apoio psicopedagógico aos trabalhos realizados nos espaços institucionais;
- VI - supervisão de profissionais em trabalhos teóricos e práticos de Psicopedagogia;
- VII - orientação, coordenação e supervisão de cursos de Psicopedagogia;
- VIII – direção de serviços de Psicopedagogia em estabelecimentos públicos ou privados;
- IX - projeção, direção ou realização de pesquisas psicopedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 4-5).

O/A psicopedagogo/a vem conquistando o seu espaço de trabalho no ambiente escolar principalmente por causa do grande número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de ajuda, além do trabalho realizado pelo corpo docente.

A partir daqui apresentaremos a análise dos dados coletados nesta pesquisa. Desse modo, iniciamos querendo saber qual é a formação acadêmica das professoras participantes da pesquisa. Assim, pudemos analisar que mesmo atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, nem todas são formadas em Pedagogia, com exceção de duas delas que cursaram a mesma sendo como a segunda licenciatura (TABELA 1) e uma como primeira graduação.

Tabela 1 - Formação acadêmica das professoras participantes

Formação acadêmica	Quantidade de professores
Pedagogia	3
Letras	1
História	1
Biologia	2

Fonte: dados da pesquisa da autora.

Além da formação acadêmica continuamos questionando as professoras sobre a sua formação continuada, em que três delas nos informou ter pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, uma em Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado - AEE, outra em História Contemporânea, e a última em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

Assim como em outras áreas, a educação escolar exige que o/a professor/a esteja sempre em constante atualização, por isso que realizam as formações continuadas, visto ainda que “o professor é a peça principal para fazer com que a inclusão realmente aconteça, portanto é necessário que ele se sinta habilitado para atuar com competência junto aos alunos” (SILVA, 2011, p. 16), sem a preparação ele se sentirá despreparado.

Podemos enfatizar também que o professor “[...] não pode se sentir sozinho, necessita ser amparado e orientado para agir com segurança. Nesse processo de apropriação das habilidades didáticas é fundamental destacar a atuação de professores de apoio”. (SILVA, 2011, p. 16).

Dando continuidade, o objetivo da terceira pergunta do questionário era sabermos o tempo de experiência na área da docência das professoras participantes. As opções oferecidas eram: até 3 anos, 3 a 6 anos, 6 a 9 anos e 9 anos ou mais. A Tabela 2 apresenta os resultados encontrados.

Tabela 2 - Tempo de atuação na docência

Tempo de atuação	Quantidade de professoras
até 3 anos	0
3 a 6 anos	0
6 a 9 anos	1
9 anos ou mais	4

Fonte: dados da pesquisa da autora.

Algumas docentes comentaram que a realização do trabalho com crianças que apresentam dificuldades foi bem difícil em 2021, porque além dos desafios existentes ainda teriam que trabalhar de modo remoto. Assim, perguntamos quais eram as dificuldades apresentadas pelas crianças e obtivemos as seguintes respostas: “autista com dificuldade em leitura, interpretação, compreensão textual e concentração” (PROFESSORA 1), “dificuldade em interpretação textual e problemas

matemáticos" (PROFESSORA 2), "raciocínio lógico, resolução de problemas, ortografia e leitura" (PROFESSORA 3), "a pouca habilidade em interpretar propostas e textos, como também a resolução de cálculos" (PROFESSORA 4) e "TDAH, dislexia, autismo, discalculia, TOD e paralisia cerebral" (PROFESSORA 5).

A partir dos dados acima percebe-se o quanto é frequente a quantidade de crianças com dificuldade em interpretação textual e problemas matemáticos, como também na resolução de cálculos. Além disso, podemos refletir sobre as dificuldades que essas professoras tiveram de enfrentar para conseguirem ensinar as crianças, e mais ainda a essas com dificuldades de aprendizagem através de uma tela de computador, celular ou tablet.

Na pesquisa, todas as docentes informaram não terem tido o auxílio de um/a psicopedagogo/a no ano de 2021, o que lhes trouxe mais desafios na sua profissão. Sobre isso, questionamo-nos sobre que falta um/a psicopedagogo/a lhes fizeram na escola para auxiliar no direcionamento do trabalho docente com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem. Assim, nos responderam que "orientar-me quanto as melhores estratégias para realizar atividades com alunos portadores de transtornos" (PROFESSORA 4), "a falta de psicopedagogo atrasou um pouco o desenvolvimento/desempenho do aluno com dificuldade e ao mesmo tempo me sobrecarregou, pois tive que estudar mais para aprender a lidar com as dificuldades dessa criança" (PROFESSORA 1), "fez falta o trabalho do profissional de psicopedagogia pois o direcionamento das práticas pedagógicas por mim realizadas seriam mais precisas, eficazes, efetivas com a parceria valiosa da pedagogia com a psicopedagogia" (PROFESSORA 2), além do "direcionamento, pois com a ajuda do psicopedagogo trabalhamos em cima das dificuldades" (PROFESSORA 3) e "a necessidade de investigar cada criança no seu processo, atividades que sejam de acordo com o intelectual de cada um. Torna mais fácil para a criança atividades de acordo com o seu potencial" (PROFESSORA 5).

No período pandêmico a sobrecarga sobre os/as professores/as esteve ainda mais presente do dia a dia deles/as, uma vez que muitos tiveram de se adaptar as novas tecnologias e até mesmo a aprender como usá-las a seu favor, para que pudesse continuar sua atuação profissional. Em segundo lugar, os/as professores/as, e aqui me reporto mais a Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental, passaram a não ter o auxílio que tinham antes com os/as professores/as auxiliares, visto que cada um/a estava no seu lar em isolamento. As dificuldades para continuar foram as mais diversas.

Sabendo que essas docentes não tiveram o apoio de um/a psicopedagogo/a, fomos em busca de indagá-los/las sobre se recebiam orientações com indicações de leituras e questões didático-metodológicas de algum outro profissional e averiguamos que: duas delas não receberam; duas disseram receber algumas vezes da coordenação pedagógica; outra recorreu a uma colega pedagoga.

Desse modo, a ausência das orientações psicopedagógicas contribuiu para que as professoras buscassem conhecimento por outros meios (TABELA 3) que lhe auxiliarem na sua prática pedagógica. Vale destacar que será observado que as docentes buscam mais de uma forma de apoio para tentarem aprofundar seus conhecimentos na sua área profissional.

Tabela 3 - Formas de apoio buscada por docentes a partir da ausência do profissional psicopedagogo

Formas de apoio	Quantidade de professores
Formações continuadas	2
Leituras	4
Inovações e/ou pesquisa	4

Fonte: dados da pesquisa da autora

Sabemos que a formação continuada é necessária para o professor adquirir novos conhecimentos e utilizá-los no seu dia a dia, principalmente no seu espaço de trabalho. Segundo Brazier (2015, p. 8)

à formação continuada, cabe propiciar ao professor os conhecimentos, sobre o objeto de ensino, sobre o sujeito da aprendizagem e a relação entre ambos, a fim de que este possa compreender e organizar o trabalho educativo, numa perspectiva crítica. Diante disso, analisar o processo de formação docente a partir de uma perspectiva histórico-cultural passa por compreender a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica.

Para finalizarmos a pesquisa fomos em busca de conhecermos quais foram as metodologias utilizadas para trabalhar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira nos relataram “conscientizar a criança de seu potencial, uso de jogos e vídeos educativos, práticas de exercícios e incentivos (palavras motivadoras) a cada conquista” (PROFESSORA 4), “atividades lúdicas, gamificação, atividades em grupo e adaptações de tarefas e avaliações” (PROFESSORA 1),

“atividades e avaliações adaptadas, material concreto, recursos on-line, gamificação, aulas invertidas, entre outras metodologias” (PROFESSORA 2), “aulas práticas, vídeos e atividades de acompanhamento” (PROFESSORA 3) e “atividades adaptadas, trabalhos envolvendo a coordenação motora e participação em todos os momentos das aulas” (PROFESSORA 5).

Para acrescentar a essa pesquisa iremos sugerir algumas propostas de ensino e ferramentas que possam ser utilizadas, tanto por professores/as na sua sala de aula, como também por psicopedagogos/as como auxílio ao trabalho do corpo docente e ajuda ao desenvolvimento das crianças, as quais acompanham.

Na figura 1 trouxemos uma psicopedagoga acompanhando o processo de alfabetização e letramento de uma criança, a qual estimula a soletração de palavras por meio de sílabas. Essa é uma proposta de ensino muito realizada por profissionais de ensino, mas que ajudam bastante desenvolvimento de alfabetização das crianças.

Figura 1 - Acompanhamento de uma psicopedagoga com estudante



Fonte: UCEFF, 2023

Essa atividade também pode ser realizada com letras separadamente, em que a criança poderá formar palavras que ela bem quiser, palavras solicitadas pelo adulto que está lhe acompanhando ou ainda mostrar para ela uma figura e a partir daí instigá-la a dizer o nome da figura, seja um objeto ou um animal, por exemplo, e buscar montar o nome desse ser com o alfabeto móvel (FIGURA 2).

Figura 2 - Alfabeto móvel

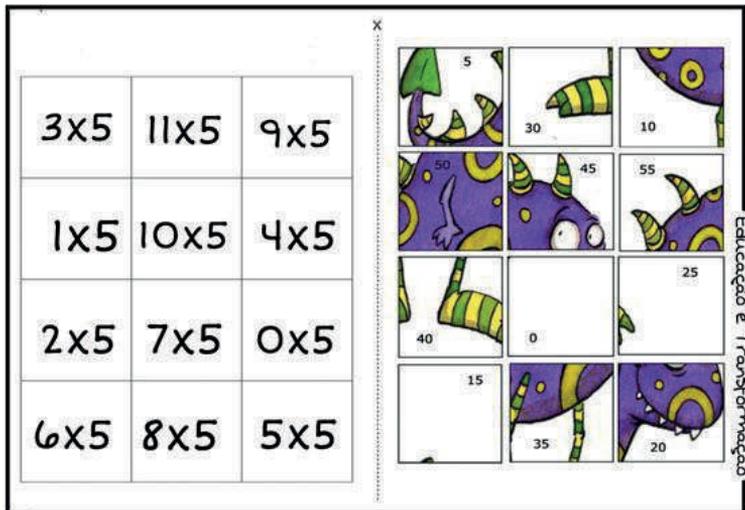


Fonte: Google, 2023.

O alfabeto móvel possibilita aos alunos, momentos de interesse, de leitura e escrita, de competição, de estímulo e socialização uns com os outros. Após a realização de um trabalho por Vasconcelos, ela pode perceber como esse recurso pode ajudar no desenvolvimento de crianças, assim ela relata que “O alfabeto móvel foi um recurso de suma importância para a leitura e escrita dos alunos, pois possibilitou reconhecimento das letras, sons (fonológica e sonora), formação de palavras e socialização de conhecimento entre os próprios alunos” (VASCONCELOS, 2016, p. 01).

O jogo quebra-cabeça é um material que pode ser trabalhado tanto na educação infantil quando ensino fundamental I abrangendo diversas áreas de conhecimento e conteúdos, o qual pode ser confeccionado pelos próprios profissionais que farão uso dele.

Figura 3 - Jogo quebra-cabeça matemático



Fonte: Pinterest, 2023.

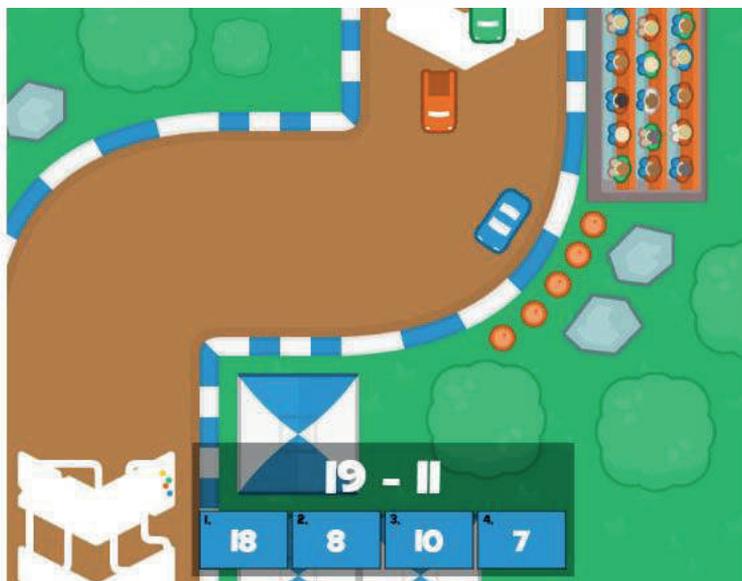
Na figura acima trouxemos um exemplo de quebra-cabeça onde se trabalha com os valores multiplicativos no numeral 5, mas que ele pode ser ampliado para diversos cálculos e operações matemáticas, como também para conteúdos de outras disciplinas. No jogo acima, a criança é instigada a participar do mesmo, de modo que ela vai montando um personagem que gosta, e aqui vale a pena aproveitar aquele personagem favorito que a criança tanto fala no seu dia a dia. Ademais, ela é levada ao estudo por duas opções, a multiplicação e a montagem do desenho, que quando não souber o resultado pode ir buscar na peça, em que sabe onde deve encaixá-la.

Além de jogos e brincadeiras que podem ser fabricados por professores/as e psicopedagogos/as, também podemos contar com o uso da tecnologia fazendo uso de computadores para acessar jogos que estimulem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A primeira opção seria a utilização de jogos já prontos contidos na internet, como é o caso do jogo "Rally de adição e subtração até 20²", mostrado na FIGURA 4, que envolve agilidade, competitividade, raciocínio e cálculo mental com números de pequeno valor.

2 Jogo disponibilizado no site <<https://www.coquinhos.com/rally-de-adicao-e-subtracao-ate-20/>>.

Figura 4 - Jogo online com operações matemáticas

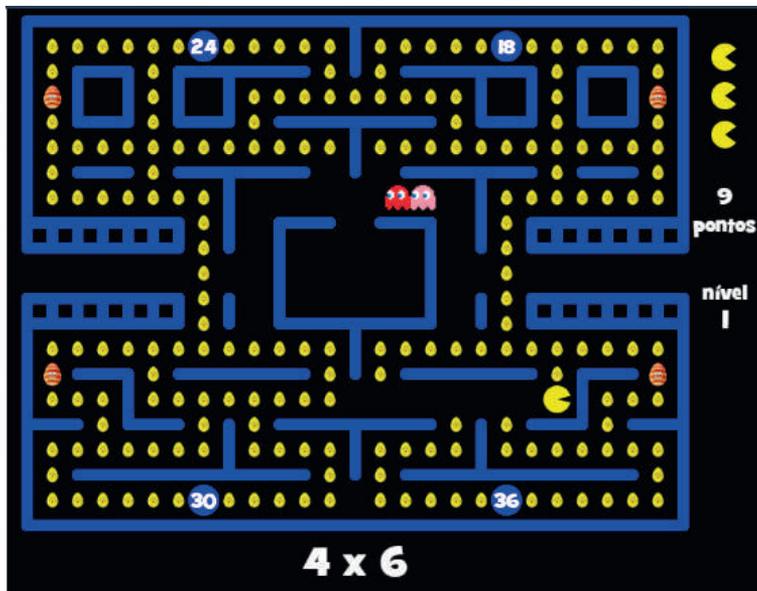


Fonte: Coquinhos.com, 2023.

Para crianças maiores também pode ser sugerido o jogo “Pacman de cálculo matemático³” (FIGURA 5). Nele, além da criança brincar com o Pacman que já é bem divertido, ele ainda terá que comer ovos para exibir na tela um cálculo matemático, o qual terá de responder a operação comendo o resultado correto que aparecerá no jogo, além de fugir dos fantasmínhas que lhe rodeia.

3 Jogo Pacman de Cálculo matemático disponibilizado em <<https://www.coquinhos.com/pacman-de-calculo-matematico/play/>>

Figura 5 - Jogo Pacman matemático



Fonte: [Coquinhos.com](https://coquinhos.com), 2023.

Vale destacar que, professores/as e psicopedagogos/as também podem estar criando seus próprios jogos na internet, a partir do seu interesse de estudo com a/s criança/s que acompanha. Para isso, uma proposta é o site Kahoot, no qual pode ser criada a sua página e realizar jogos/quizz. O Kahoot é uma plataforma baseada em jogos usada para desenvolver atividades de estudos pelos professores. Os jogos de aprendizado, “Kahoots”, são testes de múltipla escolha que permitem a participação de várias pessoas e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.

As propostas aqui apresentadas são apenas algumas de tantas outras que estão disponíveis para acesso dos profissionais que desejarem seu uso e produção, seja para compra em livrarias e papelarias ou lojas virtuais, e ainda pelo uso do computador.

AGRADECIMENTOS

Aqui expressamos o nosso agradecimento às cinco professoras da escola da rede privada da cidade de Juazeiro do Norte - Ceará que aceitaram participar da nossa pesquisa e assim contribuir de modo significativo para a sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Psicopedagogia é a ciência que busca estudar como se dá o processo de aprendizagem dos seres humanos, e tem como objeto de estudo o ser em processo de construção do conhecimento.

Diante disso, o/a psicopedagogo/a pode contribuir com a educação das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem através do acompanhamento por meio de observações, aplicações de atividades e outras estratégias que achar propícia e de interesse da criança, a qual está acompanhando.

Além disso, ele pode estar ajudando os/as pedagogos/as na melhoria do desenvolvimento educacional com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem pela utilização de propostas de atividades educacionais que atraiam as crianças a partir do seu interesse; por dicas de leituras, seja livros, artigos, revistas dentre outros; produção de materiais; troca de ideias e/ou experiências, dentre outras sugestões que poderão surgir a partir de cada caso. Vale lembrar que o mundo da tecnologia é muito convidativo, principalmente para as crianças quando se trata de jogos, por isso é sempre importante que ela esteja sempre acompanhada de um adulto e que o mesmo possa ir avaliando o desenvolvimento de aprendizagem dela no decorrer do processo e moderando o tempo de uso da tela.

Tudo isso acontece no espaço escolar visto que “o dia-a-dia na escola é um lócus de formação” (CANDAU, 1999, p. 144), pois é no decorrer dos dias que os(as) docentes adquirem novos aprendizados com as descobertas, as quais aperfeiçoam a sua formação.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BOTELHO, Sidnéia Baleeiro; MOREIRA, Maria Aparecida Antunes. **O Papel do Psicopedagogo na Instituição Escolar**. Revista Minerva, n. 7, vol. 1, 2019. ISSN: 2616-4574

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 3.124 de 1997**. Regularização da profissão de Psicopedagogo. Conselho Federal, 1997. Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

BRAZIER, Fábio. **A Escola como Espaço de Formação Continuada de Professores: Uma Perspectiva Histórico-Cultural**. UNIFAL-MG, 2015. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-escola-como-espaco-de-formacao.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CESAR, Janete Schmidt de Camargo. **Psicanálise e a Psicopedagogia**. Curitiba: Universidade Positivo, 2018.

GOLBERT, C. S. *Considerações sobre as atividades profissionais em Psicopedagogia na região de Porto Alegre*. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 4, n. 8, agosto de 1985.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 114p.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades Enfrentadas Pelos Professores na Educação Inclusiva**. Brasília - Universidade de Brasília, 2011. Monografia do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano.

VASCONCELOS, Jessica Queiroz. **O alfabeto móvel como um recurso para o desenvolvimento da leitura e escrita da criança**. Anais VIII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25445>>. Acesso em: 19/07/2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.067

O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-PEDAGÓGICA

FABIO SILVA DE OLIVEIRA

Doutor pelo Curso de Ciências da Educação da Faculdade de Teologia e Ciências (FATEC) - SP, fabiooliveira.supervisor@gmail.com;

ALEX BRUNNO BEZERRA DA SILVA

Graduado do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba - PB, Alexbrunno91@gmail.com;

FLÁVIA SILVA DE OLIVEIRA

Especialista do Curso de Supervisão Escolar da Faculdade Venda Nova do Imigrante - MG, flaviasilva27@gmail.com;

JOSÉ LUCAS SILVA DE ARAÚJO

Especialista do Curso de Produção Textual da Faculdade Venda Nova do Imigrante - MG, lucasaraujo2016.2@gmail.com.

RESUMO

Este estudo tem como finalidade refletir sobre o processo de leitura e de escrita na educação básica, com base numa revisão bibliográfica sobre essa temática. Os estudos feitos para entender como acontece esse processo de alfabetização, têm enfatizado que a prática do professor vem passando por várias modificações no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e a escrita, não tendo como pressuposto simplesmente o ensino da decodificação de letras e sílabas, mas a importância de se dar um sentido a palavra. O objetivo geral consiste em refletir, do ponto de vista teórico e pedagógico, acerca do processo de leitura e de escrita na educação básica. Como específicos, sublinhamos: a) Conhecer, com base nos autores, a teoria sobre o processo de leitura e de escrita; b) Apresentar, segundo a legislação educacional brasileira, o que essas leis tratam sobre leitura e escrita; e, por fim, c) Refletir, do ponto de vista teórico e pedagógico, as questões que envolvem leitura e escrita no ensino fundamental. Além desses objetivos, este trabalho procurou responder a seguinte questão: como ocorre o processo de leitura e da escrita na educação básica, partindo da teoria e da legislação

educacional brasileira? Como referencial teórico dialogamos com Emília Ferreiro, Paulo Freire, Ana Teberosky, Magda Soares, entre outros. Os mesmos contribuem até hoje com as suas pesquisas para uma educação melhor e suas teorias servem de ponto de partida para a prática de muitos educadores. Por fim, compreendemos que, a partir de uma reflexão, decorrente das leituras teóricas realizadas, o processo de leitura e de escrita se constitui um aspecto imprescindível para a aprendizagem dos alunos, em especial dos anos iniciais da educação básica.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Educação básica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão teórica sobre o processo de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. É importante destacar que, historicamente, o homem sempre sentiu essa necessidade de registrar suas vivências e, assim como no passado, hoje o ato de ler e escrever faz parte do processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Os estudos feitos para entender como acontece esse processo de alfabetização têm enfatizado que a prática do professor vem passando por várias modificações no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e a escrita, não tendo como pressuposto simplesmente o ensino da decodificação de letras e sílabas, mas a importância de se dar um sentido a palavra. Esse aspecto também é comentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata apenas de extrair informação escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 69)

Com relação à leitura e à escrita, os PCN's também comentam a necessidade de uma compreensão significativa do texto que vai muito além de uma decodificação letra por letra. Nesse contexto, o professor deve ser capaz de descobrir as capacidades dos educandos e seu papel é de orientador, mediador das interações e aprendizagens.

A fim de cumprir essa função, todo docente deve ser um bom leitor e compreender a prática social de uso da linguagem, para despertar o prazer pela leitura e escrita em seus educandos, dessa forma, elaboramos como objetivo geral, refletir, do ponto de vista teórico e pedagógico, acerca do processo de leitura e de escrita no ensino fundamental. Como específicos, sublinhamos: a) Conhecer, com base nos autores que estudam, a teoria sobre o processo de leitura e de escrita; b) Apresentar, segundo a legislação educacional brasileira, o que essas leis tratam sobre leitura e escrita; e, por fim, c) Refletir, do ponto de vista teórico e pedagógico, as questões que envolvem leitura e escrita no ensino fundamental.

Além desses objetivos, este trabalho procurou responder a seguinte questão: como ocorre o processo de leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, partindo da teoria e da legislação educacional brasileira? A metodologia adotada foi a bibliográfica, uma vez que se tratou de uma pesquisa teórica. Nessa perspectiva, apontamos os diversos fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e escrita foram estudados, como a concepção de leitura e escrita e a aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais, principalmente a importância do educador compreender cada fase pela qual cada criança passa no processo de aprendizagem individual de cada uma.

A importância de se trabalhar nos anos iniciais o conhecimento prévio do educando foi o fator em comum entre todos os autores estudados, segundo eles a leitura de mundo que a criança traz de casa, é o ponto de partida para uma boa aprendizagem e serve como guia para o educador orientar a sua prática pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LEITURA E DE ESCRITA (ALFABETIZAÇÃO)

Inicialmente, é válido ressaltar que leitura e escrita são indissociáveis e, neste momento, faz-se importante conceituá-las. Leitura e escrita se constituem como uma construção, que custa à criança a compreensão das letras/sons para chegar à construção das palavras. Portanto alfabetizar, segundo o dicionário Aurélio, é ensinar a ler, mas, para Magda Soares, alfabetizar vai além das aquisições das habilidades de ler e escrever.

Rejeitando que ler e escrever podem ser habilidades mecânicas da língua, pode-se aprender no sentido apenas da codificação da língua oral em língua escrita e da decodificação da língua escrita em língua oral. Nessa perspectiva, ler e escrever trata-se das práticas sociais e culturais do mundo. Sobre a leitura e, mais especificamente, acerca da interação do leitor com texto, Kato (1999, p. 15) afirma que:

É necessário que a pessoa atue de determinada maneira sobre o objeto para que os sinais externos de realização do ato sejam captados como identificadores do processo de leitura. Além de interpretar os índices da ação de ler, é também necessário que o objeto com o qual o leitor

interage seja identificado como algo que pode ser lido ou algo que serve para ler (KATO, 1999, p.15)

Essa explicação nos faz entender que não é apenas na escola que se pratica o ato de ler e escrever. A leitura, em especial, é uma das práticas sociais mais importantes para o ser humano, mesmo naquelas sociedades consideradas ágrafas. Transmitir às novas gerações valores e modelos educacionais nas quais os jovens possam pautar sua caminhada rumo à sua vida adulta de cidadão ético e responsável...vivemos numa época em que as mudanças ocorrem em ritmo, no mínimo, acelerado... tornem-se rapidamente ultrapassadas para orientar a vida dos adolescentes que vivem em uma realidade contemporânea em contínua transformação (SILVA, 2010, p. 57).

A Leitura é uma fonte de estimulação para a criança, um item que desperta curiosidade, dando oportunidade a novas experiências, e concedendo-lhes um desenvolvimento psicológico sadio na formação do aluno é imprescindível, pois favorecerá sua maturidade psicológica, desenvolverá sua imaginação, a capacidade de interpretar e compreender os textos, obter conhecimento e ser uma possibilidade de lazer, é importante considerar o seu nível de desenvolvimento, e para que a criança se torne leitoras no ensino fundamental deve haver o estímulo da escola e dos professores, onde a leitura torne-se um prazer e não uma obrigação, e execute atividades de leitura e escrita, passando a escrever alfabeticamente e com maior independência.

Entretanto, ensinar a ler e escrever não é uma atividade simples, esses processos passaram por diversos caminhos de desencontros entre leitura, escrita e a aprendizagem, de modo que as dificuldades oriundas de diversas causas eram atribuídas de forma equivocada: ora ao método, ora ao professor, ora a família, ora ao sistema, e sem encontrar soluções para tais desencontros, foi gerando fracasso escolar: o da leitura e da escrita.

Diante desses desafios, é relevante situar historicamente as práticas de leitura e escrita no Brasil. A alfabetização trilhou por caminhos diversos e até excluída com a classe menos favorecida. Por não alcançar resultados satisfatórios buscou-se justificativas para apresentar um culpado. Em lugar de se buscar as causas que levaram ao fracasso, à dificuldade, buscou-se encontrar um culpado, assim não foram apontados como responsáveis: os métodos, a família /o aluno e, por fim, nos anos 70, é que se muda de paradigmas, para não se procurar o culpado e sim entender como as crianças aprendem.

No primeiro momento, na primeira metade do século XX, muitas crianças não aprendiam a ler e escrever, e muitas nem sequer chegavam a frequentar a escola, e esse fracasso foi atribuído aos métodos, que foram julgados como inadequados. Num segundo momento, nos anos 60, a discussão se deu para se investigar por que as crianças que não aprendiam. Surgem então as famosas teorias do déficit, que supõem que para ocorrer a aprendizagem necessita-se de pré-requisitos cognitivos, psicológicos, perceptivos, motores, linguísticos.

Sendo assim, as famílias mais pobres foram responsabilizadas pelo fracasso escolar, recaindo sobre elas a culpa por não terem condições para proporcionar as habilidades necessárias à aprendizagem de seus filhos. É o déficit cognitivo e/ou a carência cultural responsável e isso consolidou que a pobreza impedia a aprendizagem.

Num terceiro momento, nos anos 70/80, ocorre uma mudança significativa para se compreender o processo da leitura e escrita. Em lugar de procurar o culpado, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) foram instigar e entender como as crianças aprendem e o que elas pensam a respeito da escrita. Assim, um trabalho investigativo trouxe uma mudança relevante para a educação e para o entendimento dos educadores, através da Psicogênese da língua escrita. Tal pesquisa, voltada para a aquisição do conhecimento, concluiu que a alfabetização é a apropriação de um objeto conceitual. Ampliou-se, assim, a compreensão de como se dá esse processo através de hipóteses, como esses processos cognitivos do qual a construção é longa e complexa.

Para isso, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) foram buscar conceitos inovadores, que fortaleceram a ideia de como a criança aprende e foi a partir daí que chegaram a conclusão dos níveis de escrita, uma inovação no mundo da alfabetização, pois é um processo ativo, contínuo de construção, no qual a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita - pró-letramento, logo, é na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento que a criança, já antes de ingressar no ambiente escolar, tem ideias e levanta hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita. Segundo Teberosky (2005, p. 19):

A Psicogênese não é um método e sim uma teoria que explica o processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse contexto, defendemos a integração de várias práticas pedagógicas. Mas o importante é que

se leve em conta, além do código específico da escrita, a cultura e o ambiente letrados, em que a criança se encontra antes e durante a alfabetização. Não dá para ela adquirir primeiro o código da língua e depois partir para a compreensão de variados textos. Nós acreditamos que ambos têm que ocorrer ao mesmo tempo, e aí está o diferencial de nossa proposta (TEBEROSKY, 2005, p.19).

A partir das contribuições dessas teorias, passou-se a rejeitar um ensino baseado em palavras, frases e textos construídos longe da realidade da criança e a estimular uma prática que faz parte o contexto da criança, para que a criança se aproprie da leitura e da escrita, dentro da sua vivência, ou seja, do seu mundo real, para mergulhar no mundo letrado. Para as autoras os níveis são:

- a. **Nível pré – silábico** – neste nível a escrita da criança caracteriza-se pela tentativa de imitação. Possuem dificuldades em diferenciar letras e números, por isso a escrita é subjetiva, serve para nomear as coisas, por isso se pegam as características dos objetos.

Neste nível a criança ainda não está preparada para reconhecer a escrita como uma forma de comunicação, e usam pseudo-letras. Nessa perspectiva, o/a professor/a deverá fazer as intervenções pedagógicas, que facilitem a construção à compreensão da escrita: trabalhar a construção do nome próprio, uma vez que é extremamente significativo para a criança, utilizando-se do crachá, pontuando letras, quantidade de letras, a primeira e a última letra do nome.

- b. **Nível silábico** – Neste nível surge a hipótese silábica, na qual a criança atribui valor sonoro às letras e julga que um vale por uma sílaba. Este é o primeiro momento em que a criança relaciona fala e escrita, considerando o caráter sonoro e a representação.
- c. **Nível silábico – alfabético** – Evoluindo em suas hipóteses, neste nível a criança passa da hipótese silábica para a hipótese alfabética. É de grande riqueza este momento, que possibilita à criança a coordenação de suas hipóteses, perceber que uma letra somente não é capaz de representar a sílaba e assim, começa a acrescentar letras à escrita, formando as sílabas e avança para a construção da escrita.

- d. **Nível – alfabético** – Chegando a este nível, a criança já compreende que os diferentes caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba e se aproxima da escrita convencional. Assim, na sua escrita ela analisa os fonemas das palavras, considerando sua dimensão sonora e vai, aos poucos, se defrontando com as dificuldades próprias da ortografia, começa a perceber a complexidade da escrita. Compreendido o sistema de escrita, passa-se a busca da compreensão do sistema ortográfico de escrita.

Nessa explanação, no que tange à construção, a criança, sem medo de errar, avança na construção de textos, e o/a professor/a precisa continuar investindo em conversas, contando histórias todos os dias, debates diários; possibilitar as estratégias de leitura para que a criança vá além da decodificação; Produção coletiva tendo o/a professor/a como escriba e produção individual; reescrita dos textos, sendo corrigida também pelo/a professor/a, enfim inúmeras atividades para que a criança conheça as regularidades e irregularidades da língua, e assim avancem para o nível ortográfico.

Portanto, à luz dessa concepção, a alfabetização se dá numa perspectiva de descoberta de novos conhecimentos, em se tratando logo da sua história de vida, do seu mundo real adentrando num mundo fictício que a leitura é capaz de proporcionar tamanha viagem no mundo da imaginação, fazendo seres pensantes e encantados pelo mundo letrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A LEITURA E ESCRITA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO ALUNO DO PONTO DE VISTA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Constituição da República Federativa do Brasil é um documento legal que instituiu o Estado democrático, cuja principal função é assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade que respeita a pluralidade social, econômica, cultural, religiosa, entre outros princípios éticos e morais.

No que concerne à educação, o art. 205, da CF/88 garante aos cidadãos brasileiros que “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” (BRASIL, 1988, p. 121).

Esse artigo afirma que todos os cidadãos têm direito a educação de qualidade, independentemente de qualquer classe social, religião ou raça. Sendo assim, a educação transforma cidadãos e qualifica-os para o trabalho. Ainda acerca da garantia de educação podemos citar o art. 208, da CF/88 que diz que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 122).

Nesse nível educacional espera-se que o educando seja alfabetizado e que chegue ao 3º ano com hábitos de leitura e de escrita contínuos para a ampliação de seus conhecimentos no decorrer de sua vida escolar, ou seja, que o aprendiz se torne pessoa letrada ainda no ensino fundamental. Para Soares (1998, p. 39), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e das suas práticas sociais”.

Dessa forma, uma pessoa letrada é mais que alfabetizada, é o sujeito que compreende a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. A fim de alcançar tal letramento, a BNCC estipula como competências básicas de Língua Portuguesa:

1. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- 2 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BNCC, 2018, p.87)

A partir dessas competências, depreende-se que a criança, para se tornar letrada, precisa dominar a leitura e a escrita como fenômenos significativos

e em uso social, por isso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa explicam que a escola precisa proporcionar materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes, pois:

Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 2001, p. 55).

De acordo com a perspectiva do documento acima citado, leitura e escrita estão, intrinsecamente, relacionadas à formação de cidadãos, de leitores críticos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam e aptos a interagirem com o meio no qual estão inseridos de modo significativo. Assim, conforme Lajolo (2003), parafraseando Paulo Freire, leitura boa é aquela que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES NO PROCESSO PARALELO AOS NÍVEIS DA PSICOGÊNESE

De acordo com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1996) – com a abordagem da Psicogênese da Língua Escrita as atividades com letras realizadas através de vários alfabetos de forma e tamanhos variados, confeccionados com diferentes matérias primas: lixa, madeira, plástico, cartolina, entre outros. São usadas simultaneamente letras cursivas e de imprensa.

O alfabeto: O trabalho com alfabetos pretende ajudar as crianças a caracterizar as letras com uma categoria bem definida, o disseminar os aspectos espaciais das letras e associá-las aos sons correspondentes.

As palavras: As atividades com palavras isoladas podem permitir que as crianças comecem a vincular parte da fala com partes de escrita. Há um conjunto privilegiado de palavras: os nomes dos alunos e da professora. A partir desses nomes cada aluno e cada turma irá construir um tesouro, que consiste em um conjunto de palavras selecionadas pela significação que lhes é atribuída.

Os textos: As atividades com textos incluem: leituras de histórias, invenção de histórias a partir de desenhos, escrita e leitura de cartas, acontecimentos significativos, música da moda, entre outros.

Vale ressaltar, que as atividades devem ser desenvolvidas de acordo com o nível em que a criança se encontra. Vejamos abaixo algumas atividades que podem ser desenvolvidas de acordo com cada nível psicogênese. Deve-se lembrar que a criatividade do professor é de suma importância nesse processo.

- **Nível pré-silábico:** No nível pré-silábico, escrever pode ser desenhar, garatuja no papel, reproduzir simplesmente letras, entre outros. Ler pode ser olhar uma folha de papel, virar a página de um livro, falar em voz alta segurando em papel, descrever um desenho, inventar uma história, entre outros. As atividades propostas a este nível devem diversificar para os três níveis da psicogênese. Para os pré-silábicos devem-se trabalhar as letras enquanto entidades individuais, buscando associar-lhe nome às formas.

Neste nível, as leituras devem ser preferencialmente de textos já previamente memorizados pelas crianças, como letras de músicas conhecidas, ou histórias inventadas pelo próprio aluno, de modo que ele possa acompanhar o texto escrito, lendo a pronúncia do seu conteúdo à disposição imediata. Ainda neste nível, o aluno já teve condição de estabelecer certa correspondência da primeira letra de uma frase com a pronúncia que lhe está associada e pode ser solicitada a identificação das frases escritas. Desse modo, o professor deve abrir espaço para a escrita dos alunos neste nível, sem julgá-las como erradas, mas criando situações em que o questionamento de suas produções se imponha logicamente para eles.

- **Nível silábico:** Grossi (1988, p. 4) destaca que:

O nível silábico é um momento especialmente propício a escrita, porque a hipótese de que cada sílaba pode ser escrita por uma letra é uma solução incompleta para explicar o sistema que estrutura a língua escrita, mas que satisfaça à criança naquele momento. Essa é uma nova maneira encontrada pela criança de entrar no mundo da escrita. Aos poucos ela dar-se conta de que sua hipótese não é completa, por que não resolve os problemas do sistema de escrita, não permite sua decodificação. Ela

vai descobrir que pode escrever tudo o que quer, mas que foi escrito não pode ser lido por que faltam letras (GROSSI (1988, p. 4).

Além disso, Grossi fala sobre a aquisição da escrita como conquista: “Desse modo, essa conquista se faz por meio de um trabalho com a escrita de muitas palavras. Trata-se de um trabalho e não um simples contato com escritas, pois o que preside na aprendizagem é a ação e não a percepção” (GROSSI, 1988, p. 11). É importante assinalar que, no nível silábico, leitura e escrita começam a ser vistas como duas ações com certo tipo de interligação coerente.

Desse modo, os sujeitos que se alfabetizam trata os elementos presentes no campo conceitual da leitura e da escrita formando duplas, como por exemplo: /desenho/ escrita;/ letra/ algarismo;/palavra/ números; / quantidade de letras/ tamanho de referente;/ leitura/escrita; leitura/desenho; / escrever/ movimento de escrita; / palavra/ muitas letras; /ler/ postura de alguém que ler; /Ler/ falar em voz alta olhando um papel escrito ou não (BRASIL, 2013, p. 10).

Essas e outras duplas constituem o sistema de base que vai dar origem à compreensão da nossa língua escrita, assim apresenta no Fascículo do Programa Escola Ativa do Governo Federal (BRASIL, 2009), iniciativa voltada para aprendizagem significativa das escolas multiseriada e escolas do campo. “Leitura (ler) e escrita (escrever) aparecem em muitas duplas, inclusive numa em que estão juntas, mas isto não significa que elas sejam concebidas pela criança como ações distintas, nem que as crianças percebam suas investigações” (BRASIL, 2013, p. 25)

Com base nessa percepção, no nível silábico, atividades com as letras devem ser grandemente intensificadas. Os usos de muitos alfabetos de tamanhos diferentes e de matérias de diferentes tipos devem continuar à disposição dos alunos para que montem palavras ou frases livremente (BRASIL, 2013, p. 70).

- **Nível alfabético:** De acordo com o trabalho produzido pela formadora Caldeira (2003), trata-se do chamado “estalo” da alfabetização, o marco altamente significativo do ingresso no cerne do nosso sistema de escrita- a constituição alfabética de sílabas. O aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e, para a escrita de outras, permanece silábico. Caldeira (2003, p. 12) sugere que:

As atividades deste nível impliquem na diversificação de atividades. Deve levar em consideração que uma classe inteira não avança igualmente no

mesmo espaço de tempo. Esta heterogeneidade, ao invés de atrapalhar, é muito benéfico ao andamento dos trabalhos em aula. Na interação social, a troca de pontos de vista diferentes aumenta as possibilidades de aprender. Portanto, a diversificação de atividades, segundo os níveis em que estiverem os alunos em sala de aula, é uma característica essencial de uma proposta que pretenda acompanhar o processo cognitivo deles. Essas podem servir para alunos em qualquer nível do processo (CALDEIRA, 2003, p. 12).

Atividades sobre aspectos ortográficos devem ser desenvolvidas após terem sido abordados os aspectos da língua escrita e é importante que o professor esteja sempre atento à proposta didática da escola e se permita ter uma prática reflexiva na qual mudanças e adequações de metodologias ocorra, de maneira estratégica, com o intuito de familiarizar a escrita e a leitura para os aprendizes. Em suma, deve-se em considerar as particularidades e os níveis de cada aluno durante o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, cabe dizer, teórico, sobre o processo da leitura e da escrita, foi essencial e reflexivo para que se possa trabalhar a leitura e escrita de forma mais significativa com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Conclui-se que, para isso, é imprescindível compreender o ritmo de aprendizado de cada criança e seu desenvolvimento.

Além disso, considera-se que, embora o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental esbarre em vários desafios, é muito importante respeitar os ritmos e níveis de aprendizagens dos educandos que se desenvolvem de forma processual e conscientizá-los acerca da língua ser fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, conforme defendem os documentos norteadores da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF, 2013.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1999. 43.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogêneses da língua escrita**. Porto Alegre: ARTDMED, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização: didática do nível silábico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização: didática do nível alfabético**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância** / Yolanda Reyes. – 1. Ed. – São Paulo: Global, 2010. 44.

SILVA, L. M. P. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita de crianças nas séries iniciais**. Rio de Janeiro, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, M. B. **Nada é mais gratificante do que alfabetizar**. Letra A, Belo Horizonte, abr. 2005. Entrevista, p. 10-14.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da língua escrita**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: UNICAMP; Petrópolis: Vozes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.068

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O PROCESSO DE INDUÇÃO: OS DESAFIOS PROFISSIONAIS NA ATUALIDADE

ANA PAULA REIS SANTOS DIAS

Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP ana.dias@ufr.br;

JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA

Professor Doutor no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Campus Guarulhos - SP e professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - SP, jorge.barcellos@unifesp.br;

RESUMO

O campo de formação docente tem sido marcado por um intenso debate sobre a profissionalização. Na área de Geografia, as discussões por muito tempo foram marcadas pelo dualismo entre a Geografia tradicional e crítica. Para além disso, na contemporaneidade, a formação docente ganha novos contornos, uma vez que a profissionalização não está associada apenas ao domínio do conhecimento específico. Assim, é importante compreender temas emergentes relevantes para o campo da formação docente no contexto da Geografia, tal como a indução docente. Nesse contexto, este artigo parte do pressuposto de que ao mesmo tempo em que a Geografia escolar tem perdido espaço nas orientações curriculares recentes, a formação docente está sendo redefinida em função de outros horizontes formativos. Para a discussão aqui proposta, foi adotada, como procedimento metodológico, a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e de análise documental, levando-se em consideração a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e o referencial científico de Callai (2011), Cavalcanti (2002), Alhija (2010), Diniz-Pereira (1999), Alarcão e Roldão (2014), Nóvoa (2017; 2019), Cruz et.al. (2020); dentre outros. De modo geral, este é um estudo que se debruça sobre a problemática da formação do professor de Geografia frente ao processo de indução profissional, considerando os “novos” sentidos da profissão docente na atualidade.

Palavras-chave: Formação docente, Geografia, Indução docente, Profissão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo promover uma discussão acerca da formação do professor de Geografia, considerando a concepção de docência e o processo de indução presentes nas novas orientações educacionais, especialmente na BNC-Formação. Além disso, buscamos refletir sobre os desafios profissionais enfrentados pelos professores e enfatizar a importância de assumir o processo de indução como um elemento intrínseco de toda a formação inicial docente.

Antes de iniciar as reflexões aqui propostas, é necessário fazer duas ponderações sobre o contexto que envolve a temática abordada neste artigo. Primeiramente, é importante ressaltar que a formação de professores no Brasil não está alheia às transformações políticas, econômicas e sociais que a sociedade capitalista tem experimentado ao longo de sua história. Além disso, cabe esclarecer que as implicações metodológicas dessa afirmação são diversas, no entanto, dadas as limitações de espaço deste artigo, não será possível uma discussão profunda sobre tais possibilidades. De todo modo, independentemente de qual seja o desdobramento desses fatores no campo da formação docente, entendemos que as políticas públicas, inclusive no âmbito da educação, devem ser resultado de discussão coletiva, nos diversos setores da sociedade brasileira, levando em consideração o conhecimento socialmente construído e sem se restringirem a objetivos e metas governamentais.

É notório que, nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm sido influenciadas pelos parâmetros do neoliberalismo, que propõem diretrizes formativas que priorizam o “modelo aplicacionista na formação dos professores”, dentro de uma lógica empresarial (Giroto, 2013, p. 13).

A propósito, a própria aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96, introduziu mudanças significativas no âmbito da formação de professores, com a criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior (art. 63). Essas mudanças foram motivadas, em grande parte, pela necessidade de diversificar as instituições de ensino superior, buscando uma redução dos custos com o ensino, conforme exigências dos organismos financiadores, para, assim, compartilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e “eficiente” a formação dos profissionais do magistério, essenciais para a atuação nas escolas (Freitas, 2004).

Na visão de Algebaile (2009), “existe uma política educacional oculta que se aproveita das lacunas na legislação e das deficiências do sistema educacional. Isso faz com que o mínimo previsto se torne o máximo oferecido, não apenas em termos de carga horária, mas também em relação aos espaços onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem”. Nessa dinâmica, a formação docente se alinha aos objetivos neoliberais, uma vez que a diversificação das instituições responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura, embora prevista legalmente, tem resultado em diferentes abordagens administrativas e teóricas, que formam professores com características didático-profissionais variadas para atuar na Educação Básica.

Desse modo, ao analisar uma política pública, é necessário ir além de suas características formais e dos marcos institucionais estabelecidos para sua implementação. É preciso questionar quais aspectos da realidade e quais forças sociais ela busca governar, bem como os meios utilizados e os projetos de governo da vida social que esses meios configuram, dentre outros aspectos (Algebaile, 2013).

Tendo em vista que, “antes de se traçar o caminho, é imprescindível conhecer os elementos que compõem o percurso formativo” (Nóvoa, 2019), o presente artigo busca evidenciar os sentidos implícitos presentes nas recentes orientações curriculares educacionais quanto à formação docente, com ênfase na área de Geografia. Isso inclui considerar os aspectos externos ao processo de ensino e aprendizagem, como as políticas públicas educacionais, as condições de trabalho dos professores e a ampliação das funções e tarefas atribuídas à instituição escolar (Lockmann e Traversini, 2017).

É crucial compreender que o que se espera da formação docente é tão relevante quanto realizá-la, pois é o professor, na etapa final da implementação da política pública, que toma decisões, seleciona e constrói a maneira de agir nos espaços formativos. Dessa forma, o exercício da docência se torna um mecanismo importante para combater a premissa de uma educação prescritiva, que tende a transformar o professor em um mero executor de atividades, negando a capacidade dele de pensar de forma reflexiva, crítica e criativa sobre a própria atuação.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consiste na análise qualitativa da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação. A escolha por essa abordagem se deve ao fato de que ela permite

compreender de forma mais profunda as relações existentes entre os eventos analisados, indo além da simples operacionalização de variáveis. Conforme Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Sob essa abordagem, foram utilizados métodos de pesquisa bibliográfica e de análise documental, que permitem uma compreensão mais ampla sobre um grupo social, uma organização, entre outros. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental, apoiada em um referencial teórico consolidado, “pode ser uma técnica valiosa para abordar dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 1986), posicionamento que ratifica a compatibilidade de ambos os procedimentos adotados neste trabalho.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) concordam que a análise documental é uma metodologia eficaz para extrair e resgatar informações valiosas dos documentos, sendo amplamente utilizada em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. De fato, neste estudo, mostrou-se extremamente útil para ampliar a compreensão da discussão proposta, que partiu da análise rigorosa e detalhada da BNC-Formação, com o objetivo de identificar palavras e parágrafos que, em conjunto com outras leituras, expressassem os sentidos da formação do professor de Geografia na atualidade. Essa escolha metodológica visa não apenas compreender os aspectos que envolvem a formação do professor de Geografia, mas também os novos direcionamentos e sentidos implícitos da profissão.

A Resolução CNE/CP nº 2 se apresenta como um mecanismo de regulamentação da formação docente e do controle organizacional da educação brasileira. A análise qualitativa permitirá uma compreensão mais completa das “novas” diretrizes curriculares para a formação do professor de Geografia.

Nesse sentido, propomos uma análise teórica articulada com os sentidos implícitos desse dispositivo regulatório educacional, especialmente relacionados à formação inicial e ao processo de indução docente, assim como a seus impactos na formação do professor de Geografia na atualidade. Segundo Kripka *et al.* (2015), o maior desafio dessa técnica é a capacidade de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso é estabelecido, enriquece-se os detalhes da reflexão, tornando a discussão mais significativa dentro do contexto analisado.

De modo geral, este estudo considerou a formação docente como um processo em constante (re)construção, utilizando a análise documental e perspectivas formativas provenientes de um referencial teórico amplamente difundido. Esses métodos foram aplicados para refletir sobre a formação do professor de Geografia e suas implicações diante das recentes orientações educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas últimas décadas, a Educação no Brasil tem passado por profundas mudanças, impulsionadas pela opção do Estado brasileiro (compreendido nas suas diferentes classes sociais e frações de classes) de conduzir o setor educacional pautando-se no neoliberalismo. Todavia, essas diretrizes são frequentemente construídas em meio a um contexto político marcado por intensos conflitos, o que tem implicações significativas para a formação de professores e para a organização da Educação Básica como um todo.

Conforme apontado por Frigotto (2009), é um equívoco analisar a educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, como algo isolado, desconsiderando o papel que ela tem dentro de um projeto de sociedade marcada por desigualdades de classe, frações de classes e grupos sociais com características históricas específicas. A educação, na verdade, é definida pelas relações de poder presentes na estrutura e conjuntura da sociedade. Logo, a educação básica, a educação superior e a educação profissional são definidas no contexto do embate hegemônico e contra-hegemônico que ocorre em todas as esferas da sociedade e, por isso, não podem ser consideradas como fatores isolados, mas sim como partes de uma totalidade histórica complexa e contraditória.

Assim, as grandes reformas no campo educacional são consideradas mecanismos de poder perversos, uma vez que surgem mais de necessidades ideológicas e econômicas do que propriamente educacionais. Essas reformulações ignoram todo o processo histórico de pesquisas, avanços e conquistas sociais na área da Educação no Brasil (Ramires, 2011). Há quase vinte e cinco anos, Diniz-Pereira (1999) já denunciava que existia uma formulação de um conjunto de leis para regulamentar a formação docente no país, com o objetivo de romper com o modelo então vigente de preparação dos profissionais da educação. No entanto, essa abordagem corria o risco de gerar cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores em todo o país.

Atualmente, as políticas públicas educacionais seguem a mesma linha e são consideradas instrumentos relevantes que podem ou não contribuir para uma nova concepção da formação do professor de Geografia. No entanto, é importante ressaltar que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas (Julia, 2001, p. 23).

Para além da discussão da legalidade e da materialidade da BNC-Formação, é importante destacar a hegemonia formativa implícita nessa resolução, que vai contra a concepção de formação docente defendida por muitos pesquisadores da área, como Freire e Shor (1986), Garcia (1999), Imbernón (2000), André (2010), Nóvoa (2019), entre outros. Dentre os vários pontos problemáticos dessa mais recente normativa, dois elementos são especialmente relevantes para a formação do professor de Geografia: as concepções de formação inicial e a de indução docente.

É importante ressaltar que existem diferentes perspectivas sobre o que deve compor a formação inicial do professor. No entanto, concordamos com Imbernón (2000) quando afirma que essa formação deve ser abrangente, abordando os campos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. Isso é essencial para que o professor esteja preparado para lidar com a complexidade da tarefa educativa. Nesse sentido, é necessário agir de forma reflexiva, flexível e rigorosa, embasando as ações em fundamentos válidos, a fim de evitar o paradoxo de ensinar a não ensinar e não negligenciar a responsabilidade social e política que permeia a educação.

Da mesma forma, a indução docente envolve diferentes interpretações e práticas quanto à forma como esse período deve ser conduzido e quanto ao próprio termo e respectivas bases epistemológicas. Aqui assumimos que ela deve ser compreendida como um construto que reconhece e defende a necessidade de que esses professores tenham espaço para formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. Isso permite o fortalecimento das qualidades potenciais desses profissionais nos primeiros anos de exercício na docência, em um processo autêntico e dialético (Cruz; Farais; Hobold, 2020).

De acordo com Garcia (1999), o período de indução pode ser entendido como um processo em que os novos professores internalizam as normas, valores, condutas e princípios que caracterizam a cultura da profissão e a da escola em que atuam. É nesse período que eles adquirem o conhecimento e as destrezas sociais imprescindíveis para desempenhar um papel na organização profissional.

Nesse sentido, fica claro que a conexão entre a formação inicial e a indução docente, ao abranger indivíduos, diferentes espaços-tempo e uma unicidade, pode contribuir para que o estudante da licenciatura desenvolva capacidades intangíveis, como a de pensar e agir como professor. Logo, é crucial compreender as ideias subjacentes às diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum-Formação, especialmente aquelas relacionadas à formação inicial e à indução docente.

O documento, composto por trinta artigos, apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica, estabelecendo uma estruturação curricular (Brasil, 2019) e, essencialmente, dedica-se a instituir a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) como referência para o desenvolvimento de aprendizagem da formação docente. Todavia, a normativa não menciona com clareza uma concepção de educação que fundamente essas prescrições, o que abre espaço para uma diversidade de interpretações.

Considerando esse cenário, é importante compreender que os desafios profissionais da atualidade devem ser analisados dentro de uma visão educacional mais abrangente, que não se limite às questões que surgem no ambiente escolar e, tampouco, se relacionem apenas com os problemas do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque o contexto de sala de aula envolve uma série de circunstâncias e elementos que o influenciam, logo, uma melhoria na qualidade educacional não depende apenas de alinhar competências e habilidades a serem desenvolvidas. Do mesmo modo, não é o bastante ter conhecimentos específicos ou pedagógicos para se tornar um bom professor, assim como não é suficiente ter apenas a experiência em sala de aula para garantir uma formação docente de qualidade.

É sabido que a prática pedagógica não pode ser dissociada dos conhecimentos teóricos, uma vez que estes adquirem novos significados quando aplicados à realidade escolar. Nesse sentido, "a distinção entre teoria e prática é uma relação que se faz necessária, porém, ao mesmo tempo, é falsa. Essa necessidade decorre do fato de que a distinção entre teoria e prática permite a compreensão de fenômenos distintos e auxilia na leitura da realidade social e na resolução de problemas específicos. No entanto, essa distinção é falsa quando é tratada como uma separação absoluta, pois teoria e prática não existem como momentos plenamente separados, mas sim em uma relação dialética. Nessa relação, a prática é moldada pela teoria, que atua como um guia para a ação, especialmente em atividades revolucionárias.

Por sua vez, a prática se torna teórica na medida em que essa relação entre teoria e prática é consciente” (Vázquez, 2011).

Por outro lado, é preciso levar em consideração que parte do discurso pedagógico moderno gerou um sentimento de culpa ao abordar os conteúdos, pois, nos últimos anos, movimentos progressistas culpam a escola tradicional de academismo e intelectualismo pouco relevante, enxergando-a como uma instituição que reproduz a cultura dominante, buscaram romper com a ideia de ensino como mera transmissão e reprodução, adotando modelos de relação pedagógica nos quais a importância do conteúdo era diminuída (Sacristán, 2000, p. 120). No âmbito do ensino de Geografia, por exemplo, observou-se uma tendência que negligenciou a importância das discussões acerca da natureza, sugerindo, de forma equivocada, que os alunos não necessitavam de problematizar os aspectos relacionados à geografia física.

Assim, na maioria das vezes, as políticas públicas são frequentemente apontadas como as principais responsáveis pelo quadro educacional do país, de acordo com uma parcela significativa dos pesquisadores área. Isso ocorre porque tanto a formação docente quanto o “sistema educacional como um todo são atravessados por relações de projetos políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, a educação não se limita apenas a um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também é um campo onde valores, ideologias e projetos de sociedade são definidos” (Arroyo, 2011).

Nessa conjectura, ao analisarmos o conceito de formação inicial implícito na BNC-Formação, nos deparamos com algumas percepções equivocadas. O artigo 2º da resolução apresenta uma visão simplista da formação inicial, restringindo-a ao “desenvolvimento das competências gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como nas aprendizagens essenciais a serem garantidas aos alunos nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação” (Brasil, 2019).

Essa abordagem coloca o foco no desenvolvimento de competências e habilidades pré-determinadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que acaba limitando o trabalho docente, devido à tentativa de reduzir a capacidade dos professores de pensar e refletir sobre sua prática educativa.

De acordo com Freire e Shor (1986), quando determinados centros de poder impõem, de forma autoritária, o que deve ser feito em sala de aula, eles negam a possibilidade de exercício da criatividade tanto por parte dos professores quanto

dos estudantes. O centro de poder, acima de tudo, está controlando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

A docência manipulada também se manifesta quando a formação de professores se concentra principalmente no desenvolvimento de habilidades pré-concebidas, com o objetivo de aplicá-las na Educação Básica, ou seja, a formação inicial baseia-se em um treinamento, em que se deve reproduzir as técnicas, dominar os objetos de conhecimento da Geografia na Educação Básica e ensiná-los na escola de forma satisfatória na perspectiva do Estado. Na visão de Imbernón (2000), é necessário evitar uma visão funcionalista, mecânica, roteirizada, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, pois limita a capacidade de abstração, flexibilidade e aplicação de uma prática inovadora.

Cabe mencionar também que a descrição dos objetos do conhecimento na BNCC, especialmente os da Geografia no 7º ano do ensino fundamental, é imprecisa, genérica. Termos como "Identidade sociocultural", "Relações entre os componentes físico-naturais", "Transformação das paisagens naturais e antrópicas", "Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras", "Biodiversidade e ciclo hidrológico" e "Atividades humanas e dinâmica climática" são exemplos disso (Brasil, 2017).

A falta de clareza na descrição dos objetos do conhecimento, junto com a precarização do trabalho docente e a falta de materiais adequados fornecidos pelo Estado contribuem para a elaboração de um currículo prescritivo, que na prática acaba negligenciando a perspectiva de uma formação humana e não valoriza devidamente os conhecimentos científicos aos quais os estudantes têm direito (Theisen, 2019).

Essa superficialidade na formação é entendida como autonomia pedagógica pelos defensores da normativa, contudo, tal argumento, ao menos na área da Geografia, não se sustenta, pois há predominância dos mesmos princípios formativos tanto para a educação básica quanto para a formação inicial de professores. É o que se constata no artigo 2º, o qual estabelece que o licenciado deve desenvolver as competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, abrangendo os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, com o objetivo de promover a educação integral (Brasil, 2019, p. 2).

Essa ideia é reafirmada no artigo 3º, o qual estabelece que o desenvolvimento pleno deve ser baseado nos mesmos princípios das competências gerais definidas

na BNCC e exige que o licenciando desenvolva as competências gerais docentes correspondentes. Além disso, o parágrafo único do mesmo artigo descreve que as competências gerais docentes, assim como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, são indicadas no anexo que integra a BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 2).

Observa-se que, apesar dos artigos mencionarem expressões como “desenvolvimento pleno” e “educação integral”, que sugerem uma concepção de formação mais humana, o Estado, ao definir as aprendizagens essenciais na BNCC e exigir o desenvolvimento das dez competências gerais, restringe a autonomia do docente. Isso ocorre porque a capacidade de planejamento pedagógico deste está condicionada ao desenvolvimento das aprendizagens determinadas pelo Estado, e não pela comunidade escolar, como essenciais.

Além disso, esses princípios pressupõem “um currículo centrado em objetivos, orientado para o processo ou baseado em resultados” (Hoadley, 2018), o que condiciona a formação inicial a um rito com uma concepção pré-determinada de aprendizagem, escola e educação. Nesse contexto, questiona-se onde fica a autonomia do professor, visto que se busca conformar o exercício da docência às condições vigentes na sociedade, restringindo capacidade de reflexão do docente sobre as necessidades que surgem em diferentes contextos educacionais.

Na esteira do pensamento de Freire e Sohr (1986, p. 71), concordamos quando afirmam que “ao criticar a manipulação, não desejamos cair em uma falsa e inexistente falta de direcionamento na educação. Isto é, a educação é sempre diretiva. A questão é saber em qual a direção e com quem ela é direcionada. Esta é a questão”. Compartilhamos, portanto, da visão de que a educação é ato social libertador.

Todavia, como podemos esperar que os professores desenvolvam uma prática educativa capaz de desdobrar os objetos propostos de forma a atender às necessidades dos estudantes? Afinal, a formação desses profissionais é baseada na aquisição de conhecimentos superficiais, na concepção de escola homogênea em todo o território nacional e, sobretudo, na execução de técnicas que visam instrumentalizar competências e habilidades já estabelecidas.

De acordo com Cavalcanti (2002), o conhecimento geográfico desempenha um papel fundamental na compreensão das razões pelas quais as coisas estão localizadas, onde estão e como e por que estão relacionadas espacialmente umas às outras. No entanto, “é responsabilidade do geógrafo explicar essa localização, buscar suas consequências e examinar as relações, ações e interações que unem

os elementos constituintes do complexo geográfico. Complexo geográfico sim, porque está localizado e implica em ações recíprocas mutáveis do meio natural e do meio humano. A variedade dos componentes envolvidos torna-se ainda maior na proporção em que seja mais avançado o nível de civilização técnica alcançado pelo grupo humano, que está estabelecido há séculos, senão milênios, e é muito numeroso” (Foucher, 1995).

Nesse sentido, a maneira com que tem sido direcionada a formação inicial do professor de Geografia não é suficiente para promover uma consciência geográfica, o que, dentro de uma perspectiva de emancipação humana, é indispensável para o desenvolvimento da Geografia, que “consiste na teia de relações, e essa é a estrutura; que é a ordem, de uma duração/sucessão dos elementos que coabitam e se relacionam: temos aí o espaço/tempo. E é na estrutura ordenada das relações que a forma se define e, a partir disso, adquire uma lógica” (Martins, 2016, p. 71).

Assumindo tal perspectiva, para que o professor compreenda o que são os objetos, ele deve entender a existência, as categorias e articulação correspondente deles. Portanto, não é possível presumir a disposição da ordem das relações de outros elementos com o objeto do conhecimento se esses elementos não foram apresentados em sua essência frente à realidade da sala de aula. Sacristán (2000) alerta para a existência de uma razão política e social menos óbvia e mais profunda na divisão dos objetos didáticos, em que os conteúdos são determinados por agentes externos à instituição escolar.

Diante desse conjunto de fatores, o artigo 3º da resolução amplia a percepção de um ensino replicável, no qual o licenciado adquire conhecimentos na universidade e os reproduz na escola, uma vez que é exigida dele uma aprendizagem baseada nos mesmos princípios das competências gerais e nos objetos de conhecimentos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2019).

As alterações promovidas pela resolução na formação do professor de Geografia apresentam “tensões e convergências que devem e ser enfrentadas em sua totalidade, ao invés de serem ocultadas. Isso implica um desafio de encarar a realidade e identificar os possíveis caminhos para alcançar uma formação que permita ao professor lidar com as inevitabilidades, mas com o suporte necessário para ter clareza sobre suas ações” (Callai, 2011).

O artigo 6º da legislação em questão estabelece que a política de formação de professores para a Educação Básica deve estar em conformidade com os marcos regulatórios, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa política tem como princípios relevantes garantir o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, por meio da igualdade de oportunidades, que leve em consideração as necessidades de todos e de cada estudante (Brasil, 2019).

Todavia, é possível observar que essa abordagem acaba descaracterizando a questão da qualidade da formação docente. Isso ocorre devido à artificialização do percurso formativo, que se torna predominantemente instrumental. A BNCC, que é a principal referência para a formação, apresenta, no que concerne à Geografia, falta de clareza em relação aos objetos propostos e às habilidades previamente formadas. Essa lacuna acaba empobrecendo o currículo e resultando em uma injustiça cognitiva, uma vez que a formação docente se torna excessivamente focada na prática, em detrimento de uma formação mais ampla e reflexiva.

Diante desse cenário, surge a pergunta sobre quem se beneficia com essa padronização curricular. Quais concepções educacionais estão implícitas nessa homogeneização? A formação inicial baseada principalmente em um alinhamento curricular serve a quem? Não estamos argumentando que a formação de professores não precisa de reformulações, mas questionamos a maneira como elas são impostas, pois isso vai contra a ideia de uma formação docente voltada para a transformação, algo que vinha sendo construído com muita dificuldade em documentos normativos anteriores.

Para Sacristán (2000), o discurso pedagógico contemporâneo preferiu se concentrar principalmente nos problemas internos do contexto escolar específico, em vez de considerar as influências externas que condicionam sua dinâmica. A atividade de ensinar parece estar mais diretamente relacionada ao que ocorre dentro dos marcos escolares, dentro das salas de aula, do que à escola como um todo, como um ambiente ecológico ou como um espaço mais pessoal para os professores. O que acontece fora desses âmbitos escolares parece não fazer mais parte do fenômeno educacional.

Há que considerarmos ainda a ideia de indução docente prevista na Resolução CNE/CP nº 2, que consiste no processo de inserção do estudante em formação inicial em ambiente escolar. De acordo com o art. 15, a indução docente deve ocorrer desde o primeiro ano do curso e inclui uma carga horária de 800 horas para a prática pedagógica. Essa prática deve estar articulada com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares.

Essas 800 horas estão distribuídas da seguinte forma: 400 horas de estágio supervisionado em ambiente de ensino e aprendizagem, e 400 horas para abranger,

ao longo do curso, os temas do Grupo I, que envolvem conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, e do Grupo II, que abordam os conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC.

A partir disso, fica evidente que o processo de indução docente é compreendido de forma unilateral, uma vez que se baseia na “associação entre a instituição formadora, a universidade e o campo de atuação, a escola” (Brasil, 2019, p. 9). Esta, portanto, é considerada apenas como um lócus de atuação, concepção que amplia o fosso entre escola e universidade, favorecendo a ideia de que a “escola é um espaço vazio”, utilizado apenas para aplicar os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico (Nóvoa, 2017, p. 11).

Constata-se, ademais, que o termo “instituição associada”, de maneira inequívoca expresso no art. 15, inciso I, sugere uma relação de “parceria” entre essas duas instituições. Entretanto, é amplamente reconhecido que, embora elas estejam formalmente envolvidas na formação inicial dos professores, na prática, há um notável “distanciamento entre a universidade e a escola pública” e “existem diversos desafios para a implementação dessa proposição”, como indicado em estudos realizados por Zeichner (2010), Almeida e Pimenta (2014).

Nesse sentido, torna-se imperativo que as diretrizes curriculares sejam mais específicas e esclareçam que a função da escola pública transcende a mera condição de local para recepção e aplicação de planos e/ou projetos acadêmicos. Tais diretrizes precisam promover efetivamente um processo de indução pautado em uma relação de colaboração, na qual tanto a escola quanto a universidade sejam consideradas instituições formadoras. Por meio de um acordo colaborativo e da integração de ambas, é possível alcançar a unicidade entre o conhecimento e a prática, compartilhando recursos, estratégias e saberes, com vistas a alcançar uma formação docente mais humanizada.

Para Nóvoa (2001), se a escola for compreendida como um ambiente educativo no qual o trabalho e a formação não são atividades separadas, ela se torna um centro de formação essencial na construção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento profissional dos professores.

Outro equívoco presente na BNC-Formação em relação ao processo de indução é o desenvolvimento de uma prática essencialmente generalista, desconsiderando as pesquisas que entendem a indução docente como um processo dinâmico e flexível, não voltado apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas e para o desempenho imediato no trabalho. Pelo contrário,

a indução docente possui características próprias que vão além da mera adequação pedagógica, pois reconhece que a escola é uma instituição formativa e produtora de conhecimento.

Para promover mudanças nessa conjuntura, é essencial que a universidade e a escola dialoguem, de modo que o processo de indução de professores esteja alinhado com a “linguagem da prática”, mas não uma prática profissional ancorada na mera transmissão de conhecimento, e sim comprometida com a ideia de que todos somos trabalhadores do conhecimento (Vaillant, 2010).

Assim, é fundamental compreender a indução docente como um processo amplo e integrativo, que vai além de simplesmente fornecer suporte ao professor iniciante. Ela desempenha um papel indispensável como mediadora entre a formação prévia e a imersão no ambiente de trabalho (Alarcão e Roldão, 2014).

Isso posto, a maneira como o professor mobiliza conhecimentos e age pedagogicamente em contexto escolar não pode ser determinada por uma fórmula pronta, devido à natureza dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, o que exige uma docência em constante movimento, adaptando-se às necessidades e características dos alunos. Além disso, “diversos fatores, como gênero, raça e história pessoal, dentre outros, influenciam na efetivação da docência. Esses elementos formam a visão de mundo dos professores, impactando diretamente a sua atuação profissional” (Alhija, 2010).

Sob essa linha de pensamento, a compreensão dos desafios profissionais à luz dos sentidos implícitos implica reconhecer que a prática docente contemporânea está passando por um processo de redefinição, assumindo uma posição predominantemente manual em detrimento da dimensão intelectual. Isso ocorre sem que sejam devidamente reconhecidas as especificidades dos saberes profissionais, em especial a racionalidade educativa a ser aplicada no contexto escolar.

Apesar de a BNC-Formação tentar emplacar o discurso de uma docência mais abrangente, na prática, a formação inicial ainda está assentada em um processo de ensino e aprendizagem bastante homogêneo, estando vinculada a um processo de indução docente altamente restritivo devido à subserviência do papel da escola.

A partir das concepções identificadas nas diretrizes oficiais, entende-se que a formação do professor de Geografia está em sintonia não apenas com a BNCC, mas também com um projeto de educação e, conseqüentemente, de sociedade. Seria ingenuidade pensar que as políticas públicas criariam mecanismos que inviabilizassem o alcance dos objetivos políticos, sociais e econômicos do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão, foi possível clarificar os significados implícitos relacionados à formação do professor de Geografia e ao processo de indução docente na atualidade, presentes na Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação).

A análise de artigos específicos e incisos desse dispositivo educacional revelou que a formação inicial é concebida com certas limitações no aspecto teórico e não reconhece adequadamente a escola pública como parte efetiva do processo formativo. Isso ocorre devido à priorização do desenvolvimento de competências e habilidades pré-concebidas em detrimento do desenvolvimento de uma “consciência geográfica” (Martins, 2016).

Considerando que o exercício da docência é um fator determinante para a concretização ou não do projeto de sociedade idealizado pelo Estado, torna-se evidente a razão pela qual a formação inicial tem passado por constantes modificações no Brasil nos últimos anos. Nesse contexto, os desafios profissionais enfrentados pelos professores possuem naturezas específicas e finalidades subjacentes, em consonância com o ideal estatal de sociedade.

Nesse cenário, é importante ressaltar que a formação docente, por meio do exercício da docência em âmbito escolar, acaba sendo influenciada por aspectos culturais, comportamentais, valores, visões políticas e econômicas da sociedade neoliberal. Esses fatores não atuam isoladamente, mas interagem entre si e com outros elementos contextuais, moldando a formação dos professores e tornando a educação refém de uma lógica em que o mercado desempenha um papel fundamental na regulação das relações sociais. Como resultado, há valorização de uma formação superficial, o que exige dos professores um esforço adicional para problematizar e aprofundar os objetos do conhecimento da Geografia, a fim de proporcionar uma formação mais humanizada aos alunos.

Esses esforços, no entanto, muitas vezes são prejudicados pelas condições precárias de trabalho e pela restrição da autonomia, imposta pela necessidade de desenvolver competências e habilidades pré-determinadas.

Além do mais, a busca pelo refinamento das práticas profissionais se inicia com o reconhecimento de que a construção do conhecimento ocorre por meio de uma formação abrangente, que valoriza a capacidade de reflexão tanto individual quanto coletiva do docente, o que não é o foco das diretrizes oficiais vigentes.

Diante disso, ainda persiste o questionamento sobre qual é o desafio profissional do professor de Geografia na atualidade: reproduzir a concepção de educação estabelecida pelo Estado ou subverter completamente a ordem e ensinar?

Para responder a essa questão, recorreremos à concepção de educação segundo Freire e Sohr (1986): a "educação libertadora, é antes de tudo, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, com o ensino voltado para a transformação social. Nesse contexto, o educador libertador não pode negligenciar os aspectos técnicos da educação, pois eles são fundamentais para sua atuação profissional e sua própria sobrevivência. No entanto, é necessário que esses educadores também levantem questões críticas sobre a formação promovida, sem menosprezar as expectativas educacionais dos estudantes".

Além disso, os educadores libertadores devem promover uma prática docente que desperte uma consciência crítica em relação ao trabalho e à formação profissional. Isso requer uma análise crítica do sistema como um todo, sem que signifique tornar-se um educador incompetente por ser um agente revolucionário. Assim, a educação libertadora busca ser eficiente na formação científica e técnica, ao mesmo tempo em que busca desvendar as ideologias presentes nas próprias expectativas dos estudantes.

O desafio profissional reside, então, na promoção de uma educação libertadora que vá além do mero desenvolvimento de habilidades técnicas. Essa abordagem busca estimular uma reflexão crítica sobre a sociedade, a escola e o próprio processo educativo, com o objetivo de promover a transformação social. Os educadores libertadores reconhecem a importância dos aspectos técnicos da educação, mas também se dedicam a questionar e desvelar as ideologias presentes nas práticas educativas, buscando formar sujeitos com uma consciência geográfica à luz da ciência. Logo, o desafio também se dá pela necessidade de efetivação de práticas contra-hegemônicas no espaço escolar.

Nesse sentido, a formação docente vai além das responsabilidades profissionais e dos aspectos técnicos e metodológicos impostos pelas políticas públicas atuais, que buscam adequá-la a uma concepção prescritiva de educação, alinhada à agenda neoliberal global, e concebem o professor como um mero executor de atividades, negligenciando sua capacidade de pensamento reflexivo, crítico e criativo sobre a própria atuação.

Por fim, os desafios profissionais residem em superar as imposições e limitações do sistema educacional, buscando desenvolver uma prática pedagógica que

estímulo o pensamento crítico, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, fundamentada nos princípios de uma educação libertadora. Isso demanda uma postura ativa e crítica por parte dos professores que buscam transformar a realidade educacional e contribuir para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais humanizada.

REFERÊNCIAS

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

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALGEBAILLE, Eveline. Expansão escolar e reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1693>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALHIJA, Fadia Nasser-Abu, & Fresko, B. Socialization of new teachers: Does induction matter? **Teaching and Teacher Education**, 26(8), 1592-1597, 2010.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, 2011 – 320 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: julho/2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**. 68: 109-125, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: set/2023.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação educação. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro et. al. 2004. inicial e continuada dos profissionais da **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: s.d.,

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** 2009, vol. 14, n. 40, pp.168-194. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 de nov. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. 1ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999b, 272 p.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/publico/2013_EduardoDonizetiGirotto.pdf. Acesso em: 5 de nov. 2023.

HOADLEY, Ursula. **Pedagogy in poverty: lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa**. London: New York: Routledge, 2018.

IMBERNÓN, Francico. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**. Vol. 2. Atas CIAIQ, 2015. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública, [S. l.]**, v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é a geografia em pensamento? **GEOgraphia** – Ano 18 – n. 37 – 2016. Disponível em: <https://doi.org/GEOgraphia2016.v158>. Acesso em: set/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**. V. 19, jan/abr, 2019. Disponível em: <https://www.curric.org/ar>. Acesso: maio/2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de julho. 2023.

NÓVOA, António. **Professor se forma na Escola**. n. 142, Maio, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/350449964/PROFESSOR-Se-Forma-Na-EscolaAntonio-Acesso-em-6-de-julho-2023>.

RAMIRES, Regina Rizzo. **A formação docente em Geografia na PUCSP a partir do Projeto de Reorientação Curricular da Licenciatura no período de 2005 a 2009**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9625>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul. 2009.

THIESEN, Juares da Silva. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, abr./jun., 2019. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>. Acesso em: 11 nov. de 2023.

VAILLANT, Denise. Iniciativas mundiais para melhorar a formação de professores. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 229, set/dez/ 2010, p. 543-561; Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em: 2 set. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.069

O USO DE TIRINHAS E MEMES NO COMBATE AO BULLYING E AO CYBERBULLYING: UMA AÇÃO FORMATIVA NAS LICENCIATURAS DO IFRN/NATAL-CENTRAL

ÚRSULA LIMA BRUGGE

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, professora do Núcleo Didático-Pedagógico do IFRN/Natal-Central, ursula.brugge@ifrn.edu.br.

ADRIANO LÚCIO MACÊDO DE SOUSA FERREIRA

Estudante da Licenciatura em Geografia do IFRN/Natal-Central, monitor da oficina "O uso de tirinhas e memes no combate ao bullying e ao cyberbullying na escola", macedo.adriano@academico.ifrn.edu.br.

RESUMO

Neste artigo, apresentamos a elaboração, a realização e os resultados da oficina intitulada "O uso de tirinhas e memes no combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* na escola", realizada nas disciplinas de Mídias Educacionais das Licenciaturas em Matemática e Espanhol do IFRN/Natal-Central, no semestre de 2022.2. Para tanto, discutimos a respeito de dois pontos essenciais para o desenvolvimento dessa ação pedagógica: por um lado, a caracterização do *bullying* e, mais especificamente, do *cyberbullying*; e, por outro, a linguagem imagético-discursiva das tirinhas e memes e seu uso como recursos didáticos. Sobre a oficina, ela tinha por objetivo a instrução dos futuros professores a respeito dos fenômenos do *bullying* e do *cyberbullying*. A ideia era abrir um espaço para reflexão sobre esses fenômenos e, assim, instrumentalizar os futuros professores para que possam mediar esse tipo de conflito entre os estudantes das escolas de educação básica onde atuarão. Como estratégia metodológica, trabalhamos com a linguagem imagético-discursiva de tirinhas e memes e, como produto da oficina, solicitamos aos alunos que produzissem seus próprios memes e tirinhas em combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*.

Palavras-chave: Bullying, Cyberbullying, Imagético-discursivo, Tirinhas e Memes, Alunos de Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Problematizar o *bullying* é algo que remonta nossas próprias memórias e afetos. Afinal, quem nunca sofreu algum tipo de perseguição na escola? Quem nunca presenciou alguma cena de violência ou *bullying* quando estudante da educação básica – ou mesmo do ensino superior? Quem não teme que seus filhos e familiares sofram ou pratiquem esse tipo de ação violenta no ambiente escolar?

Mais recentemente, com a expansão da internet e das redes sociais, o fenômeno do *bullying* ganhou nova dimensão, transmutando-se no chamado *cyberbullying*, cuja capacidade de destruição da imagem e da moral de quem sofre esse tipo de violência é infinitamente superior, haja vista que extrapola os limites dos muros escolares, expondo as pessoas sem qualquer limite de espaço ou tempo.

Bem se sabe que episódios de desavenças entre estudantes é algo comum no cotidiano escolar, o que impõe um desafio aos professores e demais profissionais da educação, afinal, recairá sobre eles a missão de mediar esses conflitos, combatendo e prevenindo ações violentas entre os estudantes. Mas, como estão sendo preparados esses profissionais? Os cursos de formação de professores prevêm, em suas matrizes curriculares, disciplinas que fomentem a discussão e preparação dos futuros professores para atuarem como mediadores em situações de conflito e violência na escola?

Neste sentido, averiguamos que, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), infelizmente, são escassos os espaços para abordar temáticas relacionadas às relações interpessoais na escola.

Contudo, operando em um pequeno espaço que encontramos na ementa da disciplina de Mídias Educacionais, trabalhamos esses temas com os alunos das Licenciaturas em Espanhol e em Matemática do IFRN-*campus* Natal-Central, promovendo a reflexão desses futuros professores a respeito dessas situações – com as quais irão se defrontar, provavelmente, quando professores em pleno exercício de carreira.

O objetivo dessas ações formativas era instruir os alunos de licenciatura para que tenham conhecimento a respeito das características e manifestações desses fenômenos, e, assim, possam melhor identificar situações de *bullying* e *cyberbullying* na escola. A ideia era capacitá-los ao combate de tais práticas, agindo na mediação de conflitos entre os estudantes, promovendo, desse modo, uma cultura

de paz nas escolas – conforme o estabelecido no Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96.

METODOLOGIA

Realizamos, na edição de 2022.2 da disciplina de Mídias Educacionais, uma ação formativa cujo objetivo era sensibilizar e instruir os alunos a respeito do fenômeno do **bullying** e do **cyberbullying** na escola. Para tanto, realizamos uma oficina intitulada “O uso de tirinhas e memes no combate ao **bullying** e ao **cyberbullying** na escola”. Como recurso pedagógico, lançamos mão da linguagem imagético-discursiva das tirinhas e dos memes e, como produto avaliativo, ao final dessa intervenção, foi solicitada dos participantes da oficina a produção de tirinhas ou memes autorais, cuja proposta seria o combate a essas manifestações de violência na escola.

A elaboração da oficina inspirou-se em alguns pontos da ementa da disciplina de Mídias Educacionais. A saber, os pontos grifados abaixo:

Diferentes mídias e seu potencial pedagógico como espaço de diálogo e disputa de poder: mídia impressa (charges, histórias em quadrinhos, tiras cômicas), fotografia, rádio, audiovisual, informática (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), internet, computador, tablets, smartphones e as redes sociais como aglutinadoras de linguagens (nativos e imigrantes digitais, regulação da internet/netiqueta)” [sic] [grifos nossos] (IFRN, 2018, p. 57)

A disciplina de Mídias Educacionais conta com uma carga-horária de trinta horas (30h), o que representava um encontro semanal de duas horas-aula (2 h/a). A oficina totalizou dez horas-aula: dedicamos quatro encontros (8 h/a) para abordar – através de aulas expositivo-dialogadas, mediadas por **slides** – a conceituação do **bullying**, **cyberbullying**, bem como a caracterização dos gêneros textuais das tirinhas e memes. Ao final, foi realizado um quinto encontro (2 h/a) no qual foi feita a socialização dos produtos da oficina.

Mas, de onde surgiu a ideia de trabalharmos tais temáticas em cursos de formação de professores?

O Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) – que determina as incumbências das instituições de ensino –, com a promulgação da Lei nº 13.663, de 2018, recebeu o acréscimo do inciso IX que determina às instituições a promoção de “medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os

tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (BRASIL, 1996) e, do inciso X, que determina o estabelecimento de ações destinadas à promoção da cultura de paz nas escolas.

Tendo como base o que está colocado na Lei, parece-nos mais que pertinente que as discussões a respeito dessas temáticas (*bullying*, *cyberbullying* e violência escolar) sejam abordadas nos cursos de formação de professores, afinal, as instituições de ensino são, em sua essência, os sujeitos que nelas atuam e os professores, como profissionais que estão na dianteira das ações pedagógicas, são aqueles que mais presenciam e, por conseguinte, são chamados a mediar situações de conflito entre os estudantes na escola. Nesse sentido, prepará-los para essa realidade é algo de extrema relevância. Contudo, não há nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFRN disciplinas específicas para o desenvolvimento de tal discussão: por exemplo, disciplinas como Psicologia da Aprendizagem¹, Didática² ou Ética da Docência³ não preveem esses conteúdos em suas ementas.

Diante, porém, do espaço anteriormente apresentado que consta na ementa de Mídias Educacionais⁴, encontramos aí um espaço para abordar a temática do *bullying* e avançar para questão do *cyberbullying*⁵.

O *bullying* se caracteriza como um “conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado pelo *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender” (SILVA, 2010, p. 21).

A principal característica do *bullying* é a recorrência e a intencionalidade. São agressões, assédios, perseguições, chacotas, apelidos maldosos, ações desrespeitosas as quais, como explica Silva (2010), não apresentam uma motivação específica. “Isso significa dizer que, de forma quase ‘natural’, os mais fortes utilizam

1 Disciplina obrigatória presente nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Física (2019), Matemática (2018), Espanhol (2018) e Geografia (2018) do IFRN.

2 Disciplina obrigatória presente nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Física (2019), Matemática (2018), Espanhol (2018) e Geografia (2018) do IFRN.

3 Disciplina optativa presente nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Matemática (2018) e Física (2019) do IFRN.

4 Disciplina obrigatória dos PPCs dos cursos de licenciatura do IFRN.

5 A ementa da citada disciplina prevê discussões sobre “netiqueta”[sic]. Entendo que o *cyberbullying* é uma manifestação de rompimento dessa “etiqueta virtual”.

os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar, amedrontar suas vítimas” (SILVA, 2010, p. 21).

A autora destaca ainda que, na dinâmica do **bullying**, geralmente, existem três personagens: o agressor, a vítima e os espectadores. Na dinâmica da oficina, para melhor explicar essas classificações elaboradas por Silva (2010), lançamos mão do recurso das imagens, a fim, inclusive, de introduzir os alunos ao universo da linguagem imagético-discursiva. A imagem abaixo foi apresentada em sala de aula durante as aulas:

Figura 01: uma cena de **bullying** na escola.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/bullying/> (internet)

Na imagem, tem-se a ilustração de uma típica cena de **bullying** na escola, em que ficam explicitadas essas personagens e classificações elaboradas por Silva (2010). O agressor, a vítima e os espectadores estão aí perfeitamente representados.

Como dito, o emprego da imagem tinha a função de introduzir os alunos na dimensão da linguagem imagético-discursiva a qual, em termos pedagógicos, é uma excelente estratégia para estimular a reflexão, aflorar sentimentos e memórias, fomentar discussões, bem como de fixar conceitos e definições. Por essa perspectiva, enunciados escritos e imagens podem ser tomados como discurso. Assim, tanto um quanto o outro tem a função de informar, de dizer, de implantar

significados, não existindo aí uma hierarquia entre enunciado escrito e imagem (BRUGGE, 2010).

Seguindo esse caminho, com o objetivo de apresentar e instrumentalizar os alunos nesse universo discursivo, passamos ao trabalho específico com as tirinhas – haja vista que o produto dessa ação pedagógica seria a produção autoral de uma tirinha ou meme.

As tirinhas são um gênero textual muito pertinente para o desenvolvimento de discussões a respeito de diferentes temas. São rápidas, de fácil leitura, juntam as imagens aos enunciados de maneira simples e perspicaz. Por serem dinâmicas, conseguem alcançar diferentes públicos, de diferentes idades e *status* cultural ou social. Por essas características, são excelentes recursos para o trabalho com assuntos sensíveis como o *bullying*, por exemplo.

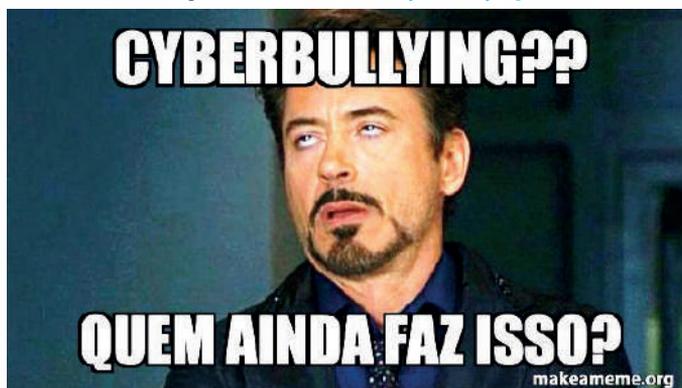
A seguir, o exemplo de uma tirinha apresentada aos alunos na oficina.

Figura 02: tirinha do Armandinho de Alexandre Beck.



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original> (internet)

Os memes, por sua vez, são um gênero textual muito popular nos ambientes virtuais atualmente e que utilizam de estratégias discursivas parecidas às das tirinhas por justaporem imagens e enunciados, buscando passar uma mensagem de modo instantâneo e simples. A seguir, um exemplo de meme que apresentamos aos alunos, com a finalidade de introduzir a temática do *cyberbullying* – ao mesmo tempo em que os instruíamos a respeito das características da construção desse gênero textual:

Figura 03: meme sobre *cyberbullying*.


Fonte: <https://makeameme.org/meme/cyberbullying-quem-ainda> (internet)

Esse meme busca fazer, de forma simples e bem-humorada, um combate ao *cyberbullying*, associando tal prática a um modo cansativo de atuar. Entretanto, não é sempre que os memes utilizam a estratégia do humor; a principal característica desse gênero textual é a apresentação das mensagens de modo imagético-discursivo, de rápida leitura e fácil interpretação. Um exemplo é o meme a seguir, também trabalhado com os alunos ao longo da oficina.

 Figura 04: meme sobre *bullying cristão*.


Fonte: <https://www.bibliatodo.com> (internet)

Neste meme, temos a figura de uma criança machucada, dedos apontados e muitas ofensas lhe sendo ditas. A mensagem que se quer passar, por certo, é a de que palavras machucam, doem, fazem cicatrizes – não exatamente no corpo, por certo, mas na mente, na psique, na personalidade.

A respeito do **cyberbullying**, ele se caracteriza como a prática da exposição vexatória, perseguição, humilhação, intimidação, injúria, calúnia e/ou difamação por meio de ambientes virtuais – como **sites**, redes sociais, e-mails e aplicativos de mensagens (BRASIL ESCOLA, 2023).

O caráter de repetitividade que define o **bullying**, também pode ser verificado no **cyberbullying**, haja vista a velocidade surpreendente, nos ambientes virtuais, em que se compartilha e se replica conteúdo. Nesse sentido, o **cyberbullying** promove situações bem mais nocivas à imagem e à integridade moral de quem sofre tal prática.

Pode-se dizer que o **cyberbullying** se caracteriza, guardadas certas proporções e especificidades, na transmutação da violência recorrente e intencional do **bullying** para o ambiente virtual. A tirinha abaixo, que foi apresentada em sala de aula, ilustra bem esse fenômeno:

Figura 05: tirinha sobre **cyberbullying**.



Fonte: <https://linguadinamica.wordpress.com/2018/08/30/sequencia-didatica-cyberbullying/> (internet)

Finalizando nossas instruções a respeito do **cyberbullying**, abordamos com os alunos da oficina três práticas bastante comuns desse tipo de violência virtual: o **hater**, o **sexting** e o **revenge porn**. É importante fundamentar os futuros professores a respeito dessas manifestações do **cyberbullying** para que possam melhor

identificar e atuar junto aos seus futuros alunos, alertando-os a respeito dos perigos que envolvem tais ações.

Hater significa aquele que odeia. Ou seja, são pessoas que disseminam o ódio nos ambientes virtuais, atacando outras pessoas, de forma sistemática, com agressões, ofensas e humilhações. Por sua vez, o *sexting* consiste na troca de mensagens de cunho sexual. Esse conteúdo pode ser divulgado por uma das partes envolvidas na conversa ou por *hackers* que invadam os dispositivos, roubem o conteúdo e o exponham na *web*. Por fim, o *revenge porn* se caracteriza pelo ato de divulgação de imagens e vídeos eróticos ou de nudez de uma pessoa que as enviou à outra por confiança, mas que, em uma situação de rompimento ou conflito entre as partes, a pessoa divulga esse material na rede, como forma de vingança ou punição (BRASIL ESCOLA, 2023).

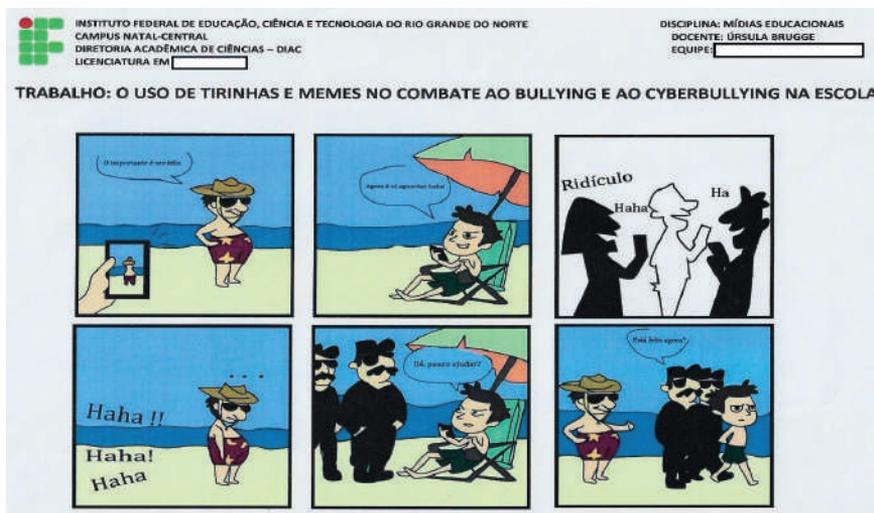
É válido lembrar que, no espaço virtual, as barreiras do espaço e do tempo foram rompidas: conteúdos e imagens podem ser replicados e acessados em qualquer lugar, a qualquer tempo. Uma vez postado na internet, dificilmente um conteúdo poderá ser removido em sua completude – até porque usuários podem salvar o material e, assim, voltar a publicá-lo em diferentes meios virtuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme dito, como forma de avaliação da oficina, foi solicitado dos alunos a produção de uma tirinha ou um meme cuja proposta fosse o combate ao *bullying* ou *cyberbullying*. Na turma de Mídias Educacionais da Licenciatura em Matemática, que contava apenas com quatro alunos, eles decidiram fazer os trabalhos em dupla e, portanto, resultou na apresentação de apenas dois trabalhos – um meme e uma tirinha. Já na turma da Licenciatura em Espanhol, que contava com 22 alunos, alguns decidiram fazer o trabalho em equipes e outros, de modo individual e, assim, totalizou-se nove trabalhos. Pelo quantitativo de trabalhos, não será possível apresentá-los na íntegra neste artigo. Assim, destacaremos apenas alguns.

Dos onze produtos, somadas as duas turmas, apenas dois trabalhos foram genuinamente autorais, pois as equipes produziram tanto as histórias quanto as imagens das tirinhas e memes. Apresentamos a seguir um deles – a técnica empregada foi o desenho a mão, colorido com giz de cera:

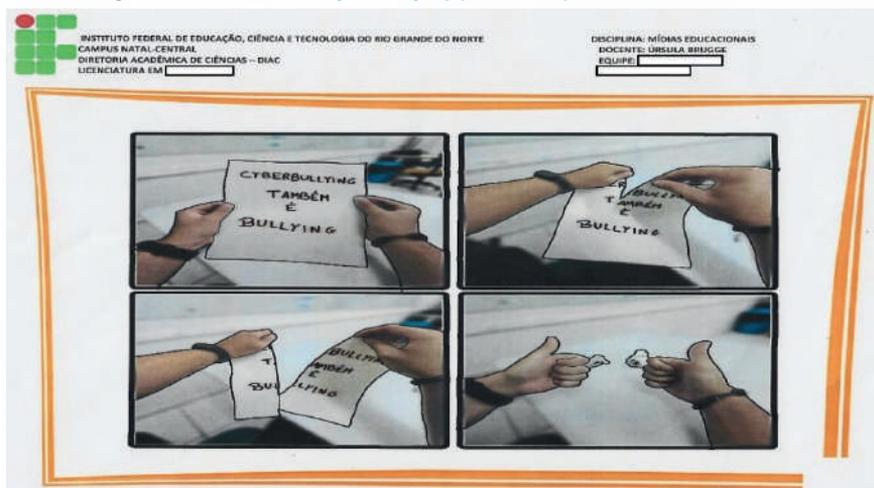
Figura 06: tirinha sobre cyberbullying produzida pelos alunos da oficina.



Fonte: própria. Trabalho escaneado.

A seguir, a segunda tirinha genuinamente autoral. A técnica empregada foi a fotografia e a manipulação das imagens através de *photoshop*.

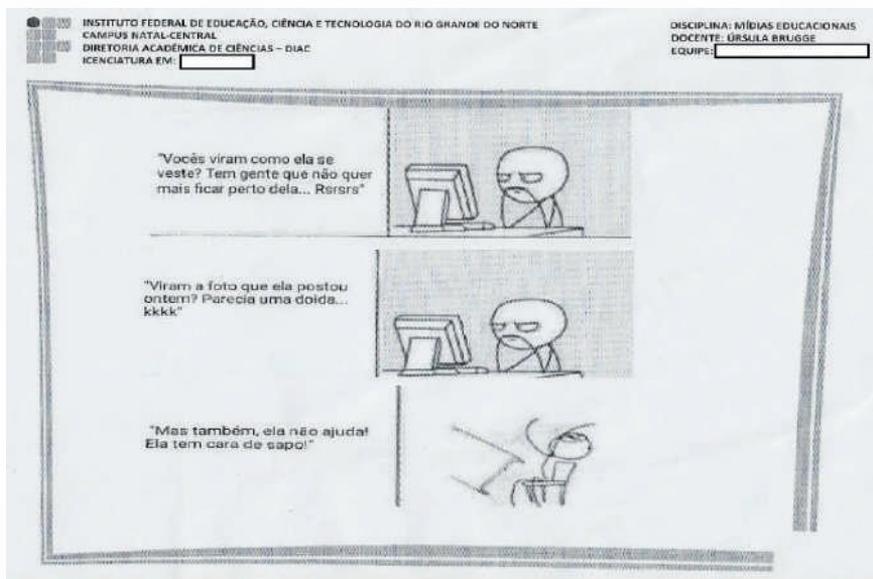
Figura 07: tirinha sobre cyberbullying produzida pelos alunos da oficina.



Fonte: própria. Trabalho escaneado.

Houve alunos que optaram por pegar imagens de banco de imagem da internet e produzir os textos e contextos – o que foi permitido pelas regras da oficina. A seguir, um exemplo desse tipo de produto:

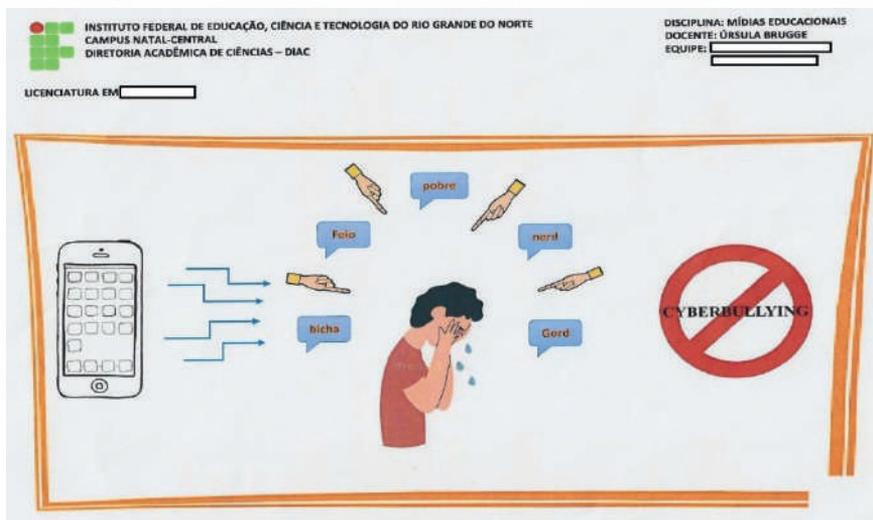
Figura 08: tirinha sobre cyberbullying produzida pelos alunos da oficina.



Fonte: própria. Trabalho escaneado.

A seguir, outro trabalho que seguiu a mesma técnica:

Figura 09: tirinha sobre cyberbullying produzida pelos alunos da oficina.



Fonte: própria. Trabalho escaneado.

Infelizmente, houve um quantitativo de trabalhos que foram simplesmente copiados da internet. A título de exemplo, apresentamos a seguir alguns desses trabalhos:

Figura 10: meme sobre *cyberbullying* produzida pelos alunos da oficina.

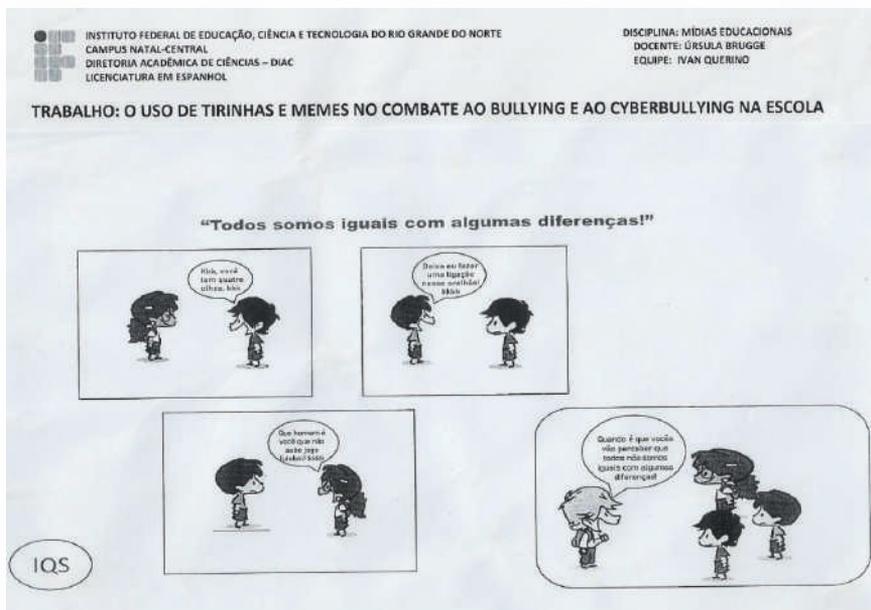


Fonte: própria. Trabalho escaneado.

Encontramos esse meme em uma busca no Google Imagens. O estudante apenas traduziu os dizeres que estavam em inglês para o português e o apresentou como autoral.

O mesmo ocorreu com o trabalho a seguir. O estudante tomou uma tirinha do Armandinho de Alexandre Beck e apresentou como sua.

Figura 11: meme sobre *cyberbullying* produzida pelos alunos da oficina.



Fonte: própria. Trabalho escaneado.

Para finalizar, apresentamos um meme produzido por nós da equipe de trabalho da oficina.

Figura 12: meme sobre *cyberbullying* produzido pela equipe da oficina.



Fonte: própria.

A técnica empregada foi a coleta de imagem em banco de imagem do Google Fotos e manipulação através do programa Paint do Windows.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As grandes dificuldades dos alunos que percebemos ao longo dessa oficina foram: (1) a falta de criatividade na produção das tirinhas e memes; (2) a dificuldade em compreender a perspectiva da linguagem imagético-discursiva e, por fim, (3) o manuseio dos aparatos tecnológicos.

Olhando para esse cenário (das dificuldades 1 e 2), acreditamos que o problema esteja ligado ao *modus operandi* do ensino superior no Brasil – que é acadêmico, classicista e não consegue se desvencilhar do modelo tradicional de ensino. Temos aí dois problemas: um ligado ao ensino e outro ligado à avaliação.

A docência no ensino superior, especialmente quando falamos de formação de professores, ainda é muito voltada aos currículos oficiais, às ementas, aos autores, mantendo-se, infelizmente, afastada da realidade, dos problemas contemporâneos e reais pelos quais passam a sociedade e a escola básica.

Por outro lado, a avaliação no ensino superior ainda está bastante calcada nos modelos tradicionais, baseando-se em notas obtidas em provas escritas e seminários. Ou seja, inspiramo-nos em autores como Libâneo e Luckesi e passamos aos alunos ideais de que a avaliação deva ser ampla e holística, mas, na prática da sala de aula do ensino superior, ainda estamos longe de alcançar tal intento.

E, assim, quando apresentamos aos alunos de ensino superior uma proposta que faz uso de outros tipos de linguagem – que não a leitura de autores clássicos, de artigos, de livros –, facilmente estranham e consideram como um ensino “não acadêmico”. Por sua vez, quando a avaliação foge dos padrões acadêmicos e os alunos são chamados, não à apresentação de artigos ou seminários, mas à produção de outros materiais, eles estranham ou consideram “menos importante”, “algo bobo”, de “categoria inferior”. Enfim, não se envolvem.

Ora, como esses futuros professores irão avaliar crianças e adolescentes de modo holístico se nunca, em sua formação docente, experimentaram outras formas de expressão do pensamento? Fica a reflexão.

A respeito da dificuldade de manuseio das tecnologias, ficamos relativamente surpresos, afinal, pelo senso comum, acreditávamos que a gama dos alunos que ascendem ao ensino superior têm acesso aos aparelhos tecnológicos, conhecem

seus recursos e sabem manuseá-los. Contudo, não foi isso que a realidade mostrou. As tecnologias ainda são um desafio para muitos. Cabe a nós, professores formadores, olharmos para essa realidade e buscarmos mediar esses problemas, inclusive criando atividades desafiadoras para que os alunos de licenciatura saiam da passividade em relação aos recursos digitais e, assim, possam melhor se formar para o trabalho futuro com essas tecnologias junto aos alunos da educação básica, propondo-lhes atividades criativas e desafiadoras.

Por fim, avaliamos que essa oficina foi uma iniciativa bastante válida, embora as dificuldades apresentadas. Abordamos um tema sensível e comum na realidade escolar, trabalhando com um outro tipo de material linguístico e os alunos foram desafiados a refletir sobre as manifestações de violência escolar e produzir seus próprios materiais em combate a tais práticas.

Como sugestão para trabalhos futuros, pensamos que recursos como músicas ou a produção de *podcasts* seriam outros caminhos interessantes para avançar.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL ESCOLA. **Cyberbullying**. In: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em 10 jan 2023

BRUGGE, Úrsula Lima. **Corpo, Mídia e Educação**: uma arqueogenealogia da produção imagético-discursiva dos corpos femininos contemporâneos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Matemática**. Projeto aprovado pela Resolução Nº 09/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, com Adequação pela Deliberação nº 18/2018-Consepex, de 27/08/2018.

LÍNGUA DINÂMICA. **Sequência didática:** cyberbullying. In: <https://linguadinamica.wordpress.com/2018/08/30/sequencia-didatica-cyberbullying/>. Acesso em 10 jan 2023.

SILVA, Ana Beatriz. **Bullying:** mentes perigosas na escola. São Paulo, Fontanar: 2010.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.070](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.070)

OS DESAFIOS E AS SUPERAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA

CYNTIA DE SOUZA BASTOS REZENDE

Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, cyntiagaleao.faeterj@gmail.com, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MÔNICA VASCONCELLOS

Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, monicavasconcellos@id.uff.br.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes da UFF para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos. Com enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, o universo investigado foi composto por quatro licenciandos, bolsistas do referido Grupo (PET), que a ele estiveram vinculados entre os anos de 2014 e 2018. O material produzido/adquirido mediante as entrevistas semiestruturadas, foi transcrito, lido e organizado em três categorias, sendo que a primeira, aqui sistematizada, descreve e analisa informações relacionadas às contribuições, aos desafios e às superações narradas pelos sujeitos, tomando por base o vínculo com o Grupo PET. Os resultados evidenciam que o Grupo aproxima e articula saberes produzidos na universidade e na escola, criando condições favoráveis de inserção à docência. Expressam, também, o compartilhamento de ações de natureza profissional, levando-os a ressignificar os conhecimentos teóricos e a desenvolver um olhar investigativo sobre sua futura profissão.

Palavras-chave: Formação inicial, Programa de Educação Tutorial, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido parte importante do debate que gira em torno dos problemas educacionais e, em virtude disso, pesquisadores da área têm se debruçado sobre o assunto e produzido uma vasta literatura inspirada por abordagens diversas.

Para discutir este assunto, faz-se necessário lembrar que, a análise dos problemas que envolvem a formação inicial não pode ser descolada dos desafios contemporâneos relacionados ao papel da escola na formação das novas gerações. Este, por sua vez, também tem sido colocado em xeque e gerado pressões aos elaboradores/gestores das políticas educacionais, bem como às instituições formadoras. Se, de um lado, os cursos de licenciatura apresentam insuficiências que precisam ser revistas e alteradas, de outro, seja por razões financeiras, estruturais ou ideológicas, a profissão docente não tem despertado interesse junto aos jovens que, no geral, não a enxergam como campo capaz de favorecer o atendimento às suas realizações pessoais/profissionais. Em outras palavras, “[...] já é conhecido que a mesma não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares específicas [...]” (GATTI, 2015, p. 208).

Este desinteresse é preocupante considerando também, as dificuldades para se contratar professores em determinadas áreas, necessitando assim, da formulação de questões a serem refletidas no sentido de rever e construir propostas que contemplem as especificidades da profissão em articulação com a formação (GANDIN, 2011). Afinal, ser professor hoje, não se configura para a maior parte dos jovens, como uma opção profissional. O que se constata é que, mesmo para alunos dos cursos de licenciatura, o magistério não representa uma alternativa sedutora ou um projeto de vida (DINIZ-PEREIRA, 2011).

A sociedade vem passando por transformações que alteram as relações de trabalho em diversos campos profissionais, introduzindo uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional (GATTI, 2009). Essa nova perspectiva está substituindo os empregos estáveis e remunerados por formas mais flexíveis de contratos que não garantem a estabilidade do emprego a longo prazo.

Nas palavras de Gatti (2009),

Deve ser analisado o modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os

contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, desse modo, nas identidades sociais e profissionais (p. 9-10).

Este quadro permitiu questionar: em que medida, os membros do Grupo PET - Licenciaturas têm produzido saberes profissionais do campo do magistério? Em caso afirmativo, quais seriam estes saberes e de que modo contribuem para sua formação nos cursos de origem?

Estudos desenvolvidos por Tardif (2014) expressam que “[...] Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (p. 21). Esta afirmação reforça a ideia de que os saberes profissionais dos professores são constituídos no decorrer de um processo que ocorre ao longo da trajetória de vida pessoal/profissional.

Cabe advertir que investigar este tema não é tarefa fácil, pois envolve

[...] relações entre tempo, trabalho e aprendizagem [...] mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que provém, de uma maneira ou outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF, 2014, p. 58).

Compreende-se de acordo com Tardif (2014) que os saberes dos professores não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado, como também não dependem exclusivamente dos conhecimentos teóricos obtidos na universidade, e tampouco, estão restritos à pesquisa educacional. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, questões e problemas que estão relacionados em seu trabalho.

Na busca por compreender este processo de formação de caráter múltiplo e entender a aquisição de conhecimentos para o reconhecimento de si como professor é que a formação inicial do futuro docente, ocasionada pela participação no Programa de Educação Tutorial/PET, mais especificamente, no Grupo PET-Conexões de Saberes, tornou-se objeto desta pesquisa.

Tendo em vista este foco de investigação, definiu-se por objetivo geral: Analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O planejamento e o desenvolvimento da pesquisa, assim como as análises das informações que emergiram, situam-se na confluência dos objetivos indicados a seguir e das questões norteadoras aqui apresentadas: Qual o intuito da criação do Grupo PET Conexões de Saberes para as Licenciaturas? Qual sentido de profissão docente os integrantes têm a partir da vinculação ao Grupo? Quais atividades são vivenciadas por estes futuros professores na escola? Quais são os desafios, problemas e estratégias de superação que enfrentam/constituem? O trabalho desenvolvido pelo Grupo tem contribuído para a permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura e no processo de inserção profissional? Quais seriam suas justificativas em relação a este assunto?

Os estudos desenvolvidos por Bernardete Gatti (2009), indicam que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, sendo necessário considerar este problema e discutir os fatores que interferem nesse decréscimo na demanda pela carreira.

A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas (p. 7).

No caso desta pesquisa, supõe-se que os resultados identificados podem oferecer perspectivas para a formação inicial de professores apontando possibilidades de diminuição de parte dos entraves vividos na formação inicial e no ingresso na carreira, favorecendo a permanência dos novos docentes na profissão.

As reflexões decorrentes dos questionamentos mencionados foram ajudando a compor e a delimitar os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Com o intuito de sistematizar estas informações formulou-se o Quadro 1, delineado a seguir:

Quadro 1 - Relação dos objetivos específicos e dos procedimentos metodológicos empregados

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Analisar o processo de implementação e as atividades desenvolvidas no Grupo PET Conexões de Saberes;	- Análise documental; - Registros no diário de bordo da pesquisadora; - Observação de 5 reuniões do Grupo PET - Entrevistas semiestruturadas; - Observação contínua da comunicação estabelecida pelo grupo, via aplicativo - WhatsApp.
Cotejar as narrativas sobre os sentidos profissionais dos envolvidos, às ações e aos estudos realizados no interior do Grupo PET do qual fazem parte;	
Identificar e analisar os problemas, os desafios e as estratégias de superação indicados pelos licenciandos durante o processo de participação no Grupo citado;	
Verificar relações entre os estudos e as atividades desenvolvidas pelo Grupo PET selecionado e suas contribuições para a permanência dos graduandos nos cursos de licenciatura.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos registros do diário de campo.

Em relação aos procedimentos adotados nesta investigação, o Quadro 1 evidencia que a produção das informações relacionadas a esta investigação decorreram de: entrevistas semiestruturadas junto a quatro petianos e ao interlocutor da Pró-Reitoria de Graduação da UFF (PROGRAD), responsável pela gestão de projetos especiais; acompanhamento contínuo das conversas feitas pelos membros do Grupo PET, via WhatsApp; observação de 5 reuniões do Grupo PET, coordenadas pela tutora; entrevista com a tutora do Grupo destinada ao esclarecimento da origem, das justificativas e das ações do Grupo; e, registros sistemáticos feitos no diário de bordo da pesquisadora.

Nessa busca por compreender o sentido que se pretende com a investigação e o que se deseja para o mundo dos homens, Severino (2007) destaca a relevância da *pesquisa qualitativa*.

A este mesmo respeito, a socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo, escrevendo sobre a pesquisa qualitativa, faz entender que a mesma, nas Ciências Humanas e Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas enunciada ou quantificada, porque essa realidade possui uma totalidade de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem

às relações, aos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis (MINAYO, 2003).

Em acordo com esses entendimentos, recomendações relativas à pesquisa qualitativa como abordagem de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e experiências individuais, procura neste sentido não contabilizar quantidades como resultado e sim compreender as contribuições formativas anunciadas pelos sujeitos envolvidos na investigação, a partir das experiências que vivenciaram/vivenciam no Grupo PET.

Evidenciar a importância de propor situações que possibilitem a aproximação dos acadêmicos com o contexto escolar, bem como apontar medidas que contribuam efetivamente para uma melhor articulação entre teoria e prática a partir do desenvolvimento de um projeto que compreende e assume a escola como *lócus* da aprendizagem docente é o ponto de partida para considerar o estudo como uma pesquisa do tipo *estudo de caso*, que de acordo com Lüdke e André (2004, p. 24), “[...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

A escolha pela entrevista como procedimento de coleta de informações partiu da necessidade incitada pelos objetivos da investigação que em sua redação evidenciam a relevância da escuta dos sujeitos. Aliada a esta questão houve o interesse em aprofundar e ampliar os dados coletados por outros instrumentos, para que pudessem ser analisados sob diferentes perspectivas, se aproximando da sua totalidade. Esse aprofundamento possibilitou alcançar os participantes através dos seus discursos sobre o tema da pesquisa e descrever as percepções, representações, conceitos, valores e suas histórias de vida de modo mais coerente e claro, a partir do que os entrevistados apresentaram em seus depoimentos (MATTOS e CASTRO, 2010).

O encontro com as narrativas dos diferentes sujeitos revelou uma diversidade de argumentos e posicionamentos que, ao serem analisados, possibilitaram uma ampla leitura dos seus entendimentos a propósito dos processos de produção de sentidos, de construção de conhecimentos, de opiniões sobre suas histórias de vida e os elos que foram se estabelecendo com a docência.

Este material foi categorizado por meio de análise de conteúdo, a partir da compreensão de que a mesma é, frequentemente, empregada para ressaltar palavras, frases e expressões de acordo com o objetivo da pesquisa (BARDIN, 1996).

Portanto, a análise de conteúdo não é a última fase do processo de pesquisa, mas, de certo modo, concomitante à coleta de dados, pois essas duas etapas se comunicam, o que torna o processo de análise sistemático, compreensivo e flexível (TESCH, 1990 *apud* GIL, 2008).

Segundo o pesquisador (Ibidem, p. 178),

[...] as categorias para escolha dos segmentos são tentativas e preliminares desde o início e permanecem flexíveis. Como as categorias derivam dos próprios dados é necessário que sejam definidas como provisórias até que possam abarcar os dados a serem obtidos posteriormente.

No caso desta pesquisa, embora o objetivo geral tenha indicado pistas sobre a composição das categorias e isso tenha levado a formulação de um roteiro de entrevistas pautado pelas mesmas, seu delineamento foi sofrendo alterações à medida que se entrava em contato com os registros do campo, ou seja, com os relatos dos sujeitos entrevistados. Esta dinâmica de alteração se manteve durante o processo de redação final, considerando que as várias releituras do texto e seu cruzamento com a perspectiva teórica possibilitaram novos arranjos. Nesse compasso, elegeu-se três categorias assim denominadas: Contribuições, desafios e superações em narrativas; Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas; Relação Permanência e Formação Docente.

As informações presentes em cada uma delas foram tecidas na busca pela identificação de semelhanças e diferenças entre si. Trechos das falas dos entrevistados e contribuições dos teóricos que contrariam ou reforçam/explicam, as informações desta pesquisa, também, foram registrados, com o intuito de complementar/ampliar este cruzamento (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002).

UM DIÁLOGO COM LICENCIANDOS PARTICIPANTES DO GRUPO PET CONEXÕES DE SABERES

A preocupação com a educação escolar, com a escola, possibilita pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, ou seja, em profissionais bem formados dentro das novas configurações sociais e suas demandas. E a repensar novas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas que considerem grupos diferenciados de estudantes, preparados para a ação docente

com consciência, conhecimentos e procedimentos (GATTI, 2013). A esse respeito, Gatti (2013) salienta que,

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 (p. 55).

Corroborando as considerações da pesquisadora, conhecer o trabalho de formação inicial de professores desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes, tornou-se foco desta pesquisa. Esse Grupo estuda, elabora e desenvolve projetos interdisciplinares em escolas municipais de Niterói/RJ, desde 2014. Para compreender o trabalho desenvolvido pelo Grupo contou-se com a colaboração de 4 petianos que a ele se integraram entre 2014 e 2018: Thaís, Tamires, Vinicius e Davi. Lembramos que o Grupo PET está vinculado ao Programa de Educação Tutorial/MEC-SESu e se diferencia dos demais 10 grupos PET em andamento na Universidade Federal onde atuam, por ter como foco de suas ações a formação inicial dos professores.

Dentre os 4 entrevistados, Vinicius e Davi permaneceram no referido Grupo até o final da graduação (dezembro de 2017). Thaís, por questões pessoais saiu em dezembro de 2017, dois semestres antes da conclusão de sua licenciatura e Tamires, que esteve integrada por dois anos, se desligou no primeiro semestre de 2017 por ter sido aprovada no processo seletivo para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

As informações produzidas por esta investigação apontam contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes em diferentes sentidos, evidenciadas por meio das narrativas dos entrevistados sobre suas trajetórias de vida e de formação.

Neste contexto, apresentar-se-á a primeira categoria de análise da investigação a partir do diálogo inicial com os entrevistados, acerca do seu processo de formação, como: *a entrada na Universidade, a escolha do curso e a opção pela licenciatura; o processo de entrada e permanência no Grupo PET Conexões de Saberes e por que razão permaneceram/não permaneceram junto ao Grupo PET.*

O QUE REVELAM OS ENTREVISTADOS?

Ao dialogar com os entrevistados acerca do processo de formação, perguntou-se sobre *a entrada na Universidade, a escolha do curso e a opção pela*

licenciatura. Por meio das respostas observa-se expectativas e angústias distintas, atreladas à sua realidade. No caso de **Thaís**, a escolha para o curso passou pela oportunidade de acesso à universidade pública:

[...] a minha opção inicial de conhecimento que eu tinha na escola era Direito. Então, eu queria fazer Direito por ouvir falar muito do curso, ser um curso renomeado [respira fundo]. Direito na UFF! Principalmente, porque sempre ouvi falar muito bem da UFF e a minha segunda opção, como eu fiz o Enem, era História... [Pausa] de primeira instância, o meu desejo... [Pausa] quando eu estava na escola era de fazer Direito. [...] Segunda opção era o curso de História porque eu tinha muita familiaridade com a matéria, com a disciplina na escola, gostava muito, tirava boas notas. Inclusive, ajudava as professoras nas atividades. [...], e aí não consegui uma nota legal para Direito e aí eu coloquei como principal História, que também era latente no coração, mas não tanto, como eu havia enxergado Direito. [...] consegui ingressar na UFF e de primeira eu vi o curso e eu não conseguia entender muito bem e caracterizar muito bem a História que eu conheci em sala de aula, por mais que eu fosse apaixonada, assim. Mas, eu levei um susto! Mas conforme o período foi passando, eu fui entendendo um pouco mais do curso em si, [Riso sereno de sentimento] como é que era a abrangência, que era enorme! Era um outro tipo de História e eu não conhecia muito [emocionada]. Eu entrei no Bacharel porque como eu queria Direito, eu não tinha pretensão em ser professora, eu não conhecia muito essa questão da licenciatura [...]. Assim, História foi por causa da minha professora de História no Ensino Médio e ela me influenciou muito a fazer faculdade, a permanecer. Minha professora de Geografia também, na verdade foi uma das grandes pensadoras, porque ela é professora de História e Geografia também e de uma faculdade pública. E ela falava muito isso comigo! E aí eu fiz né, aí eu entrei como bacharel, sem um conhecimento do que seria Bacharel ou Licenciatura e aí, no meu segundo para o terceiro período começaram a entrar as matérias de Educação. E aí, eu fui em uma, porque eu não tinha como, era Bacharel, não tinha acesso! Eu fui mais por curiosidade. Eu fui em uma e aí descobri um pouco dessa área de educação que eu sou apaixonada até hoje [Suspira emocionada] (THAÍS, 2018).

Tamires, afirmou que o desejo por outro curso sempre esteve latente e não tinha qualquer expectativa em relação à licenciatura:

[...] meu sonho sempre foi estar em uma Universidade Pública. Eu disse, nossa! O meu amigo Lucas, ele entrou para Engenharia, o outro está se formando agora em Relações Públicas na UERJ e eu e o outro amigo, passamos para História. [...] Era o curso que eu queria! [...] Olha, influência não foi nenhuma, porque meus pais, eles ficaram até, meio, não vou falar frustrados. Eles ficaram receosos porque não é uma profissão que... [riso sem graça]. Não é uma profissão que a minha filha, assim, agora, vai ascender socialmente, sabe? Então, eles ficaram muito

receosos e falavam, ‘você tem certeza que é isso que você quer?’ [...]. Eu amava minhas aulas de História e quando conversava com meu professor, meu professor até falava assim, ‘Tamires você tem certeza? Eu acho que você tem que dar aula!’ [Fala do professor]. Eu dizia, não! É na área da pesquisa! ‘Então, tá!’ [Fala do professor]. E aí, eu fiz a prova pra UERJ Maracanã e quando eu fui me inscrever na UFF, eram duas vagas para bacharelado e a maioria das vagas era para licenciatura. Aí, eu resolvi colocar licenciatura (TAMIREs, 2018, grifo nosso).

Para **Vinícius**, foi um período difícil e angustiante por ter que conviver com as exigências do trabalho e a angústia de não poder cursar o que tanto almejava:

[...] Comigo foi assim, com certeza eu não vim para fazer, não me formei também no curso que eu queria, mas quando eu terminei, acho que com 18 anos o Ensino Médio, eu não consegui... Eu não tenho certeza agora, se foi com 18 ou 19 anos porque foram quatro anos o Ensino Médio. Mas talvez, eu tenha completado 19 no ano que eu vim para a faculdade. Mas, eu não consegui passar no SISU no primeiro semestre, e isso me deixou assim, muito frustrado porque estava ali, sendo muito pressionado, tendo que trabalhar e coisa e tal. E aí, fui trabalhar como frentista em posto de gasolina e aquilo ali, para mim, foi muito pesado. Porque praticamente, foi o primeiro emprego que eu tive. Eu acordava cedo, cinco e pouco da manhã, pedalava alguns quilômetros para chegar lá. Eu lembro assim, foi terrível! Eu fiquei coisa de um mês e pouco assim, porque eu também não aguentei. Tinha 15 minutos para comer, e comer chorando [...]. Também acabava comigo porque eu vi meu pai fazendo isso durante muitos anos. Ele também exerceu a função de frentista durante muito tempo, e eu já sabia que era pesado e tinha muito medo de seguir esse caminho. Não assim, eu amo meu pai. Ele é a maior referência que eu tenho [...]. Fui trabalhar fazendo estágio numa TV local de Cabo Frio, lá no canal 10 [...]. E aí, fiquei assim, uns três meses nisso. Até que chegou o meio do ano, e eu me inscrevi no SISU de novo [...]. Aí, eu fui e me inscrevi para Letras e também porque meu pai sempre gostou muito de ler e eu tive essa influência. E nessa época, mais até que hoje, eu gostava de escrever poesias. E com os amigos da escola, a gente tinha um **site** com a pretensão de fazer críticas...[...]. Então, eu pensei, pelo menos eu vou fazer Letras e vou aprender a escrever. Foi isso! E a nota de corte era bem mais baixa do que Cinema, que era o curso que eu queria fazer. Muito mais baixa! E foi isso, eu vim para cá para fazer Letras e acabei não insistindo em fazer Cinema. Porque também, eu percebi que era um curso mais elitizado, que seria muito complicado para eu fazer. Muito puxado assim, de carga horária (VINÍCIUS, 2018).

Com relação a **Davi**, o momento de opção pela profissão foi conturbado, tendo em vista que sua família o pressionou para que ingressasse em um curso de maior prestígio:

[...] acho que essa fase da pós-conclusão do Ensino Médio, vestibular e ENEM, acho que foi uma das partes mais interessantes da minha vida. Porque de certa forma, eu tinha uma vontade e achava interessante o âmbito da docência, porém, sempre percebia os diálogos dos discursos de desvalorização dessa carreira. Então, principalmente, os parentes mais perto, mais próximos, não apoiavam. Sempre utilizavam de algum argumento negativo para deslegitimar ou desvalorizar a carreira docente, como uma carreira que fosse totalmente precária [...]. Mas, enfim, eu passei para licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Itajubá, na minha cidade e comecei a cursar. Eu estava com 18 anos. No mesmo ano, eu também tinha passado para uma Universidade particular da mesma cidade, em Licenciatura de Ciências Biológicas, que eram disciplinas que eu mais gostava [...]. E era a primeira turma que tinham criado na Universidade Federal de Itajubá e a partir disso, por pressão, por uma falta assim, de fortalecimento da minha ideia de permanecer na carreira, eu desisti [...]. E fui pra fazer um cursinho pré-vestibular em uma instituição particular, voltado para fazer engenharia [risos]. É até engraçado! Engenharia Mecânica ou Elétrica, só que no meio desse curso, desse pré-vestibular, eu comecei a ler um livro sobre 'Alexandre, o Magno' e fiquei encantado [...]. Eu gostava muito de política, era muito interessado, interagia com o professor de História, Filosofia, Sociologia e comecei a adquirir informações sobre os cursos, os melhores cursos e Universidades no país que ofertavam a licenciatura História e a partir disso, eu fiz essa escolha e passei como primeira opção aqui na UFF e na UFOP, em Ouro Preto [...]. E optei por vir aqui pra Niterói. Então, foi um período assim, muito conturbado, mas interessante porque no final das contas, eu fiz e faço aquilo que eu tinha como sonho, como vontade. [...] as pressões continuaram tanto de familiares, a falta de apoio, por ter também essa mudança de cidade que é de certa forma, para quem vem do interior, ter esse choque de cultura, esse choque de vivências e experiências, numa cidade grande. Pra mim, foi algo assim, bem subjetivo, foi bem penoso e a partir disso, eu começo a questionar até a minha própria continuação aqui, no curso de História e aqui na UFF, em Niterói (DAVI, 2018).

Vivenciar o processo de transição da Educação Básica para o Ensino Superior, traz consigo exigências e expectativas que levam jovens a se defrontarem com a necessidade de assumir responsabilidades até então desconhecidas, obrigando-os a analisar seus mais íntimos anseios (MARIANO, 2006). Se, de um lado, este processo gera autoconhecimento, de outro desencadeia conflitos que podem ser potencializados frente à inexperiência, à pressão por definir precocemente uma carreira que percorrerão por décadas e perante ao impasse de ser e sentir-se pressionado a ingressar em uma universidade, embora não tenham conseguido ingressar no curso que realmente gostariam.

Nesse encontro entre dificuldades e possibilidades, percebe-se que cada experiência narrada sobre o acesso à formação superior está relativamente ligada à história de vida de cada um. No caso de **Thaís**, observa-se a expressão de satisfação diante do relato sobre o ingresso em uma Universidade Federal mesmo que para isso, tenha sido preciso mudar a opção do curso de Direito para o curso de História. A necessidade de mudar seus planos iniciais, em virtude da não aprovação para o curso desejado foi fortemente marcada pela influência de professores da mesma área disciplinar, do período da formação básica.

Esta lógica que acontece no âmbito singular do sujeito, envolve conhecimentos, experiências e interesses atravessados por objetivos, paixões e necessidades (LARROSA, 2002). Este movimento narrado por Larrosa e vivido por Thaís, também foi explicitado por **Tamires** ao descrever sua frustração diante da impossibilidade de cursar o Ensino Médio em uma escola pública de referência e narrar o esforço que empreendeu para ingressar em uma universidade pública. Mais uma vez, ressalta-se o apoio dos colegas, a cumplicidade e o espírito coletivo como fatores importantes para essa conquista e, assim como Thaís, admitiu que não tinha a intenção de cursar uma licenciatura.

Quanto à trajetória de **Vinícius**, há uma análise peculiar sobre a possibilidade de ingressar no curso desejado tendo em vista que ao saber que não foi aprovado para este Curso decidiu matricular-se em Letras e, assim como os demais, assegurar a oportunidade de estudar em uma universidade pública evitando a permanência no árduo emprego de frentista e na cidade que não lhe apresentava boas perspectivas profissionais.

Diferentemente de Tamires, Thais e Vinicius, **Davi** estava seguro de que queria ser professor de História. Do mesmo modo como ocorreu com seus colegas, enfrentou a pressão dos familiares pela escolha do curso e teve que aprender a lidar com as dificuldades que surgiram perante a mudança de Estado.

Problemas da área educacional foram ressaltados pelos entrevistados como parte das justificativas apresentadas por amigos e familiares no sentido de levá-los a desistir das licenciaturas quando esta passou a ser considerada uma (ou a única) opção. As questões que afligem este campo têm sido explicitadas em diferentes contextos e incluem manifestações públicas e privadas de reivindicações de equidade salarial em relação a outras carreiras; reconhecimento social; condições de trabalho e outras. Estes temas têm sido anunciados pelo corpo do magistério em escolas, universidades, sindicatos ou durante os movimentos de greve, além

de serem frequentemente destacados por pesquisadores (DINIZ-PEREIRA, 2011; GATTI, 2013). No entanto, entre avanços e retrocessos, de modo geral, a profissão de professor ainda é desprestigiada, mal remunerada, pouco atrativa e sem grandes perspectivas de avanço quando comparada a outras profissões que possibilitam ascensão a etapas ou níveis superiores de progressão.

Nessa perspectiva, a carreira docente,

[...] precisa de iniciativas para melhorar a sua imagem social e o seu status, passando pelos salários e pelas condições de emprego, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada, até incentivos especiais para atrair e manter professores (GATTI, 2013, p.17).

A autora do excerto, a partir de uma pesquisa desenvolvida em 2009, sobre “A atratividade da carreira docente no Brasil”, identifica na elaboração dos instrumentos e no processo de análise dos dados, uma preocupação em considerar que,

[...] as falas dos estudantes em relação à docência e ao ‘ser professor’ foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um *lugar de relevância na formação do aluno* e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de *uma profissão desvalorizada* (social e financeiramente) e o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo. [...] mostram-se apreensivos em ocupar sua vida futura com essa atividade [...] apesar de transformadora e respeitável, exige uma forma de dedicação e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica, de modo a exigir demais e retribuir de menos (GATTI, 2009, p. 65, grifo nosso).

Acrescenta a estudiosa que este assunto merece a nossa atenção, principalmente, porque “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” (Ibidem, 2013, p. 59). Sendo assim, a perspectiva de melhorar a formação docente para que a mesma seja mais atrativa aos jovens, não se restringe a olhar e a constatar aquilo que deve ser alterado. Engloba, também, mudanças e ajustes necessários para que as ações sejam mais efetivas, tornando os futuros docentes capazes de se apropriarem dos conhecimentos e das atitudes

necessárias para se tornarem cidadãos críticos, criativos, reinventores de práticas e construtores de sentidos (ANDRÉ, 2016).

Seguindo a organização de um roteiro de entrevista, pediu-se aos sujeitos que esclarecessem o processo de **entrada e permanência no Grupo PET Conexões de Saberes**.

Dentre as informações apresentadas por **Thaís**, a narrativa sobre a confluência entre a entrada para o Grupo e a descoberta do interesse pelas licenciaturas, chama a atenção:

[...] Eu fui mais por curiosidade. Eu fui em uma [aula da área da Educação] e aí descobri um pouco dessa área que eu sou apaixonada até hoje (Suspira emocionada). E logo em seguida, conheci a Tutora através de uma amiga minha, Tamires, e o Grupo PET. E aí, eu estava no momento que minha bolsa de acolhimento estudiantil tinha se encerrado, e eu estava à procura de uma bolsa e apareceu essa oportunidade do PET [...]. Eu não conhecia o PET, o que era o PET, né? Não sabia nem que tinha um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, com o nome do PET. [...] os critérios para ingresso era questão de vulnerabilidade, de carência e tal... [...]. E aí, fiz o processo seletivo do PET, consegui passar. Fiquei em 2º lugar e aí, eis a questão! [...] Descobrir agora o que é o PET, o que é esse projeto que foi feito com alunos na formação de professores. Isso foi no final do ano, creio eu de 2014 do meio para o final. [...] E aí, eu nunca tinha ouvido falar, assim, claramente, especificamente, o que é interdisciplinaridade, um grupo que também é de formação de professores e onde trabalha desenvolvendo em prol do estudo disso, tanto pra gente, quanto no meio acadêmico (THAÍS, 2018).

Tamires acentuou que a partir da entrada para o Grupo PET várias mudanças ocorreram, inclusive sua opinião sobre a profissão docente adquiriu outros sentidos.

*[...] Os próprios caminhos que eu conheci dentro da universidade me levaram primeiro para a área da Educação... nas disciplinas [...]. Olha, foi uma coisa muito por acaso! [Risos] Eu lembro que na época, eu fazia curso de inglês aqui no PROLEM. E aí, o que era da minha turma, era o Davi, que era um integrante do PET. Aí, um dia ele chegou conversando após a aula, e aí ele disse, 'abriu inscrição para o Grupo PET, por que você não tenta?' E era o último dia, e eu fiz! Porque eu estava conversando com ele que eu estava precisando de bolsa e tal! [...] Pra me manter na Universidade! [...] Eu não sabia nem o que era o Grupo PET! [...] [Risos] Mas, inicialmente, eu estava com muita vontade de entrar, porque eu tinha até então feito a Psicologia da Educação. A única matéria da Educação que eu tinha feito e eu falei assim: '**Olha eu estou com muita vontade de aprender**'. Tinha gostado! '**Estou aqui para aprender!**' E aí, quando a gente começou a trabalhar, estudar o que era a proposta do PET, foi amor à primeira vista. [...] Então, eu entrei no PET foi*

em 2015. [...] Antes do grupo eu tinha uma visão um pouco... [Pausa] na verdade não era nem uma visão, né? É aquilo que a gente chama de esculpir muitos professores que a gente já teve nessa vida. Então, a minha referência de professor era o meu professor de História do Ensino Médio, o Geovane. [...] E o que eu admirava no Geovane é que a mesma aula que ele dava no Pré particular, ele dava a mesma [...] na Escola Estadual (TAMIRES, 2018, grifo nosso).

As palavras de **Vinícius**, expressam sentimentos de gratidão e amparo por conhecer e fazer parte do Grupo e revelam a afirmação de que antes dessa vinculação não havia “se encontrado” na universidade.

Eu fiquei sabendo, a partir de um cartaz que eu vi no mural, um cartaz de divulgação. E eu decidi fazer, simplesmente porque eu precisava de uma bolsa. E foi uma oportunidade! É isso! [...] Eu fui da primeira turma de bolsistas do grupo [...]. Se eu não me engano, não vou lembrar o mês exato, mas foi no começo do período de 2014 [...] quando eu entrei no PET, me salvou totalmente. Porque já estava muito desanimado com a faculdade e foi o mesmo período que eu fui morar na moradia estudantil da UFF. Antes eu morava numa república e já estava ficando sem perspectiva porque meus pais não tinham muito como me ajudar. Então, quando eu cheguei no PET, me salvou tanto por um lado financeiro, como por uma questão profissional [...]. E quase fui fazer Espanhol na UNILA, que é lá em Foz do Iguaçu. Porque eu já estava querendo sair da UFF e foi difícil para mim, completar a graduação, a questão de vivência porque eu fiquei até o final na moradia. Pra mim foi muito pesado, enfim, mas essa vivência do PET foi o que me interessava na graduação. Ao mesmo tempo também, me trouxe uma leveza de pensar: ‘isso legal de fazer’ (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

No caso de **Davi**, o envolvimento no PET surgiu no momento em que, além de precisar do apoio financeiro proporcionado pela bolsa, precisava ressignificar e acreditar na escolha pela profissão de professor: “[...] Então, questioneei muito mesmo se estava no caminho certo, se era aquilo que eu iria encarar como minha escolha de vida, minha escolha como trabalhador. [...] foram quase dois anos assim, de muitos questionamentos...” (DAVI, 2018).

A partir dessa narrativa, marcada por anseios e dúvidas, Davi acrescentou outros dados nos quais explica que o momento de encontro com o Grupo PET foi decisivo para sua permanência na Universidade. Informou que esse encontro possibilitou um novo processo de conhecimento e experiências alicerçadas nos três pilares que norteiam o Programa: ensino, pesquisa e extensão.

[...] foi bem na época, eu já estava fortalecendo a ideia que... 'eu quero continuar mesmo com a desvalorização e todo aquele processo assim, de pressão que exerciam para não continuar no curso, apontando os pontos negativos que existiam na carreira...' eu fiz Didática [...] e a partir disso, surgiu a possibilidade do processo seletivo para o PET [...]. Eu estava no 4º período e era 2014.2 [...]. Me interessei por vários motivos, de proporcionar essa lógica da Universidade que é o ensino, pesquisa e extensão, que é essencial para a nossa formação e também, a questão do que iria proporcionar pessoalmente como cidadão, financeiramente e profissionalmente [...]. É, mesmo com todo esse processo de crise, eu tinha a vontade e era incentivado pelos amigos durante o curso, a ter uma bolsa de iniciação científica ou alguma bolsa que me proporcionasse a pesquisar, aprofundar nas relações de conteúdo, de conhecimento durante a graduação e surgiu o processo seletivo do PET. [...] eu passei com o PET e também fiz o processo seletivo para o PIBID, em História e passei [...]. Que eu lembre, o PIBID tinha o prazo de um ano [...]. Então, eu senti que o PET iria me proporcionar uma estabilidade em vários pontos, nesse sentido de pesquisa, extensão e ensino que talvez o PIBID não me daria com o curto tempo de participação. E outra questão, o PIBID era de catorze horas semanais e o PET era de vinte (DAVI, 2018, grifo nosso).

Cada narrativa traz consigo a preocupação com o preparo para uma vida profissional exitosa, atravessado pelo receio de um futuro supostamente antagônico e peculiar. Como afirma Andrade (2006),

Trata-se de um momento de tensão, em que saberes produzidos no contexto de determinadas práticas buscam outras práticas; e em que práticas buscam constituir seus próprios saberes, sejam eles efetivamente novos ou ressignificados num outro contexto. Ao reconhecimento desse descompasso entre saberes, práticas e contextos e ao esforço de reestruturação de suas articulações, atribui-se o termo reorquestração (p. 7).

Para o autor, o termo reorquestração simboliza o tempo, isto é, "[...] um percurso quase linear, progressivo e contínuo, que enfatizava a aquisição e o acréscimo de determinados saberes numa etapa e de outros saberes na etapa seguinte" (Idem).

Pautando-se por estes esclarecimentos supôs-se que o processo de reconfiguração dos saberes, ou, nas palavras de Andrade (2006), sua reorquestração demandou a superação de um corpo de desafios profissionais que ajudam a compreender os motivos pelos quais os entrevistados permaneceram junto ao Grupo, apesar da necessidade de cumprir uma considerável carga horária. Vale lembrar que, em linhas gerais, a entrada para o PET foi provocada pela necessidade de obter

uma bolsa de estudos¹ e parte dos depoentes informou que desconhecia a real finalidade do Programa. Foi durante o percurso de formação, que a escolha profissional e o interesse pelos desafios da docência foram gradativamente surgindo. Dito de outro modo, a participação no Grupo PET provocou a revisão do olhar sobre a profissão de professor, criando espaços para a ressignificação de sentidos pessoais e profissionais (NÓVOA, 2015; TARDIF, 2014).

Concluindo a primeira categoria de análise, perguntou-se aos entrevistados **por que razão permanecem/não permanecem junto ao Grupo PET.**

Thaís ressaltou que devido às demandas do último semestre do curso de História, precisou sair do Grupo quando completou três anos e meio:

[...] eu não conseguia mais ofertar ao Grupo PET o nível de aprofundamento, porque não é só estar no PET e desenvolver um projeto. É muito mais coisas! O PET exige muita coisa na nossa vida. Então, nisso tudo, eu acabei me exigindo mais tempo, mais dedicação, coisas que eu não estava conseguindo mais ofertar. Então, eu não conseguia distribuir muito bem o meu tempo, então, eu creio que de alguma forma isto também poderia atrapalhar porque o PET é um grupo, né? Onde cada um se envolve e tem um nível de entrega muito aprofundada, assim, porque é um trabalho que exige, não é um trabalho habitual, normal que a gente vê, né? Mas é um trabalho preciso de um aprofundamento, de um envolvimento muito grande (THAÍS, 2018).

No caso de **Tamires**, a permanência durou 2 anos, pois no último ano do Curso de História foi aprovada para o PIBIC, algo que pleiteava desde o início da graduação.

[...] Eu fiquei 2 anos! [...] Eu tô formando agora! Eu não pude continuar porque eu recebi a proposta do PIBIC, que era o campo da pesquisa. Aí, aquela coisa, tipo assim, nossa! Eu entrei na universidade com esse objetivo. Pra ir para a área da pesquisa, porém, me apaixonei pelo PET. E aí, o que vai ser? Então, eu decidi ir para o PIBIC por ser uma experiência. Por mais que eu gostasse muito do PET eu decidi ir para o PIBIC por ser uma experiência nova. E era um tema ligado a minha monografia. Era o mesmo orientador da minha monografia! Então, eu acabei indo para o PIBIC (TAMIRES, 2018).

1 A Bolsa de Estudos proporcionada pelo PET é de quatrocentos reais. Valor este publicado no edital destinado à seleção de bolsistas e mencionado pelos entrevistados.

Vinícius foi um dos primeiros membros do Grupo, pois a ele se vinculou assim que a Tutora assumiu, em 2014. Nele, permaneceu ativamente até concluir a licenciatura no 2º semestre de 2017:

[...] Eu estava no 2º período [...]. Mas, a gente só foi implementar o projeto no segundo semestre de 2014. No primeiro, a gente ainda estava se conhecendo, se familiarizando. [...] eu não tinha nenhum contato com a licenciatura na graduação. E ali, eu comecei a me interessar de novo [...]. Pra mim foi muito pesado, enfim, mas essa vivência do PET foi o que me interessava na graduação [...]. Então, quando eu cheguei não tinha nenhuma noção ainda. Como eu disse, eu vim fazer letras por conveniência e não foi assim, por vocação. Mas hoje, eu adotei essa vocação [...] (VINÍCIUS, 2018).

Assim como os demais, Davi não conhecia a proposta do Grupo PET, mas decidiu participar da seleção e a ele se integrou na mesma época que Vinicius. Informou que sua permanência fortaleceu o desejo pela docência e favoreceu a ampliação da visão que tinha sobre a profissão, tornando-a mais realista:

*[...] Não lembro exatamente, mas no final das contas, eu fiquei os 3 anos [...]. Eu entrei um pouco com essa mentalidade de achar que de certa forma individualmente, sendo professor de História, com uma formação de qualidade, poderia transformar o meio social. E durante o processo da graduação e durante o próprio PET vejo que é completamente equivocada essa minha ideia. A gente não tem esse poder revolucionário de mexer com o todo, com a estrutura da sociedade. Mas ao mesmo tempo, eu vejo que tanto a minha formação ou talvez dos meus colegas e a própria experiência com o PET me mostraram como... não sendo um herói da Pátria, porque eu acreditava, mas não acredito mais. Não acredito que um professor seja um super-herói ou uma santidade, né? [...] Então, o PET me proporcionou um teor mais crítico, mais reflexivo da necessidade de uma prática que dialogue com uma conjuntura social, entendendo e a partir dela tentando de forma coletiva, **'acho que é sempre bom mencionar'**, transformar e ser transformado por esse constante processo. Então, foi a partir das experiências mais concretas, mais básicas, principalmente, a partir do PET, que eu vejo o trabalhador docente extremamente necessário à sociedade (DAVI, 2018, grifo nosso).*

Quando se fala em formação de professores, nem sempre se enfatiza o outro lado da formação: A quem ela se destina? Para que ela existe?

Assim como ocorreu com 3 (Thaís, Tamires e Vinícius) dos 4 entrevistados, supõe-se que outros tantos licenciandos tenham alterado suas concepções sobre o ensino e sobre a profissão docente, em razão das oportunidades que viveram no

período de formação inicial. É possível, inclusive, que boa parte tenha optado pelo magistério inspirados pelas experiências positivas desencadeadas neste processo.

E quanto aos demais? Ou seja, quanto aqueles que gostariam de ser professores, mas não tiveram como sustentar seu desejo diante das pressões familiares ou da falta de expectativa de um futuro promissor enviesado por baixos salários e por difíceis condições de trabalho? Há também, aqueles que cursaram uma licenciatura e, por diferentes razões, a escola e suas especificidades não fizeram parte do seu repertório formativo. Com isso, pode-se atribuir aos Programas, a responsabilidade pela formação docente? Certamente não.

Julgar-se-á importante sim, destacar que a reversão do precário quadro no qual o magistério e a Educação como um todo se encontram, passa por aumento dos investimentos na formação dos licenciandos e pela melhoria da infraestrutura das instituições públicas envolvidas (universidade e escola). Passa, também, pelo fomento do interesse dos alunos da Educação Básica em relação à docência; pela ampliação da oferta de bolsas visando o ingresso e a permanência dos jovens na universidade, bem como pelo acompanhamento cuidadoso das aprendizagens dos licenciandos, por meio de avaliações qualitativas, realizadas de modo processual. Não menos importante é o envolvimento permanente no desenvolvimento de trabalhos/projetos que fomentem a autonomia e a produção de saberes dos licenciandos, de modo imbricado com o espaço escolar, entendendo professores e alunos como sujeitos ativos deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos depoimentos delineados, percebe-se que a participação no Grupo PET parece ter sido relevante no que concerne a valorização da subjetividade dos seus participantes, ocasionada por meio do sentimento de liberdade e autonomia cultivados no andamento do trabalho. Neste cenário, o saber assume valor considerável, pois, deriva de um ato pessoal e ao mesmo tempo social, constituído em um processo coletivo e autobiográfico no qual o sujeito interfere e ressignifica as informações e os acontecimentos de acordo com as demandas que surgem por meio do compartilhamento de ideias, da sua forma de ver o mundo e em elo com a finalidade de cada ação a ser adotada.

É nesse movimento de transcender para a profissão de professor que reconhecer o sentido de personalidade na profissão e vivenciar a sua essência, permitirá

percorrer caminhos executando tarefas, assumindo responsabilidades que não se conhecia, sem falar em todo o processo de transição do estado de estudante para o estado de professor.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ANDRADE, E. P. A. **Um trem rumo às estrelas:** A Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC). Tese (doutorado em educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In:* _____. A. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores.** Campinas, São Paulo; Papirus, 2016. p.17-34.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *In:* **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos.** V.92, n.230, jan/abril, 2011.

GANDIN, L. A. *et. al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/edu_realidade >Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

GATTI, B. Atratividade da carreira docente. **Relatório de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, B. 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. Políticas de formação de professores. *In:* SCARELI, G. (Org.). Porto Alegre: Sulina, 201 **Educação, Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a Pesquisa** 5.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In:* **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jun-abr 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 2004.

MARIANO, A. L. S. Início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In:* LIMA, E. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. *In:* Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos pesquisa qualitativa: rigor em questão, 4, 2010, Rio Claro. **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Os professores: um novo objeto de investigação educacional? *In:* NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2015. p. 13-30.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.071

PASSOS E DESCOMPASSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DE UM OLHAR INCLUSIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ÉRIKA DA SILVA RAMOS

Doutora em Sociedade e Cultura da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Psicóloga (Uninorte), Licenciada em Dança (UEA), Mestra em Educação Especial da Universidade do Minho (PT), Mestra em Educação e Ensino de Ciências da Amazônia (UEA), Professora do Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Coordenadora do projeto. eramos@uea.edu.br

ROSANGELA MIRANDA AUFIERO

Psicóloga de orientação psicanalítica. Trabalha no programa de Estimulação Precoce, em CER IV, Manaus. Especialista em Psicopedagogia (ULBRA), Especialista em Saúde Mental (FIOCRUZ), Especialista em Medicina e Psicanálise de bebês (Fbuni). Integrante da equipe PIPBE/ Projeto Intervenção Psicanalítica a bebês e seu entorno/Manaus (desde de 2021 até o momento). Sub coordenadora do projeto Psicodança. rosangelaaufiero@gmail.com

ANA CAROLINA PEIXOTO MOURÃO

Psicóloga (Universidade Federal do Amazonas -UFAM), Especialista em Saúde mental e atenção psicossocial (Universidade Estácio de Sá), Voluntária no projeto. anacpmourao@gmail.com

REBEKA CRISTINA GOMES VIEIRA

Pedagoga (FAMETRO), Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (Instituto Líbano), Voluntária no projeto. rebekagomesvieira@gmail.com

RESUMO

Tornar-se professor com as qualidades de ser/estar atualizado cientificamente e sensível é uma construção inacabável àqueles que já estão no mercado de trabalho, e decerto mais ainda aos que estão em processo formativo, ou seja, graduandos. Nesse sentido, este artigo reflete sobre a importância do envolvimento de acadêmicos de dança com a vertente “extensão”, e descreve as principais experiências envoltas entre teoria e prática, na graduação de Dança, ante ao projeto PsicoDança. Dado projeto é firmado entre duas instituições públicas, na cidade de Manaus, sendo uma da Saúde e outra da Educação Superior, em que enquanto profissionais percebemos a

necessidade de atender as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, que procuravam os serviços de saúde para assistência de queixas escolares (comportamentos “inadequados” e/ou dificuldades de aprendizagens). A partir disso, indicamos atividades terapêuticas de dança, pois acreditamos que corroboram de sobremaneira as demandas. Isso posto pontuamos que para a eficácia do trabalho, a equipe envolvida (em sua maioria graduandos) precisa ter sintonia sobre o olhar para as necessidades especiais, e que a técnica é muito importante, mas não tão eficaz sem humanidade. Assim, nosso objetivo foi descrever como a experiência em extensão é compreendida pelos acadêmicos de dança no que tange a formação universitária e o quanto a vivência no PsicoDança fomenta na compreensão sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. A metodologia condiz com um trabalho de campo, de cunho qualitativo, em viés exploratório, com nove participantes do curso de dança. Os dados foram coletados por entrevista e os relatos investigados conforme a análise de conteúdo, os principais resultados apontam que o envolvimento no projeto otimiza a formação quanto a relação entre a universidade e a comunidade. Outro ponto foi que a vivência terapêutica no PsicoDança agregou sentidos a todos os envolvidos sobre a inclusão.

Palavras-chave: Extensão, Universidade, Formação, Psicologia, Dança, Inclusão

INTRODUÇÃO

O que me dá prazer é recorrer como um equilibrista a essa linha de fronteira entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico.

Mia Couto¹

Nossa proposta com esta partilha é enfatizar que a vivência acadêmica é mais rica quando o aluno tem a oportunidade de refletir o processo de formação entre os conteúdos curriculares da graduação e toda sua seriedade científica, fomentando não só a qualificação técnica, como também a essência humanizada, para colocar a teoria em prática, por isso o papel da categoria extensão universitária é de importância legítima, como exercício desse ensejo.

Desse modo apresentamos aqui um Projeto de Extensão, oriundo do curso de graduação em Dança, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), o PsicoDança, o qual funciona em parceria interdisciplinar entre a Universidade e um Centro Especializado em Reabilitação /CER dentro de uma Policlínica, na cidade de Manaus, gerida pela Secretaria Estadual de Saúde.

Este projeto de extensão nasce a partir das vivência de profissionais do CER destinado ao acompanhamento a crianças e adolescentes com atraso no desenvolvimento psicomotor e afetivo com a hipótese diagnóstica de Transtorno do Espectro Autismo (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Síndrome de Down (SD), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outras, no qual foi observada a necessidade de ofertar e encaminhar a essa clientela outras vivências que direta ou indiretamente tenham um efeito terapêutico, considerando para isso a dança, que, com suas possibilidades corpóreas é capaz de estimular os aspectos psicomotores assim como sociais, proporcionando aos participantes possibilidades para auto regulação e encontros de seu próprio ritmo.

Por que então o título deste artigo "Passos e descompassos na formação de professores de dança dentro de um olhar inclusivo: Relato de experiência". Porque no nosso caso, ressaltamos que para além da formação integral de competências de cunho científico-artístico-tecnológico e afins, a existência de sensibilidade é imprescindível, para atender a um público tão diferenciado, haja vista que o projeto,

1 Couto, M. (2009). "E se Obama fosse africano? Ensaaios". Ed. Companhia das Letras.

é um amálgama interdisciplinar entre áreas Dança, Psicologia, Psicomotricidade e Psicanálise, e, além disso tudo, entre vidas humanas com necessidades educacionais especiais², pois o público atendido por esse projeto é em sua grande maioria diagnosticado com Transtorno do Espectro Autismo (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Síndrome de Down (SD), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outras. Sendo por isso, a esfera da interdisciplinaridade uma constante real.

Contextualizando um pouco do PsicoDança, cabe dizer que seu objetivo segue em duas direções uma já apresentada que é ofertar aulas de dança a crianças com algum tipo de deficiência e ou necessidade educacional especial. A outra, é ofertar as mães/pais/avós ou responsáveis pelas crianças escutas qualificadas através da “Roda de Conversa”, conduzida por psicólogas, e também uma reconexão com a consciência corporal por meio da “Oficina de Alongamento” direcionada por fisioterapeuta.

Imergir e emergir neste fazer é uma oportunidade para que o graduando do curso de dança vivencie o contato com essa clientela exposta desmistificando os preconceitos de que pessoas com necessidades educacionais especiais são “casos intratáveis”, e que podem ter êxito nas atividades sociais sejam elas escolares, religiosas, culturais, artísticas, esportivas ou laborais, principalmente se receberem assistência de equipe qualificada. Além do mais, devem visualizar não só as crianças, mas os seus familiares, proporcionando aos discentes uma compreensão sobre a dinâmica contextual de distintas realidades.

Acreditamos que a interligação da Dança com ciências como a Psicologia pode possibilitar uma junção produtiva pelo fato de envolver conhecimentos de métodos terapêuticos do movimento corporal, bem como sobre o desenvolvimento psíquico. Por sua vez, a Psicanálise, vertente presente neste projeto, vem se debruçando sobre os aspectos do desenvolvimento infantil tendo o corpo e sua relação com o mundo como imprescindível para a construção da saúde integral do sujeito. Para esse feito, cabe à universidade a desenvoltura de projetos ousados e diversificados e cabe à comunidade abrir-se para as parcerias, chamamos esta ponte de extensão universitária.

2 Com base na Resolução CNE/CEE nº 02/2001, a Educação Especial oferta apoios e serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, são alunos que apresentam alguma dificuldade no processo formal de aprendizagem e, portanto, necessitam de outros modelos para aquisição do conhecimento.

Por tudo isso, nosso objetivo neste anais foi descrever como a experiência em extensão é compreendida pelos acadêmicos de dança no que tange a formação universitária e o quanto a vivência no PsicoDança fomenta na compreensão sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. E para facilitar a compreensão acerca de nossas vicissitudes, apresentamos abaixo os tópicos

“A construção da “artesanía” da função de professor”, “Educação inclusiva na graduação” e “PsicoDança, de que projeto estamos falando?”, que dão um norteamento sobre o que nós acreditamos, sobre como está a proposta formativa da graduação ante a questão da inclusão e falamos ainda um pouco mais sobre o próprio projeto de extensão onde toda nossa história começou. Seguimos depois explicitando a condução metodológica para tratamento dos dados aqui apresentados e por fim discussões de alguns resultados e considerações (que não são finais).

A CONSTRUÇÃO DA “ARTESANIA” DA FUNÇÃO DE PROFESSOR

Tornar-se pessoa e escolher uma profissão começa bem antes da vida universitária: nas primeiras aprendizagens quando o bebe abre os olhos e o outro (o/a cuidador/a) ensina sobre o mundo, na vivência com suas redes afetivas, família, escola, amigos, em que essa subjetividade estará sendo construída e escolhas definidas na vida adulta. E depois pela influência de seus alunos e suas redes afetivas. Então, tornar-se professor é um “continuum”, assim como tornar-se pessoa. Vitor Guerra (2017, p. 8) se apropria do conceito de “artesanía da subjetividade humana” quando nos diz que:

Gosto da palavra artesanía uma vez que traz consigo a alquimia da passagem do tempo. Não existe uma artesanía realizada rapidamente. Nela, algo de uma espessura temporal deve estacionar, decantar e fazer seu trabalho. Um processo... um processo que é uma estranha alquimia entre diferentes elementos que vão, às vezes, se entrelaçando de forma aleatória. Se entendermos a subjetivação como um processo aberto, de tornar-se sujeito, sabemos que é interminável e que é também uma encruzilhada repleta de certezas, mistérios, um pouco de causalidade, muita paciência e criação. Como uma *Artesanía*.

Muitos experimentos, convívios e espaços fazem parte do amálgama que é tornar-se pessoa, estando entre eles o ambiente universitário, que recebe

estudantes, muitas vezes carregadores de bagagens lotadas de interpretações e malas vazias de experiências, que serão preenchidas com as lições do universo científico associado à prática.

De um modo geral, adentrar a universidade é uma aspiração projetada na cultura brasileira, talvez por ela (a universidade) ser o cerne de formação científica representa no imaginário coletivo um local que forma profissionais. Se levarmos para o campo legislativo, pedagógico, científico, epistemológico, sim, o é! Mas engana-se que a faculdade não pode considerar a cultura popular e validar os conhecimentos tradicionais da comunidade.

É conveniente esclarecemos que antes de um aprendiz adentrar ao ápice de uma educação-alfabetização científica ele vivencia três tipos específicos de alfabetização: A de nível rudimentar (normalmente ocorrida na infância), a de nível básico (que comumente vai até o ensino médio) e por fim a de nível pleno, cujas habilidades precisam ser vivenciadas e em etapas na educação científica, conforme Demo (2010). Este mesmo teórico explicita que educação e alfabetização não são as mesmas coisas, uma vez que alfabetização indica uma iniciação a algo e a educação sinaliza um aspecto formativo, porém ambas são necessárias para a evolução de um aluno.

O fenômeno de formação profissional, no nosso contexto graduação em Dança, não desconsidera a necessidade de formação em humanidades, em primeiro lugar. E nesse ensejo reflexivo, iniciamos este capítulo reforçando que a formação em licenciatura, antes de tudo, deve estar ligada a formação de “pessoa”, para que além do conhecimento técnico haja manejo profissional, principalmente se o público atendido apresenta necessidades específicas, tais quais: deficiências, transtornos e afins.

Para tanto, como estamos falando em formação universitária e sua amplitude na perspectiva de graduar acadêmicos com adesão e compreensão da prática inclusiva, averiguamos em um âmbito holístico, primeiro o que dizem as diretrizes curriculares nacionais sobre os cursos de graduação no país. Segundo o Parecer CNE/CES nº 776/97, constatamos que é desejável que os cursos superiores sejam apenas canais “como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações” e formar máquinas humanas para o mercado de trabalho.

Sendo desejável que a formação universitária não se concentre em engessamentos. Segundo afirma Sacristán (2000) o currículo, ao se expressar por meio da práxis, adquire significado definitivo para os alunos e professores nas atividades

que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja, cabendo haver uma plasticidade à depender do contexto, por isso a importância de as experiências discentes ocorrerem em ambientes para além dos muros institucionais, logo, envolvimento com projetos de extensão desejável.

Sobre mais respaldo nas atividades extensivas das universidades, consultamos o Parecer CNE/CES nº 776/97 que afirma o seguinte sobre maior e melhor qualidade formativa, bem como flexibilização da mesma, com a consideração de alguns aspectos, entre eles: “6) Encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;” e, “7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;” (1997, p.3).

Compreendida a relevância da vertente extensiva na universidade, pontuamos agora, de um modo sucinto, o Curso de Dança, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o projeto de extensão PsicoDança, e, como esse universo tem interferido diretamente no processo formativo dos discentes envolvidos.

A graduação em Dança, inseriu-se na diversidade artístico-cultural da região amazônica, prospectando atender as demandas que foram criadas com o próprio desenvolvimento do Estado, tanto no que se refere à capital quanto aos municípios. Sendo precursor na região Norte, vem colaborando significativamente a ela, priorizando enquanto área de conhecimento artístico e científico, a qualificação profissional de seus acadêmicos, proporcionando a formação para aqueles que desejavam o exercício da profissão.

No âmbito da licenciatura os pormenores do curso, o projeto político pedagógico do curso da instituição de ensino superior (IES) referida, a expectativa é de que tal egresso esteja apto para atuar enquanto educador em Dança, exercendo não só atividades resultantes da pesquisa coreográfica, bem como seja competente em habilidades à gestão e planejamento concernentes ao conhecimento científico dos processos em Dança e à política cultural e educacional (RAMOS, 2020).

No Parecer CNE/CES nº 195/2003 referente às diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Dança, no que se refere ao perfil desejado do Formando duas vertentes são indicadas, uma associada a arte da cena, como produção coreográfica e afins e a outra voltada para a área do ensino de dança, e aqui

consta um adendo para que o formando esteja qualificado para atender pessoas com necessidades educacionais especiais, como expõe:

especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utiliza a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional (2023, p.20).

No que se refere às competências e habilidades dos formandos o Art. 4º. orienta que o curso de graduação em Dança possibilite durante a formação aptidões para:

IV - Reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;

V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida; (2003, p.20).

No íterim formação de professores para um atendimento de qualidade ao público com necessidade educacional especial, vale destacarmos que sempre foi um ponto nevrálgico na educação como um todo, numa tentativa complexa de romper com as práticas segregadoras e efetivar as inclusivas. Por exemplo, vemos que desde quando o foco é a Educação Básica o Ministério da Educação (MEC), por meio da implementação da Lei nº 9.394/1996³, indica alguns trechos sobre “educação especial”. No artigo 59º, o texto aborda as atribuições dos Sistemas de Ensino, afirmando, no Inciso III, a oferta de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 01).

Já a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), estabeleceu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirmando a Educação Especial como uma modalidade de ensino presente em todo o processo de escolarização dos jovens, e

3 Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

determina que as escolas regulares devem “prever e prover” em sua organização docentes das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às especificidades de alunos atípicos (BRASIL, 2001).

E a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001) indica que a qualificação otimizada e específica pode ser realizada por meio de formações continuadas para os docentes que já estão exercendo a função, sem especificar a carga horária (BRASIL, 2001). Nesse contexto, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) estabelece que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

Portanto, a partir dos documentos analisados, podemos inferir a obrigatoriedade da formação para atuar na Educação Especial no Brasil, seja por meio da formação inicial ou continuada. No entanto, para os professores das classes regulares, não há especificidades em sua formação, apenas a exigência de formação superior, sendo exatamente por isso imprescindível, em nossa concepção, que os cursos de graduação tratem na matriz curricular pelo menos um componente orientador para que o acadêmico não vá ao mercado de trabalho tão despreparado quando deparar-se com a população com necessidade educacional especial, e que além do manejo técnico disponha não apenas do título de “professor”, mas que não esqueceu-se de ser pessoa mediante as complexas e desafiadoras demandas que acompanham ao público especial citado.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA GRADUAÇÃO

A Educação Especial já se faz presente desde as Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, na lei 9394, numa perspectiva de inclusão de todos os alunos

independente da sua singularidade. Mas somente em 2014, o Plano Nacional de Educação foi aprovado, tendo como finalidade tornar a Educação universal, na faixa de idade entre 4 e 17 anos, assim como a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Desta forma, necessitando que as universidades façam a inclusão de tais disciplinas no currículo acadêmico para formação de professores que atuarão nessa área.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei nº 13.146 de 2015, que separa o conceito de incapacidade e deficiências, tem sido um respaldo para garantias de melhores condições de vida de pessoas que há anos esperam respeito e assistência em suas necessidades especiais. Em 2020, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial, no intuito de mudar o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. Na visão de Damasceno (2022, p. 5) essa política “[...] é considerada um retrocesso na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Afinal, o documento atual estimula a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais, nas quais os estudantes ficaram segregados”.

Para a referida autora a importância da educação inclusiva está na convivência de múltiplas formas de subjetividades, sexo, cor e deficiências sejam cognitivas, físicas ou emocionais sendo assim ela é capaz de evitar a segregação de grupos menos favorecidos, permitindo lidar com a diversidade. Damasceno (2022, p. 3) relembra os princípios da Educação inclusiva estão: “Toda pessoa tem direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem de cada indivíduo é singular; o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; a educação inclusiva diz respeito a todas as pessoas, com deficiência, ou não”.

Damasceno (2022, p.3) aponta para os principais desafios que a educação inclusiva enfrenta no âmbito escolar, estão a necessidade de reestruturação em espaços físicos, assim como dos currículos pedagógicos para propostas diversificadas e flexíveis; criar uma rede de apoio – o envolvimento de todos nos processos de inclusão do estudante sejam: alunos, professores, gestores, famílias e profissionais da saúde. Do mesmo modo, envolvendo os aparelhos gestores formadores que são competências de estados e municípios; assim como os formadores, ou seja, universidades públicas ou privadas devem investir para a melhoria da formação de professores. Os docentes precisam entender sobre a inclusão e quais são os deveres da Escola e do Estado e como agir sobre isso. “Outro ponto é que os

profissionais da educação precisam compreender como, onde e quando incluir os alunos”, afirma a autora.

Ressaltamos aqui que incluir um aluno com algum tipo de deficiência na escola, necessita da qualificação profissional que começa nos aparelhos formadores não somente por meio de disciplinas acadêmicas, mas também por vivência pelas práticas de campo de estágio, projeto de extensão, entre outros. Este não deve ficar restrito somente à tradicional área da Educação, mas todas as áreas contemplem a disciplina Educação Especial e Inclusiva.

E no âmbito escolar, para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário o debate amplo entre equipe da escola como professores, coordenadores, diretores, equipe de limpeza e alimentação, porteiros e pais. Concordamos com Cunha (2015, p. 69) quando diz que “incluir é muito mais que inserir”. Acrescentamos que é preciso dar condições de permanência do aluno com necessidades educacionais na escola, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e a socialização.

Por tudo o que foi mencionado sobre necessidades educacionais especiais no âmbito da educação, é que urge uma reflexão sobre a formação de professores, sejam eles da educação básica, da formação superior que atendem as modalidades educacionais da LDB, ou aqueles que não estão no espaço formativo propriamente dito, contudo, agem em cursos livres nos espaços não formais, por exemplo.

Neste sentido, enquanto acadêmicos em formação, tiverem a oportunidade de inserção de projetos de pesquisa e extensão (responsivos) que abordam a área inclusiva no contexto de humanidades efetivam-se ganho inestimáveis. Por isso, relataremos brevemente nosso Projeto PsicoDança para posteriormente expormos os resultados que ele tem trazido para todos os envolvidos, neste trabalho, de maneira especial, para a formação dos acadêmicos do curso de Dança da UEA.

3. PSICODANÇA, DE QUE PROJETO ESTAMOS FALANDO?

O PsicoDança é um projeto de extensão oriundo de uma parceria entre uma docente da graduação em Dança, da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), unidade da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e uma das psicólogas da Policlínica Codajás.

O projeto iniciou em setembro de 2021, e ao longo do tempo passou por mudanças, atualmente seu objetivo é aplicar oficinas de Dança ao público infantil

com necessidades educacionais especiais, bem como oficinas de alongamentos e rodas de conversa aos responsáveis das mesmas, promovendo a discussão desta arte enquanto vertente terapêutica, a aquisição de competências aos alunos da universidade na experiência teórico-prática e o possível progresso na saúde biopsi-cossocial dos atendidos.

Temos 5 profissionais envolvidas (entre psicólogas, graduadas em dança, fisioterapeuta e pedagoga) e 10 acadêmicos bolsistas vinculados à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) da UEA e outros estudantes em caráter de voluntariado.

Desde a implantação do projeto, observamos que a complexidade que o trabalho com crianças e adolescentes com necessidade educacionais especiais convoca os profissionais em vários campos do conhecimento a se debruçar sobre o tema em busca de alternativas de inclusão.

Escolher a dança como instrumento de autoconhecimento permitiu esses profissionais de áreas afins pudessem investigar sobre o tema inclusão social e escola, em que crianças e adolescentes tivessem a oportunidade de experimentar movimentos rítmicos e que essa vivências ajudassem a construir uma melhor relação com o próprio corpo e espaço. O trabalho foi desenvolvido por um grupo de alunos voluntários do curso de dança, possibilitando que esses pudessem vivenciar uma outra realidade, quase sempre escondida, quase sempre evitada pelo preconceito, por meio da dança com essa clientela, estes alunos são supervisionados pela professora do curso de Dança e acompanhados por uma Psicóloga da área da saúde mental.

A equipe reúne-se quinzenalmente sendo 1 encontro para planejamento das aulas e estratégias individuais para alcance dos alunos e 1 encontro para estudos de temas em torno da educação inclusiva, arte, psicomotricidade, psicologia e afins.

As atividades de dança para as crianças (entre 6 a 12 anos) acontecem alternadamente na Policlínica Codajás e na sala de dança da ESAT e ocorrem em regime de oficinas, com frequência semanal e duração de 1h (cada), enquanto as crianças estão em suas atividades, as ações para os adultos/responsáveis concentram-se em oficinas de Alongamento (conduzidas por uma fisioterapeuta ou acadêmicos de dança) e Rodas de Conversa (mediadas por psicólogas).

O trabalho tem possibilitado comprovar que a experiência permite o enriquecimento de todos os atores envolvidos: crianças, pais/mães, estudantes curso de Dança e a equipe coordenadora.

METODOLOGIA

Para a realização desta partilha concentramos nossas ações munidas pela epistemologia fenomenológica, haja vista que abordaremos diretamente a percepção dos fenômenos e sensações que trazem os investigados. Decerto é um estudo qualitativo e exploratório, visto que pouco se tem investigado acerca desta realidade na cidade de Manaus. Os participantes primários do estudo foram nove acadêmicos, homens e mulheres, do curso de Dança, da UEA, entre o quinto e sétimo período, todos acima de 20 anos de idade, sendo esta a primeira graduação de todos.

Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, composto por duas perguntas centrais: “Qual a função de um projeto de extensão para a universidade” e “Como você descreve sua experiência no PsicoDança?”, estas, de fácil compreensão aspiraram que os entrevistados estivessem bastante à vontade com o tema.

Para composição de nossos participantes, vinte acadêmicos foram convidados, todos monitores (bolsistas ou voluntários) do Projeto, e dispunham de condições de participar livremente da pesquisa, porém, o critério de seleção foi tomado principalmente em virtude do tempo, de forma que cumprissem o prazo dado no envio de respostas, ou participassem presencialmente de nossa roda de discussão sobre. Assim, embora quiséssemos muito que todos emitissem suas visões, tínhamos um tempo para analisar o material, logo, somente os que cumpriram ao prazo estipulado entraram para o nicho participantes do estudo.

Os conteúdos das respostas foram obtidos tanto verbalmente nas rodas de conversa direcionadas pelas coordenadoras do projeto, quanto por aplicativo de mensagem instantânea no formato texto. Após elencadas, todas as respostas foram transcritas decodificadas e categorizadas à luz da análise de conteúdo, no tocante “pré-análise”, exploração e material” e “tratamento dos resultados” (BARDIN, 1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos na pesquisa com os acadêmicos, em relação à função dos projetos de extensão no contexto de formação na universidade, observamos que tanto os voluntários quanto os bolsistas reconhecem a importância das

atividades desses projetos, em dois principais aspectos - amplia o horizonte da formação e beneficia também a comunidade.

Acerca da ampliação de horizonte na formação acadêmica, destacamos os relatos e expressões que especificam uma abrangência formativa oportunizada pelas vivências oferecidas pelo projeto:

"São para literalmente estender experiências além do que a faculdade proporciona em sua grade, ou seja, ele permite também que a comunidade possa desfrutar das pesquisas, estudos e trabalhos feitos pelos acadêmicos". (v.9)

"O projeto de extensão na universidade desempenha um papel fundamental na integração entre academia e sociedade em levar o conhecimento para além dos muros acadêmicos, promovendo o diálogo e a troca de saberes com a comunidade". (v. 6)

"No meu ponto de vista o projeto de extensão tem uma importância muito relevante para os alunos da universidade, uma vez que possibilita um conhecimento prático para além da sala de aula, permitindo assim uma interação ativa com sociedade". (v.3)

Tais expressões identificam as atividades de estudo e as desenvolvidas em contato com a comunidade como possibilidade de transformação desse fazer acadêmico, o que nos remete a Sacristán (2000, p. 35), que afirma ser "desejável que a formação universitária não concentre-se em engessamentos, posto que o currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e professores nas atividades que uns e outros realizam".

Cabe ressaltar, a palavra **além**, presente em todos os relatos acima citados, o que sugere uma espécie de suplementação do que os acadêmicos(as) reconhecem na estruturação dos componentes curriculares definidos a partir do projeto pedagógico do curso de Dança. Retomando Sacristan (2000), é importante reafirmar que essa práxis será resultado dos significados atribuídos por cada acadêmico e professor a partir das suas vivências, sendo importante haver uma plasticidade à depender do contexto, por isso a importância de as experiências discentes ocorrerem em ambientes para além dos muros institucionais.

Com relação ao processo de sensibilização e humanização do processo formativo, também foi possível identificar a relevância das atividades de extensão por meio dos seguintes relatos dos voluntários:

"Nada se compara com a vivência e a prática do dia a dia no projeto, posso dizer que sou um ser humano e uma profissional transformada, mais empática, mais

capacitada, e com um olhar diferente e sensível para cada ser que passe pela minha vida". (v1)

"Uma experiência única que me tirou totalmente da minha zona profissional de conforto e tem transformado minhas perspectivas quanto ao meu processo como futura arte-educadora, torno-me a cada dia mais humanizada e sensível ao próximo". (v2)

"Me trouxe um olhar mais sensível para todos ao meu redor e principalmente para as crianças com quem trabalhamos, aprendendo a entender a forma que elas lidam com o mundo e respeitando as diferenças". (v3)

Essa possibilidade de uma não tecnificação da prática apontada nos relatos acima, a despeito de sua relevância, não aparece de forma explícita nos documentos por nós analisados. Há uma obrigatoriedade de que a formação para atuar na Educação Especial se dê de forma continuada e que os professores das classes regulares tenham formação superior, todavia, não há especificidades quanto à essa formação.

Daí repetirmos o que já pontuamos ao longo de texto, quanto à necessidade da formação possibilitar além do manejo técnico, o desenvolvimento de reflexões e ações que viabilizem uma postura mais humanizada do processo formativo, sobretudo, nas complexas e desafiadoras demandas que acompanham pessoas com necessidades educacionais específicas.

Quanto aos benefícios para a comunidade, estes são evidenciados por dizeres como: "Há também um aproveitamento da sociedade com essas ações" (V-9); e "Um trabalho com via de mão dupla entre a comunidade e Academia" (V-2).

Essas falas evidenciam que a troca de saberes não se limita a sala de aula e a importância de levar o conhecimento para além dos espaços acadêmicos, trabalhando com a diversidade dos grupos encontrados.

No que diz respeito às suas experiências no projeto de extensão Psicodança, os dados indicam que as ações de que participam têm permitido aos acadêmicos entrevistados um outro olhar sobre as crianças e adolescentes participantes do Projeto, cabendo destacar que grande parte das crianças atendidas pelo projeto apresentam dificuldades educacionais específicas.

Foi percebida uma maior sensibilização desses profissionais em olhar para as crianças além de diagnósticos: "Mostram que não existe só um "mundo delas" mas que se nos permitirmos e pedirmos licença podemos entender que não são tão frágeis como muitos pensam ou que não fazer as coisas" (V4). Outra fala: "Me

conduzindo a não olhar para a criança e sua condição, mas para a criança e suas capacidades” (V5)

Ver o outro para além dos rótulos e diagnósticos é uma experiência que só existe no contato com este. Eles portam um diagnóstico, mas são singulares nas suas manifestações. Para Pinto (2007) “[...] o diagnóstico tem nos servido muito mais para estigmatizar e menos para ajudar. Por meio do diagnóstico, o outro já não interessa, os seus sentimentos, medos, necessidades. A pessoa que está por detrás do diagnóstico vira mero coadjuvante”.

Afeta-os também na própria formação no curso de Dança como um todo, ou seja, as experiências os ajudaram a se definir como profissionais ou áreas de interesse. Por fim, destacamos uma palavra que circulou bastante entre as falas dos entrevistados “transformação”, pois as experiências no projeto afetam os acadêmicos no campo subjetivo, sobretudo na percepção menos preconceituosa do público alvo do projeto e nas possibilidades de inclusão social dessas crianças nos diversos setores da sociedade, como apontado anteriormente. Portanto, a vivência da dança, o encontro com o outro fora de um campo formal de escola e sala de aula, permite uma aproximação maior com essas pessoas e a desconstrução de muitos conceitos preconcebidos pelo senso comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade de se fazer um trabalho envolvendo acadêmicos do curso de Dança e comunidade de criança de um serviço em saúde mental envoltos do projeto intitulado Psicodança convoca os profissionais em vários campos do conhecimento a se debruçarem sobre o tema e buscarem alternativas de inclusão. Neste no mínimo quatro áreas do conhecimento se interligam: Arte (Dança), Psicomotricidade, Psicologia, Psicanálise. Encontrando-se em pontos de intersecção chamada “crianças e adolescentes com necessidade educacionais especiais, corpo, sujeito”.

Ainda vivemos norteados pela disciplina escolar que obriga as crianças a se manterem sentadas por um longo espaço de tempo, os alunos modelos são os chamados “corpos-cadernos”⁴. Nessa mesma linha de pensamento, a indisciplina

4 No texto a autora faz a alusão de que para a Educação para aprender é preciso prender o corpo. Aícia Fernández. A inteligência aprisionada.

está ligada ao corpo em movimento, aquele que não fica quieto, necessitando do movimento para conter sua ansiedade diante do processo de aprendizagem. Numa escola que segue essa lógica o escape do aluno comum são as atividades recreativas e esportivas, enquanto aqueles com necessidades educacionais especiais precisam de um tempo maior para se apropriarem do processo de aprendizagem e de recreação para poder retornar ao ambiente em sala de aula. Além disso, compreendemos que a inclusão, em qual circunstância for passa pelo corpo daquele que se pretende ensinar e daquele que pretende aprender.

As crianças e adolescentes retratados aqui em questão possuem alguma dificuldade em seguir a demanda da escola. Os professores, mediadores ou tutores estão na sala de aula para auxiliá-las no processo de aprendizagem. Compreendemos que o aluno com tal dificuldade apresentará mais ansiedade e até repulsa diante do processo de aprendizagem formal. Aprender é movimento, contrário ao estar parado. O corpo que aprende é vivo e pulsante, portanto oposto ao que os professores esperam dos alunos, criando um campo de conflito e ansiedade para todos os envolvidos.

Márcia Strazzacappa (2001, p.3) enfatiza que a inserção de atividades corporais artísticas na escola, ou seja, "a introdução de trabalhos de dança-educativa ou dança-expressiva, como são comumente chamadas[...] tem mudado significativamente as atitudes de crianças e professores na escola." Compreendemos em consonância com a autora que atividades corporais como a dança dentro do espaço escolar estimulam o desenvolvimento não apenas as habilidades motoras dos alunos, como suas capacidades imaginativas, criativas e inclusão.

Escolher a dança como instrumento de autoconhecimento e inclusão social permitiu aos profissionais de áreas afins poderem se debruçar sobre oferecer atividades a criança e pré-adolescentes vivenciem movimentos rítmicos, que esse propicie o estabelecimento de uma melhor relação com o próprio corpo e espaço. Da parte dos alunos voluntários do curso, observamos uma maior consciência de si, de seu fazer e as possibilidade de contribuição para a sociedade. Ou seja, o trabalho oriundo de uma ação extensiva universitária, é funcional, e tem permitido comprovar que a experiência possibilita o enriquecimento de todos os atores envolvidos: crianças, pais, alunos monitores e voluntários do curso de Dança, e a equipe coordenadora.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei no 13.146/2015 Estatuto da Pessoa com Deficiência, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 11 de junho de 2023

BRASIL, Ministério da Educação. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, Acesso em: 10/06/2023

BRASIL, Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.(*Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso dia 1 de julho de 2023

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 fev. 2020.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

CUNHA, M. S. Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DAMASCENO, Carla Alessandra Moreira **O que é educação inclusiva? E educação especial?** In <https://blog.estudesemfronteiras.com/educacao-especial-e-inclusiva>. 01/07/2022

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Rio de Janeiro: Papyrus, 2010

FERNADEZ, Alcília. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed Editora;1991.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A.. **Formação de professores para a educação especial**: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 3, p. 307–324, jul. 2013

GUERRA, Vitor. **O ritmo, a musicalidade comunicativa e a lei materna na arte da subjetivação humana**. o CEAPIA n. 26 n. 2017. https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/O_Ritmo_a_musicalidade_comunicativa.pdf. Acesso em: 1 de julho de 2023

RAMOS, E.S. **Formação superior em dança**: expectativas e desafios da atuação na escola (seminário online, 2020).

SACRISTÁN, J Gimeno, **O currículo**: uma reflexão sobre a prática, 3a. edição. Editora Martins Fontes,, Porto Alegre, 2000. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4258202/mod_resource/content/1/Gimeno%20Sacristan%20-%20aula%204.pdf. Acesso em 2 de janeiro de 2023

STRAZZACAPPA, Marcia. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv>. Último acesso, 6 de maio de 2023

Parecer CNE/CES nº 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997 - Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5 de agosto de 2003 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.

PINTO, Marcos Alberto da Silva, **A pessoa por trás do diagnóstico.** Texto escrito em 2003 e apresentado no VII Fórum Brasileiro da Abordagem Centrada na Pessoa em Nova Friburgo/RJ em 2007. Disponível em: <https://encontroacp.com.br/textos/a-pessoa-por-tras-do-diagnostico/>. Acessado em: 20 de maio de 2023

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 5 fevereiro de 2023

UNESCO, **Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura.** Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.072](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.072)

PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR EM GEOGRAFIA COM A PRÁTICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM APLICAÇÕES DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

MARIA ALICE DE LIRA BORGES

Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alice.borges@ufpe.br;

TALITHA LUCENA DE VASCONCELOS

Professora do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, talitha.vasconcelos@ufpe.br;

RESUMO

O Ensino Superior requer mecanismos em que o ensino-aprendizagem forneça subsídios para que os graduandos possam relacionar teoria e prática para a docência. Para tornar o aprendizado mais significativo, promovendo aprofundamento em escolhas metodológicas e pedagógicas com alunos da Universidade Federal de Pernambuco, do curso de Licenciatura em Geografia, foi proposto como atividade a aplicação de projetos em escolas de ensino básico. Ao todo, os 42 discentes foram divididos em seis grupos e atuaram em três Escolas de Ensino Público da Região Metropolitana do Recife. Durante a disciplina de Metodologias do Ensino de Geografia, foi solicitado que elaborassem um projeto de sequência didática cujo tema fosse relacionado com o conteúdo do currículo escolar de Geografia, atendendo às séries de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Incorporado a sequência didática também existiram três metas a serem atingidas: 1ª) usar ao menos uma ferramenta de tecnologia da informação e comunicação; 2ª) criar e aplicar ao menos um material didático; e 3ª) utilizar ao menos uma metodologia ativa. As avaliações da efetividade das aplicações para os graduandos ocorreram durante os acompanhamentos com a docente e por um formulário Google onde os discentes puderam responder de forma anônima as questões sobre as suas percepções. Como resultados, foi possível identificar a percepção dos

alunos relativo a 1) suas participações durante as etapas de elaboração do projeto e aplicação; 2) suas contribuições para o grupo e projeto e 3) de quais formas participar da atividade trouxe contribuições para si e sua formação. Sendo possível afirmar que a utilização da escolha metodológica por meio de aplicações de sequências didáticas proporcionou efetividade no aprendizado dos licenciandos, em que em sua maioria, obteve o primeiro contato com a regência e a prática dos seus elementos didáticos pedagógicos a partir da disciplina.

Palavras-chave: Formação Inicial, Metodologias Ativas, Protagonismo no Ensino Superior, Ciência Geográfica

INTRODUÇÃO

As práticas do ensino de geografia desempenham um papel essencial no desenvolvimento acadêmico e na formação integral dos licenciandos (Lambert, 2013). Ao proporcionar experiência prática, é possível ir além do simples ensino de informações teóricas, permitindo que os alunos pesquisem a disciplina de forma tangível e significativa (Lambert, 2007). Neste contexto, a universidade revela-se um ator fundamental na expansão e enriquecimento da prática do ensino da geografia.

A geografia como disciplina está intrinsecamente ligada à observação e compreensão do espaço. As práticas de ensino não apenas solidificam o conhecimento aprendido na universidade, mas também inspiram aplicações desses conceitos no mundo real. Ao envolver os licenciandos em atividades práticas, a prática docente torna-se uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas (Healey & Jenkins, 2009).

Apesar da evidente importância, a implementação efetiva da prática de ensino de geografia pode ser desafiadora. Restrições de recursos, falta de integração curricular e resistência a métodos inovadores são obstáculos comuns. Superar esses desafios requer um compromisso conjunto da comunidade acadêmica e educadores para criar ambientes propícios à prática de ensino (Morgan, 2016).

A universidade, como instituição de ensino superior, desempenha um papel vital na promoção e expansão da prática do ensino de geografia. Ao desenvolver programas de formação contínua para educadores e ao incentivar parcerias com escolas e comunidades locais, as universidades podem promover a disseminação de boas práticas e melhorar a qualidade da prática docente (Lambert & Balderstone, 2007).

Além de atuarem como facilitadoras, as universidades também devem servir como centros de inovação no ensino e na aprendizagem. A pesquisa contínua sobre métodos eficazes de ensino de geografia, incorporando tecnologia educacional e adaptando-se às novas necessidades dos alunos são aspectos cruciais. A Universidade contribui para o desenvolvimento contínuo de métodos de ensino em geografia, estimulando a reflexão crítica sobre a prática docente (Lambert, 2018).

Portanto, durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia no Curso Superior de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife, objetivou-se aplicar projetos de sequências didáticas como prática de ensino

em escolas públicas na Região Metropolitana do Recife. E este trabalho traz como resultado as percepções discentes referentes às experiências vividas durante essas práticas.

METODOLOGIA

Durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia, foi proposto aos licenciandos a realização de projetos de intervenção em escolas públicas da Região Metropolitana do Recife. Esses projetos foram elaborados e aplicados durante o período da disciplina, sendo solicitado que o projeto fosse aplicado em forma de sequência didática e estivesse relacionado com o conteúdo do currículo escolar de geografia atendendo às séries de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

Para isso, além das aulas teóricas e práticas da disciplina que auxiliaram na elaboração dos projetos, os licenciandos tinham reuniões de acompanhamento com a Professora responsável e a estagiária à docência. As escolhas das temáticas se deram a partir de contatos com os docentes responsáveis nas escolas públicas, que definiram as turmas que foram atendidas e os conteúdos de interesse para o auxílio na disciplina.

Semanalmente os licenciandos tinham o acompanhamento e etapas de organização para atenderem, de acordo com a estrutura de planejamento, a sequência didática. Incorporado à sequência também existiram três metas a serem atingidas: 1ª) usar ao menos uma ferramenta de tecnologia da informação e comunicação; 2ª) criar e aplicar ao menos um material didático; e 3ª) utilizar ao menos uma metodologia ativa.

Após o conhecimento prévio da escola e aquisição de informações sobre as turmas da escola básica, houve o período de planejamento, organização e preparação de materiais e no final do período houve as aplicações das sequências.

Para aquisição das informações sobre as percepções dos discentes após a finalização do projeto de aplicação das sequências didáticas, houve um diálogo prévio com as docentes da universidade e as responsáveis pelas escolas, bem como, foi aplicado um formulário google onde os licenciandos puderam trazer os seus relatos de forma anônima sobre a experiência.

As respostas foram analisadas por meio de um gerenciador de palavras do Grupo de Linguística da Insite, que forneceu a quantidade total de palavras (contagem de palavras), total de palavras distintas, proporção entre palavras distintas e

total de palavras, total de *kbytes* de texto processado, total de linhas de texto, porcentagem do conteúdo representada pelas palavras mais frequentes, contagem de letras nas palavras (ex: quantidade de palavras com 2 letras, com 3 letras, etc), frequência de ocorrência de letras (ordenado por letras mais comuns no texto), palavras mais frequentes (ordenado por frequência), lista de palavras em ordem alfabética.

A listagem de palavras dos relatos e seu percentual de frequência foram tabulados no programa *Wordcloud* que é um gerador online e gratuito de nuvens de palavras. Visando destacar e identificar o consenso entre as 42 percepções dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 42 licenciandos divididos em seis grupos, planejaram e aplicaram as sequências didáticas nas três escolas da Região Metropolitana do Recife. Os grupos 1 a 4 atuaram com alunos do ensino médio, e o 5 e 6 com alunos do ensino fundamental, como mostra a **tabela 1**.

Tabela 1- Informações gerais da divisão por grupos dos licenciandos.

Grupo	Temática trabalhada	Turma de aplicação da sequência	Ferramenta tecnológica utilizada	Criação e aplicação de material didático	Metodologia Ativa escolhida
1	Vivendo a cartografia	1º EM	GPS, o Google Maps e App Polaris GPS.	Mapa tátil	Gamificação
2	Mapas geográficos	1º EM	Nuvens de Palavras	Croqui e mapeamento afetivo	Gamificação
3	Impactos Socioambientais	2º EM	Questionários virtuais interativos	Maquete	Aprendizagem entre pares
4	Agroecologia x Agronegócio	2º EM	Exposição de Vídeos	Jogo da memória agroecológico e cartilhas.	Maker: oficina de compostagem caseira
5	Formação da terra e tipos de Relevo	6º ano EF	Quiz, jogos de tabuleiro e mapa mental	Jogo digital	Gamificação
6	Domínio Morfoclimático de Recife	7º ano EF	Quiz	Maquete	Gamificação

Fonte: As autoras (2023).

As temáticas trabalhadas aprofundaram os conteúdos que estavam sendo lecionados na disciplina de geografia das turmas. Aliado ao planejamento das sequências didáticas haviam metas obrigatórias a serem incluídas dentro do planejamento, sendo a primeira relacionada aos recursos tecnológicos onde os licenciandos escolheram ferramentas gratuitas, com fácil utilização e adequadas para o nível de ensino dos alunos.

Com a inclusão de tecnologias, os alunos do ensino básico tornaram-se protagonistas e participaram ativamente na construção de seus conhecimentos, ampliando-os, desenvolvendo-os e (re)desenvolvendo conceitos por meio de diversas experiências, atividades e tarefas que os desafiaram e engajaram.

Podemos afirmar que as sequências didáticas aplicadas influenciaram numa aprendizagem significativa. Segundo Nerling & Darroz (2021), a aprendizagem significativa ocorre em meio a diversos processos de interação com o conhecimento, a partir da exploração de conceitos, da elaboração de hipóteses e teses, da testagem de ideias, na construção de relações e modelos. Assim, os licenciandos e os materiais utilizados foram mediadores da ação pedagógica na construção do processo de ensino e de aprendizagem. Mediação que, associada ao sentido da vida dos alunos, à valorização dos conhecimentos prévios que possuem, conduz para uma aprendizagem que foi também construída a partir da potencialidade dos alunos (Nerling & Darroz, 2021; Lima et al., 2020). Sendo válido também para outras atividades desenvolvidas ao longo das sequências didáticas, ver exemplos na **figura 1**.

Figura 1- Prática dos alunos do ensino básico: a) desenhando croqui caminhos de casa até a escola; b) mapa tátil; c) oficina de compostagem caseira.



Fonte: As autoras

A segunda meta envolveu a criação de material didático que auxiliasse as aulas, dentro da variedade dos grupos foram elaborados materiais com acessibilidade como o mapa tátil, desenvolvimento de croquis, maquetes e jogos físicos/digitais (ver **figura 1**).

Para adotar melhores métodos científicos no ensino de geografia, a adoção de recursos didáticos é um dos meios pelos quais os educadores podem trabalhar de forma mais adequada em sala de aula. A utilização de recursos didáticos pode despertar o interesse dos alunos pelas ciências geográficas. Segundo Bastos (2011), os materiais didáticos são meios para auxiliar a docência tornando o ensino mais significativo e positivo.

A importância das escolhas dos recursos didáticos também é enfatizada por Sant'anna & Menzolla (2002), que ressalta sobre o ensino, que fundamenta-se na estimulação fornecida por recursos didáticos, facilitam diretamente a aprendizagem. Em sala de aula, foi identificado pelos licenciandos e professoras de acompanhamento que os meios escolhidos despertaram o interesse e provocaram as discussões e debates, desencadeando perguntas e gerando ideias.

Também foi identificado que no desenvolvimento das sequências com o emprego de recursos, no ensino de Geografia, foi possível tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas, oferecendo aos alunos do ensino básico diversas fontes para o entendimento do assunto trabalhado.

A terceira meta envolveu a inclusão de metodologia ativa durante o processo e a maior parte dos grupos escolheram utilizar a gamificação. Outros grupos utilizaram também a aprendizagem por pares e a cultura maker.

Segundo Pereira et al. (2021), a utilização das metodologias ativas em sala de aula rompe com o modelo tradicional de ensino, o seu fundamento é baseado em uma pedagogia problematizadora, pois o estudante é estimulado a pensar e refletir assumindo uma postura ativa em seu processo de aprendizagem. A escolha da utilização de metodologias ativas traz benefícios por se tratar de um método dinâmico, atrativo e inovador, são atividades que despertam nos estudantes o gosto pelo saber e estimula o desenvolvimento da autonomia.

Em virtude disso, a prática de ensino (ver **figura 2**) foi um elemento fundamental no processo educacional, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento acadêmico dos licenciandos da geografia. Ao aplicar conceitos teóricos em ambientes práticos, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a disciplina de maneira mais tangível, promovendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos geográficos (Heywood, 2012).

Figura 2- Licenciandos atuando nas escolas: a) com alunos do ensino médio; b) com alunos do ensino fundamental.



Fonte: As autoras (2023)

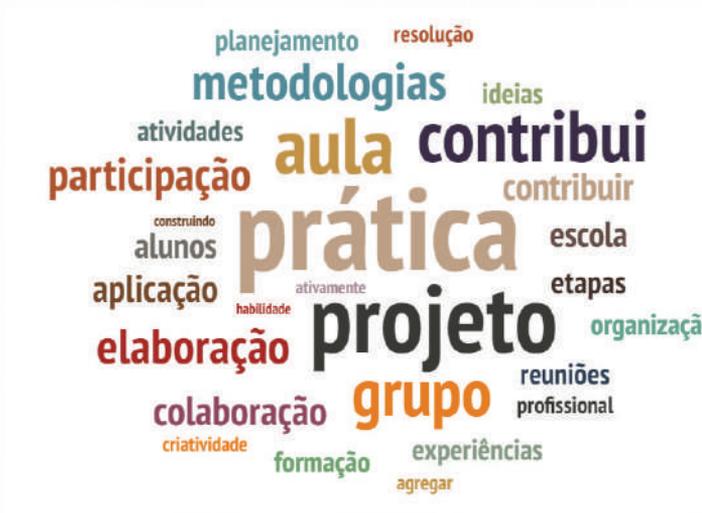
Segundo Piaget (1970), a teoria construtivista destaca a importância da interação ativa do aluno com o meio ambiente para a construção do conhecimento. No caso da disciplina, a prática de ensino se alinhou perfeitamente a esse princípio, permitindo que os licenciandos não apenas identificassem conteúdos, mas também os aplicassem em situações do mundo real, neste caso nas escolas.

Ou seja, a prática de ensino em geografia não se limita apenas à memorização de fatos geográficos, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas. A capacidade de aplicar conceitos geográficos em contextos práticos prepara os alunos para enfrentar desafios complexos na sociedade contemporânea (Goodchild, 2007).

PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS

Foram questionados aos discentes do curso de licenciatura a suas percepções em relação 1) a sua participação durante as etapas de elaboração do projeto e aplicação; 2) suas contribuições para o grupo e projeto que fez parte e 3) de quais formas participar da atividade trouxe contribuições para si e sua formação profissional. Esses três questionamentos resultaram em uma nuvem de palavras, onde a palavra mais recorrente relatada pelos alunos foi a Prática (ver **figura 3**).

Figura 3- Nuvem de palavras da percepção dos licenciandos



Fonte: As autoras

Para além do campo pertinente da teorização, os discentes puderam praticar, experienciar a vivência escolar, oportunidade que a maioria dos licenciandos ainda não haviam tido, pois apenas no 7º período de curso é que eles desenvolvem a regência no estágio supervisionado.

Destrinchando melhor cada questionamento e evidenciando as palavras encontradas na nuvem, sobre participação durante as etapas de elaboração do projeto e na aplicação, os discentes podem ser divididos em dois grandes grupos, os que se dedicaram integralmente aos projetos e os que ajudaram em partes específicas para o desenvolvimento do trabalho.

Como a turma de graduação era grande e o máximo de grupos em que poderia ser dividida para ter o acompanhamento com qualidade da Professora e estagiária à docência eram seis, cada grupo precisou ter sete membros. Mesmo diante deste cenário, todos os estudantes participaram da elaboração e aplicação dos projetos.

Uma das medidas adotadas pelo corpo docente para que houvesse o desenvolvimento das atividades foi a inclusão do protagonismo para todos os membros da equipe, ou seja, todos os licenciandos obrigatoriamente precisavam participar da regência em classe. Como a aplicação dos projetos ocorreram em forma de sequência didática, foi possível realizar a transição de alunos durante os dias sem impactar a qualidade do ensino e com a participação de todos os membros. O que

justifica o destaque para as palavras contribui, contribuir, participação e aula na nuvem de palavras.

Essas contribuições foram relatadas pelos licenciando de diversas formas, visto as semelhanças nos relatos puderam ser representadas por três citações:

“Boa. Contribui em todas as etapas do trabalho. Proporcionou um aprendizado diferenciado a partir da realidade vivenciada, o contato com os alunos, com a escola, o que é uma experiência muito relevante para minha formação. Desde o surgimento das ideias, as dificuldades, o processo de planejamento e o momento da aplicação.”

“A minha participação foi ativa nas discussões e reuniões de planejamento, compartilhei ideias, e experiências relevantes durante as etapas de pesquisa e planejamento, contribuir para a definição dos objetivos e a escolha das estratégias pedagógicas mais adequadas, atividades criativas para engajar os alunos e promover a aprendizagem de forma significativa. Além disso, executei as atividades planejadas na sala de aula.”

“Durante as etapas de elaboração do projeto e sua aplicação, considerei minha participação positiva e estive engajada em boa parte da elaboração das atividades, aplicação das metodologias e também na parte mais criativa do projeto.”

O evidente protagonismo relatado pelos graduandos durante o desenvolvimento e aplicação do projeto demonstra os benefícios em sua formação profissional, ou seja, para além das potencialidades acadêmicas. Ao conduzirem os colegas em discussões e atividades, os estudantes exploraram o potencial transformador da Geografia, proporcionando uma visão prática do papel do geógrafo na sociedade, ressaltando sua relevância na compreensão e resolução de problemas socioambientais.

Segundo Dewey (1938), o aprendizado com a experiência é transformar as práticas em habilidades. Ou seja, o engajamento no planejamento dos projetos auxiliou os estudantes de graduação a desenvolverem habilidades de organização, comunicação, adaptação, resolução de conflitos, fundamentais para a prática docente. Bem como, estímulos para enfrentamento de desafios de maneiras mais eficazes, onde nos processos de acompanhamento dos projetos, foi enfatizado pelas docentes da disciplina, a importância da antecipação dos possíveis obstáculos e a criação de estratégias para superá-los, contribuindo para formação de profissionais mais resilientes e capazes de promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Em relação a experiência de lecionar durante a aplicação das sequências didáticas, foi identificado pelos envolvidos a possibilidade de aplicar os conhecimentos

adquiridos durante a graduação, como também desenvolvimento de capacidades pedagógicas e de comunicação. Esse encadeamento é destacado por Freire (2003), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse contexto, o protagonismo estudantil se manifesta na capacidade de os graduandos de compartilharem ativamente seu entendimento, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo.

Os benefícios significativos da prática de ensino enquanto graduandos também é enfatizado por pesquisas de Darling-Hammond (2017), onde contribuem para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e para uma compreensão mais profunda do conteúdo. Os graduandos que participam desse tipo de experiência não apenas consolidam seus conhecimentos teóricos, mas também ganham uma visão concreta do ambiente escolar.

Sobre de quais formas participar da atividade trouxe contribuições para si e sua formação, foram selecionados 10 trechos trazidos pelos licenciandos que representam os relatos mais frequentes da turma:

- a. *“ Participar dessa disciplina e desse projeto no qual me colocou de frente a realidade escolar e do meu futuro profissional, me proporcionou experiências únicas e construtivas. Pude elaborar ideias pensando nos assuntos a serem ministrados na aula, na elaboração como disse do plano de aula, organização de tempo, entre outros fatores... E o mais importante, lecionar! Todos esses aspectos foram imprescindíveis para ingressar no novo período e dar continuidade no meu processo de graduação.”*
- b. *“ Participar dessas etapas me trouxe criatividade para elaborar um plano de aula, pois admito que tenho certa dificuldade em sair da rotina voltada aos textos, (rotina complexa para se adaptar em escolas públicas), trazer uma maquete foi uma atividade interessante que trouxe interesse por parte dos alunos e quebrou esse padrão tão tradicional, que muitas vezes não é inclusivo para o estudante de classe baixa, como a professora já havia nos dito a dificuldade das turmas com leitura.”*
- c. *“A participação no projeto foi muito enriquecedora, pois nunca tinha lecionado para uma turma de 6º ano, além de nenhuma do fundamental, logo, contribui para entender um pouco sobre como os alunos dessa faixa etária reagem às metodologias utilizadas nas aulas.”*
- d. *“Foi a primeira aula que realizei em sala de aula, dessa forma um destaque para essa atividade foi meu início prático na carreira de docente.”*
- e. *“A cadeira trouxe diversas contribuições para minha formação, como destaquei no relato de vivência, já dou aula há um certo tempo, porém a construção dessa atividade me trouxe novos aprendizados e reflexões.”*

- f. *"Desenvolver e contribuir com o projeto foi enriquecedor tanto para o grupo quanto para minha formação pessoal. Trabalhar em equipe me permitiu desenvolver habilidades de comunicação efetiva, colaboração e negociação. Aprendi a ouvir e valorizar diferentes perspectivas, o que ampliou minha visão sobre o tema do projeto e fortaleceu minha capacidade de trabalhar em conjunto."*
- g. *"É uma experiência única que impactou positivamente na minha visão de mundo como professor em formação, pude ver as dificuldades e momentos bons de uma sala de aula."*
- h. *"Essa experiência me ajudou a me tornar um profissional mais competente, confiante e adaptável às demandas da educação contemporânea."*
- i. *"Essas etapas me ajudaram a perceber que o "planejar" para um futuro professor é essencial, desde a ideia inicial ao produto final. Além disso, planejar em equipe abre horizontes para variados tipos de ideias, saber trabalhar em grupo é importante para a vida profissional."*
- j. *"O projeto foi muito importante para minha formação pois proporcionou uma inserção total em sala de aula, coisa que a gente só iria ter de primeira no estágio 3, e por ser em grupo ajudou a acalmar, eu estava muito nervosa mas fiquei satisfeita com o resultado, pois recebemos um feedback muito positivo dos alunos."*

A partir dos relatos é perceptível que a experiência proporcionou aos licenciandos uma antecipação valiosa de situações reais da vida profissional que encontrarão após a conclusão do curso. Ao envolverem-se no cotidiano prático, os graduandos puderam adquirir uma compreensão realista das demandas e expectativas do futuro ambiente de trabalho, preparando-se de maneira mais eficaz para os desafios profissionais futuros.

Enfrentar os desafios práticos durante o período de graduação contribuiu para o desenvolvimento da confiança e adaptabilidade dos licenciandos. Segundo, Lima et al. (2020), a exposição a situações do mundo real ajuda a construir resiliência, habilidades de resolução de problemas e a confiança necessária para lidar com a complexidade e dinâmica do ambiente profissional.

Um ponto recorrente trazido pelos discentes de graduação foi a importância do trabalho em equipe, o quanto puderam colaborar mutuamente durante todo o processo. Segundo Lambert (2003), trabalhar em equipe promove o compartilhamento de ideias e perspectivas, enriquecendo a formação dos licenciandos com diferentes abordagens pedagógicas, além da oportunidade de praticar a construção

de consenso e tomadas de decisões conjuntas, competências valiosas na promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo.

A interação direta com os alunos do ensino básico e a responsabilidade de conduzir a aprendizagem proporcionou aos graduandos a chance de enfrentar e superar inseguranças relacionadas ao domínio de conteúdo, à gestão de sala de aula e a adaptação a diferentes estilos de aprendizado, facilitando a construção de auto confiança e diminuição de incertezas sobre cenários futuros.

Outro ponto identificado durante o processo prático foi a interação com profissionais da área durante a prática de ensino, que ofereceu aos graduandos a oportunidade de construir redes profissionais valiosas. Bem como, a oportunidade de vivenciar feedbacks construtivos, contribuindo assim para o aprimoramento contínuo dos licenciandos.

Em síntese, a prática do ensino na geografia não é apenas uma extensão do conteúdo teórico, mas uma ferramenta essencial para a formação integral dos estudantes. Ao integrar teoria e prática, os educadores proporcionam experiências enriquecedoras que não apenas consolidam o conhecimento, mas também preparam os alunos para enfrentar os desafios complexos e interconectados do mundo contemporâneo.

Dessa forma, o envolvimento ativo na condução dos projetos e aulas não apenas enriqueceu a formação acadêmica, mas também estimulou o comprometimento dos estudantes com a aplicação prática de seus conhecimentos geográficos em prol de uma educação geográfica efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da escolha metodológica por meio de aplicações de sequências didáticas proporcionou efetividade no aprendizado dos licenciandos, em que em sua maioria, obteve o primeiro contato com a regência e a prática dos seus elementos didáticos pedagógicos a partir da disciplina.

O estímulo ao planejamento de projetos trouxe influências positivas para formação de profissionais mais comprometidos e reflexivos. Bem como, ao desempenhar o papel de professores, os graduandos tornaram-se parte integrante do processo educativo, contribuindo de forma dinâmica para a construção do conhecimento. Trazendo o fortalecimento das suas compreensões dos conceitos

geográficos, e também lhes permitindo enfrentar desafios e problemas, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Ao experimentar o seu impacto direto na educação do ensino básico, os graduandos puderam desenvolver um sentido de propósito e motivação intrínseca. Portanto, essa experiência não só potencializou a formação acadêmica, mas também ajudou a desenvolver profissionais apaixonados pela educação.

Portanto, as instituições de ensino superior e seus respectivos docentes, que proporcionam aos licenciados práticas em salas de aula de escolas públicas, durante o período que estão na graduação, não só enriquecem a formação dos futuros educadores, mas também estabelecem uma base sólida para a melhoria de todo o sistema educativo. Estas experiências positivas têm um impacto duradouro não só para os formandos, mas também na qualidade do ensino e na inspiração para as futuras gerações de professores.

REFERÊNCIAS

BASTOS, P. Almir. Revista Geografia: Pedagógica 2.0. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de Geografia. p. 44-50. Ministério da Educação FNDE Periódicos. Editora Escala Nacional. 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. European journal of teacher education, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Autêntica Editora, 2003.

GOODCHILD, Michael F. Citizens as sensors: the world of volunteered geography. **GeoJournal**, v. 69, p. 211-221, 2007.

HEALEY, Mick; JENKINS, Alan. **Developing undergraduate research and inquiry**. York: Higher Education Academy, 2009

HEYWOOD, Andrew. **Global politics**. Bloomsbury Publishing, 2012.

LAMBERT, David; BALDERSTONE, David. **Learning to teach geography in the secondary school: a companion to school experience**. Routledge, 2007.

Lambert, David. (2013). "Geography, education and the future." *The Geographical Journal*, 179(3), 198-203.

Lambert, David. (2018). "Geography, school geography and becoming a teacher." *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(4), 299-308.

LIMA, L. S. et al. Aprendizagem Significativa – O Processo Ensino-Aprendizagem no Ensino Remoto. *Anais do XXV Seminário Internacional de Educação*. ULBRA, Cachoeira do Sul, RS, v. 5, n. 1(2020).

MORGAN, John. **EBOOK: Teaching Geography 11-18: A Conceptual Approach**. McGraw-Hill Education (UK), 2016.

NERLING, Maria Andréia Maciel; DARROZ, Luiz Marcelo. Tecnologias e aprendizagem significativa. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10956-e10956, 2021.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Editora Vozes Limitada, 1970.

RAMOS, Marta Gonçalves da Silva. A importância dos recursos didáticos para o ensino da geografia no ensino fundamental nas séries finais. 2012. 45 f., il. Monografia (Licenciatura em Geografia)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2012.

SANT'ANNA M. Ilza. MENZOLLA, Maximiliano. *Didática: Aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de fornecedores*. Edições Loyola. 7ª Edição. São Paulo. 2002

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.073

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR EM DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

ILDO SALVINO DE LIRA

Professor do Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, ildoslira84@gmail.com;

RESUMO

O presente texto é resultado de um estudo de natureza qualitativa que analisou percepções de estudantes de Pedagogia sobre o estágio curricular durante a pandemia da Covid-19, cujo foco de análise voltou-se às posições desses sujeitos em relação à avaliação das experiências e os seus possíveis impactos nos respectivos processos formativos. Adotou-se como instrumento de análise os relatórios de estágio, uma vez que se apresentam como registros reflexivos dos percursos e ações traduzidos nas tramas formativas. A análise foi conduzida a partir das contribuições de autores (PIMENTA; LIMA, 2006; PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2014; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) que defendem o estágio como campo de conhecimento e como espaço de pesquisa, além de se posicionarem em favor da importância desse componente curricular para a formação e construção das identidades profissionais do professor. Concluiu-se que o estágio foi atribuído pelos acadêmicos como um importante espaço de problematização sobre a profissão e em relação aos reflexos da pandemia no setor educacional. As análises também refletem avaliações negativas, merecendo destaque ao fato de não terem tido contato presencial com as professoras e alunos, além do desafio de mediar situações de ensino remotamente em meio à desigualdade digital visto que muitos aprendizes não dispunham dos bens tecnológicos necessários à participação nos espaços de interação.

Palavras-chave: Estágio curricular, Formação de professores, Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor constitui-se como um dos eixos prioritários das agendas educacionais e entre os objetos de pesquisas, evidenciando, nesse sentido, a importância desse tema frente à urgência da garantia do direito à educação. Especificamente, neste texto, o foco volta-se à reflexão sobre o estágio curricular enquanto espaço de formação de identidades e saberes docentes, atentando às discussões sobre o processo de formação inicial do professor no contexto do ensino remoto. Pretende-se com isso, problematizar os desafios, limites e possibilidades em relação à tradução do estágio nessa conjuntura a partir das experiências de um grupo de licenciandos do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, adotamos como perspectiva inicial que a identidade profissional constrói-se

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

A identidade docente é compreendida como um processo contínuo, envolvendo as mais diversas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

Durante o curso de graduação começam a ser constituídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício de sua profissão.

Nesse processo, o estágio assume um papel importante mediante um olhar reflexivo, propositivo e investigativo. Nessa perspectiva, Pimenta (2018, p. 92) nos mostra que o estágio possibilita aos professores em formação uma aproximação do futuro espaço de atuação através de “[...] estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.” (PIMENTA, 2018. p.

92). Com isso, são muitas as expectativas em torno das experiências, reflexões, aprendizagens e desafios, uma vez que há o reconhecimento do estágio como eixo articulador dos projetos de curso e como campo de conhecimento da profissão, nas palavras de Pimenta e Lima (2011).

Ainda segundo as autoras, o estágio curricular “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 61). Entende-se, com isso, que essa trajetória precisa ser conduzida e munida por meio do conjunto de teorias que são apropriadas ao longo do curso. Logo, defende-se que as teorias se apresentam como “[...] instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos [...]” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12). Com isso, a pesquisa no estágio configura-se como “[...] uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor e, futuro pesquisador da área.” (PIMENTA, 2018, p. 92). A pesquisa é, portanto, mais uma ferramenta analítica direcionada ao desenvolvimento de habilidades de estudo, além de situar o futuro professor quanto ao compromisso de ensinar com vistas à transformação e construção de saberes da profissão.

Dessa maneira, compreendemos a importância de uma formação sólida que respalde “os futuros docentes para o enfrentamento coletivo dos desafios próprios da práxis coletivamente vivenciada em contextos, cooperando para que aprendam a analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem aprendizagens emancipatórias.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 10). As autoras defendem uma concepção de professor cuja natureza de atuação perpassa por um compromisso político em vista da superação das desigualdades educacionais, respectivamente, alinhada a um projeto de cidadania. Tal proposição reforça a importância de uma formação alinhada à superação dos desafios evidenciados no cotidiano escolar. Certamente, o estágio curricular configura-se como um dos espaços importantes para isso.

Desta forma, assim como defende Oliveira (2019, p. 5), a visão é focada na formação dos estudantes e busca produzir um diferencial significativo nas atividades de estágio, pois esse “deve contribuir na formação de profissionais comprometidos com a realidade educacional, sendo um diferencial na formação de futuros profissionais da educação.” Logo, as vivências proporcionadas nesse componente curricular “precisam ser significativas, desenvolvida com o envolvimento dos estudantes e oportunizando a reflexão sobre a prática docente, aspecto significativo

para a sua concepção de profissional.”(OLIVEIRA, 2019, p. 5). Nesta perspectiva, ainda segundo a autora, o estágio perpassa questões referentes à atuação dos licenciandos, incentivando atitudes e aprendizagens que extrapolam os muros da instituição formadora e que possam estar a serviço da comunidade educativa, compondo a formação humana e profissional desses sujeitos.

Percebe-se, com isso, que a efetiva interação presencial dos acadêmicos no campo de estágio é basilar em função do atendimento das expectativas projetadas e quanto aos objetivos da formação. Pois, é ao longo do curso que o pedagogo em formação busca “[...] a maior compreensão possível sobre o fenômeno educativo em suas mais diversas etapas e modalidades. Momento em que se articula todo conhecimento apreendido ao longo do curso, fundamentando o trabalho do estagiário em campo, nas dimensões sociais, políticas e pedagógicas.”(VIEGAS; CAMARGO, 2022, p. 10). Para isso, é imperativo que tanto a instituição formadora quanto a escola que recebe os futuros professores transformem-se transformem em espaços de formação colaborativa, conforme reflete Melo (2008):

Não uma formação aligeirada, lacunar, mas uma formação que permita aos futuros professores assumirem sua tarefa, bastante complexa, de modo a contribuir, decisivamente, com uma educação mais humana e inclusiva. Ou seja, uma formação capaz de munir os futuros profissionais da educação de ferramental teórico-prático que lhes permita não só analisar, mas compreender o contexto histórico, político, social e cultural de que faz parte a atividade docente. (MELO, 2008, p. 87).

Entretanto, com a pandemia, esse processo precisou ser redefinido e ajustado à luz das orientações sanitárias adotadas pelas autoridades públicas, entre as quais, a suspensão das atividades presenciais das escolas como uma das medidas de contenção e propagação do vírus no contexto da pandemia. No dia 17 de março de 2020, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por força da Portaria nº 343 do Ministério da Educação, suspendeu as suas atividades presenciais e os calendários acadêmicos. Estabeleceu, ainda, que a finalização do semestre ocorria de modo não presencial, considerando o caráter emergencial do momento. Assim, também seguiram as atividades de estágio, tendo em vista garantir a continuidade e conclusão das trajetórias formativas dos estudantes.

Apesar dos desafios impostos pela pandemia, que nos obrigou a implantar mudanças nas rotinas de estudo e trabalho, com a instalação do ensino remoto emergencial como alternativa viável, foi possível realizar os estágios supervisionados,

promovendo reflexões, novas construções e ressignificações (FERRAZ; FERREIRA, 2021). Nesse sentido, essa situação peculiar fomentou inquietações acerca da pertinência e viabilidade no que diz respeito à realização das atividades de estágio nessa conjuntura. Conforme alertam as autoras, a condução das atividades de estágio apenas para o cumprimento da carga horária obrigatória pode potencializar ainda mais a concepção reducionista que apregoa esse componente curricular como mais uma atividade burocrática e distante do cotidiano escolar. É fato que o momento de excepcionalidade requereu a definição de medidas emergenciais a fim da continuidade das trajetórias formativas, no entanto, não podemos perder de vista os objetivos assumidos pelo estágio:

Tomar essa perspectiva como princípio pode fragilizar, especialmente neste contexto adverso, as oportunidades de aprendizagem sobre a profissão docente, por reposicionar o estágio em uma concepção reducionista e burocratizada, tendenciando-o a realizar-se, apenas, como instrumento para cumprir uma carga horária obrigatória, desprovido das possibilidades de fomentar a investigação, a problematização e o diálogo reflexivo com os sujeitos do processo formativo. (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 7).

É fundamental, nesse sentido, problematizar as implicações da realização das atividades de estágio nesse contexto. Isso envolve considerar as limitações, possibilidades formativas e a compreensão de que não basta apenas transpor as estratégias do “[...] ensino presencial para o ensino remoto; ao contrário, exigiu mudanças na forma de mediar o conhecimento e de construí-lo; práticas e metodologias tiveram que ser inovadas para atender o contexto digital.” (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 9). Por outro lado, também é importante considerar a necessidade de garantir a continuidade e conclusão das trajetórias formativas dos estudantes sem se distanciar dos objetivos inerentes às atividades da formação docente. Estávamos, portanto, diante de novos desafios que extrapolavam os problemas recorrentes da condução das ações de estágio, considerando o fato de ser uma experiência inédita, além das tensões geradas em decorrência dessa conjuntura.

Considerando esse cenário, este artigo explora um estudo que analisou percepções de estudantes de Pedagogia (presencial) do Centro de Educação (CE), *Campus* I, da Universidade Federal da Paraíba, em relação ao desenvolvimento das atividades de estágio curricular durante a pandemia da Covid-19. Objetiva-se contribuir com o debate acerca do estágio como campo de conhecimento sobre a

profissão e problematizar os desafios, impactos, possibilidades e limites quanto à realização do estágio a partir da mediação remota. O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta o caminho metodológico do estudo. Na sequência, explora a análise, e por fim, trata sobre as considerações finais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), na qual buscou analisar as reflexões de estudantes do curso de Pedagogia sobre as experiências vivenciadas no estágio curricular em docência no contexto da pandemia. Para isso, o estudo adotou como objeto de análise os relatórios de estágio produzidos por um grupo de concluintes da disciplina Estágio Supervisionado III- Magistério do Ensino Fundamental, da UFPB- *Campus* I, no segundo semestre de 2020.

O objetivo desse componente curricular é garantir o desenvolvimento de atividades de observação, reflexão e proposição voltadas à prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) no contexto de uma escola pública. Na ocasião, a condução das atividades decorreu de modo remoto, envolvendo os seguintes momentos e recursos didáticos: Encontros síncronos mediados através da ferramenta Google Meet destinados à discussão, estudo, socialização e orientação. Momentos assíncronos voltados à produção de materiais destinados às intervenções, relatório e estudo dos textos indicados, cujo acompanhamento se deu por meio WhatsApp e e-mail.

A realização das atividades no campo de estágio pelos acadêmicos envolveu momentos de acompanhamento das ações das professoras e interação dos estudantes por meio de WhatsApp e em alguns casos mediante o emprego do Google Meet, produção de registros reflexivos, planejamento de situações didáticas e condução de intervenções didáticas. Considerando as devolutivas das avaliações dos licenciandos, a realização de ações possibilitou uma aproximação da prática docente, embora remotamente, de maneira que pudessem atentar aos desafios, adaptações e possibilidades, considerando a excepcionalidade imposta pela pandemia.

Por fim, o último momento da disciplina consistiu nos encontros de socialização das experiências como espaço reflexivo das ações vivenciadas no contexto remoto. As reflexões suscitadas ao longo dessa trajetória fizeram-se despertar para o interesse em desenvolver esta pesquisa, como foi mencionado, que visou

contribuir com o debate acerca do estágio como campo de conhecimento sobre a profissão e problematizar os desafios, impactos, possibilidades e limites quanto à realização do estágio nessa conjuntura.

Para isso, os relatórios de estágio foram analisados por reconhecê-los como ferramentas reflexivas sobre as memórias, inquietações, possibilidades e desafios vivenciados no sentido de operacionalizar as ações previstas. Para tanto, com base nesses registros acessamos as memórias, inquietações, possibilidades e desafios vivenciados no sentido de operacionalizar as ações previstas.

De posse desses documentos, a análise foi processada com base na técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), considerando os seguintes momentos articulados: Inicialmente, procedemos com a pré-análise com a finalidade de constituir o *corpus* da pesquisa. Em seguida, realizamos a leitura detalhada das fontes, tendo em vista mapear os registros reflexivos produzidos pelos sujeitos em relação ao desenvolvimento das atividades do estágio no contexto da pandemia. Por fim, conduzimos a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

Desse movimento, estruturamos a análise que será explorada a seguir.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO NO FORMATO REMOTO

Esta seção destina-se à análise cujas informações foram organizadas de modo a permitir a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos do estudo em relação às vivências processadas durante o estágio curricular. Com esse intuito, situamos, inicialmente, algumas posições reveladas pelas acadêmicas sobre as experiências do estágio:

Tirando-nos da zona de conforto e motivando-nos a pesquisar, pensar, refletir e criar estratégias de ensino-aprendizagem, recebendo auxílio e contribuição por parte do professor da turma através de sua experiência pedagógica. Também foi importante o processo de pesquisa e reflexão para o planejamento da sequência didática levando em consideração o contexto em que os estudantes vêm vivenciando, para expor conteúdos e aplicar atividades que pudessem favorecer o ensino e aprendizagem destes alunos [...] E. 2

Certamente esse estágio ocorreu no momento apropriado mesmo com tantas intempéries no decorrer do caminho. Nada mais justo que viabilizar o estágio nesse período para que pudéssemos observar, debater, refletir e colocar em prática o pouco que temos aprendido na teoria. E. 4

A experiência do estágio supervisionado [...] foi proveitosa, apesar dos aspectos atípicos do ensino remoto, que podem ser listados: pouca frequência da turma nos momentos síncronos, baixo nível de interação em relação atividade/dia de entrega e ainda alguns retornos de atividades ausentes, é importante destacar que foi de extrema importância para minha formação [...] E. 5

Considerando esses trechos, entendemos que o desenvolvimento das atividades de estágio permitiu uma aproximação do fenômeno educativo mediante o emprego de ferramentas digitais. Ou seja, constituiu-se como imersão reflexiva que potencializou a compreensão das acadêmicas sobre o exercício profissional das docentes frente às manifestações e tensões contextuais geradas em decorrência do contexto pandêmico, além de considerar as intencionalidades negociadas em favor das aprendizagens dos aprendizes.

Dessa maneira, o estágio assume como perspectiva a compreensão de um movimento de aproximação com a realidade concreta de exercício da profissão (FREITAS; COSTA; LIMA, 2017). Ainda segundo os autores, é um movimento de apropriação da realidade “[...] permeado pela curiosidade, pelo desejo de aprender e pela postura problematizadora e crítico-reflexiva.” (FREITAS; COSTA; LIMA, 2017, p. 35). Com base nessa compreensão, o relato a seguir, exemplifica essa postura investigativa do professor em formação: “Durante os encontros síncronos junto à professora nas aulas online, foi possível perceber consideráveis dificuldades como: pouca participação dos alunos, dificuldade com a conexão de internet e limitação no uso de metodologias [...]”. E. 8 Assim, percebe-se que o estágio possibilitou ao acadêmico novos olhares e posturas perante à realidade investigada, constando, portanto, os desafios vivenciados pela professora.

A partir dos relatos, confirma-se “que todas as dimensões da vida social foram afetadas, a educação e, mais especificamente, a escola e seus sujeitos, têm experimentado uma realidade sem precedentes.” (SARAIVA; NONATO; BRAGA, 2021, p. 303). Nesse sentido, ainda segundo os autores,

A interrupção das aulas presenciais deslocou o trabalho pedagógico para o ambiente doméstico dos professores, gestores e alunos, transformando este espaço, antes reservado ao descanso e à convivência familiar, em ambiente destinado também ao trabalho docente, ao ensino e à aprendizagem escolar. (SARAIVA; NONATO; BRAGA, 2023, p. 303).

Conforme alerta Gatti (2020), a situação pandêmica obrigou os alunos a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, no entanto,

[...] alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispo-
ndem dessas facilidades, ou dispo-ndem com restrições (por exemplo, não dispo-
sição de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de
celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família
etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos supor-
tes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial. (p. 32).

Pelo exposto, reforçamos a defesa de que os esforços das escolas em favor da continuidade das ações de ensino em plena pandemia deveriam ser acompa-
nhados de iniciativas direcionadas à “[...] democratização do acesso à internet,
imprescindível para manter a conexão entre escolas públicas e estudantes nesses
tempos de crise.” (MACEDO, 2021, p. 275). Na ausência de políticas públicas, em
especial por parte do governo federal enquanto agente articulador das políticas
nacionais, voltadas aos recursos tecnológicos, agravou-se, ainda mais, o hiato no
campo educacional, reverberando para que muitos alunos não tivessem esse direito
resguardado.

Em seguida, outras reflexões reiteram a articulação entre estágio e pesquisa,
além de apontarem a importância do estágio como instância que aproxima o pro-
fessor em formação do futuro espaço de atuação:

*Apesar da baixa e às vezes inexistente interação dos alunos comigo no período
de estágio, análises, reflexões e aprendizagens foram adquiridas e mais uma vez
ressalto, a quão enriquecedora foi, para a minha formação acadêmica. E. 7*

*Foi entendida a dificuldade enfrentada pelos professores, [...], porém também
entendemos a realidade enfrentada por esses alunos, onde por muitas vezes não
possuem acesso à internet suficiente para acompanhar as aulas, ou os pais não
dispõem de tempo, ou tecnologias suficientes para darem conta das aulas diárias
de seus filhos. E. 12*

Percebe-se, com isso, que apesar dos desafios, as aproximações com as
experiências docentes traduzidas remotamente fomentaram reflexões impor-
tantes para o processo de formação de professores, evidenciando a natureza da
complexidade da atuação profissional e problematização da garantia do direito à
educação. Nesse processo de investigação, “é necessário, portanto, que o estagiário

desempenhe o papel de protagonista em sua formação, preocupado em compreender a escola como um organismo vivo que articula diferentes saberes e sujeitos, aprende continuamente a partir dos desafios postos pelo cotidiano de trabalho e se refaz.” (FREITAS; COSTA; LIMA, 2017, p. 38).

Ainda se tratando sobre a importância dessa experiência, E. 5 reforça por meio do seu relato que a realização do estágio nessa conjuntura apresentou-se como um marco relevante sob o ponto de vista da sua trajetória formativa, a saber:

A experiência do estágio supervisionado [...] foi proveitosa, apesar dos aspectos atípicos do ensino remoto, que podem ser listados: pouca frequência da turma nos momentos síncronos, baixo nível de interação em relação atividade/dia de entrega e ainda alguns retornos de atividades ausentes, é importante destacar que foi de extrema importância para minha formação [...]

Com o avanço da análise, percebemos que outros acadêmicos também reconheceram a importância do estágio, conforme expressam os extratos a seguir:

Ao consentir colocar em evidência metodologias, procedimentos e técnicas na estruturação do conhecimento, o estágio oportunizou a vivência do fazer docente e a criação de uma identidade profissional ativa. E. 3

Afirmo dizer que foi uma experiência que supriu as expectativas, mesmo tendo observado diversas dificuldades presentes no ensino remoto, foi de extrema importância para a formação de pedagoga a experiência do ensino durante o período pandêmico. E. 6

Fez-me questionar sobre a necessidade de adaptar, inovar, pesquisar e não se permitir limitar. Neste período tive a oportunidade de acompanhar de perto o ensino neste período remoto e de observar a prática docente, analisando suas ações e refletindo sobre o que poderia ser melhorado. E. 9

Pude ver de perto como vem sendo desenvolvido o ensino de forma online por conta do Covid-19, como as crianças vêm recebendo isso, quais são as dificuldades desse modelo de ensino, além de observar e também buscar por novas formas de motivar esses alunos [...]. E. 13

Podemos depreender, assim, que, as posições enfatizam uma compreensão de estágio como *lócus* de acompanhamento e reflexão sobre o trabalho docente situado historicamente, cuja natureza volta-se ao processo de humanização dos alunos (PIMENTA, 2012). Esse entendimento aponta que a construção do conhecimento de forma consciente visa, portanto, contribuir para que esses sujeitos atuem de forma consciente nos respectivos espaços de vivência. Isso implica em

considerar, na visão de Pimenta (2005, p. 15): “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, confrontá-los, contextualizá-los.” Nessa visão, trata-se de assumir novas atitudes comprometidas como uma forma de trabalho que considere os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, que articulem a teoria, a reflexão e a prática.

De tal modo, o desenvolvimento desse processo foi conduzido pela atividade de pesquisa, que iniciou pela análise e a problematização das ações e das práticas docentes, “confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Ainda, tratando das posições sobre o estágio, identificamos mais algumas posições que avaliaram negativamente a experiência, assim como também evidenciaram aspectos positivos:

A partir das minhas experiências nesse estágio cheguei à conclusão de que a mesma tenha contribuído muito para a minha formação acadêmica, pois, apesar dela ter ocorrido de forma online e acabar não proporcionado todas as práticas que normalmente aconteceriam, ela acabou me proporcionando outras experiências únicas. [...] E.14

[...] fica reduzida as possibilidades de maiores aprendizagens nesse campo de estágio, diferente de como ocorre de forma presencial. Ainda assim, pontuam-se as reuniões ocorridas com a docente de forma proveitosa, por isso, ter essa vivência da ação de uma docente que atua em frente a uma realidade sociocultural complexa e difícil foi de grande importância [...] E. 15

Conforme as referidas estudantes analisam, as atividades de estágio conduzidas no formato remoto limitaram o seu campo de atuação e análise frente às possibilidades aventadas no contexto presencial de uma escola. Essas posições coadunam com as discussões apresentadas pelas autoras Souza e Ferreira (2020, p. 14) quando afirmam que “a cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto [...]”

Contudo, podemos perceber ainda nas análises dos estudantes elementos que reforçam a importância da experiência. Isso pode ser percebido quando as

mesmas atribuíram que o estágio garantiu o acompanhamento da atuação das professoras, além da possibilidade de participar de situações voltadas à mediação do ensino. Entendemos, dessa forma, que apesar do limite das experiências refletidas, os estudantes enfatizam a importância do estágio na ocasião, tendo em vista as contribuições para a formação acadêmica. Isso nos faz refletir sobre a necessária formação científica potencializada durante o estágio (GHEDIN, 2014). Esse entendimento ganha ainda mais sentido quando atentamos às posições destacadas abaixo:

Para isso, é necessário que tenhamos um olhar analítico e reflexivo para fundamentar e nortear nossos trabalhos durante o período de realização do estágio, é necessário também que nos coloquemos na posição de professor-pesquisador, [...] E. 1

Assim sendo pode-se afirmar, que tivemos êxito em participar do cotidiano da Escola em momento remoto, pois vivenciei experiências reais do que é a prática escolar também no formato virtual. Através da perspectiva do estágio ser campo de pesquisa, onde se efetivam as teorias é que se pode entender e contribuir para uma formação mais qualificada e com um olhar voltado para as dificuldades que caminham com a atuação dos profissionais de ensino. E. 5

Por conseguinte, vivenciar o estágio remotamente exigiu dos estudantes-pesquisadores um pensar constante sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas na escola-campo [...] Atender essas demandas oportunizou aos futuros pedagogos o contato com perspectivas diversas sobre a realidade educacional e agregaram significativamente a sua formação. E. 11

Pude ver de perto como vem sendo desenvolvido o ensino de forma online por conta do Covid-19, como as crianças vêm recebendo isso, quais são as dificuldades desse modelo de ensino, além de poder observar e também buscar por novas formas de motivar esses alunos [...] E. 13

Pelo visto, essas posições reiteram a relevância da articulação entre estágio e pesquisa alinhada ao desenvolvimento de uma postura investigativa. Sob este aspecto, vale a pena considerar o que afirmam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 37), de que “a relação que aqui se busca é a que articula estágio como processo de pesquisa, que exigem um aprofundamento conceitual, especialmente para se compreender o modo próprio de apropriação do objeto investigado”. Essa posição foi reiterada pela estudante a seguir: “Apesar dos inúmeros desafios, a vivência no Estágio Supervisionado III, a partir da relação indissociável entre teoria e prática, subsidiou a ação pedagógica e direcionou a reflexão e a problematização [...]” E. 3. Tal reflexão deixa em evidência, portanto, a necessária formação científica do

acadêmico, tendo em vista lastrear o percurso formativo delineado, permitindo com que as ações e definições assumidas fossem fundamentadas e analisadas a partir dos aportes teóricos apropriados durante o curso. Dessa forma, é inevitável pensarmos em Freire (2001, p. 24-25) quando afirma que,

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente.

Sob essa linha de raciocínio dada por Freire, consta-se que os relatos também problematizam a complexidade da mediação docente à luz desse cenário, nos quais ocupam destaques nas análises os desafios e as novas demandas impostas em favor da continuidade do trabalho. Essas leituras confirmaram, portanto, as implicações do quadro da pandemia em relação ao “abandono escolar de muitos alunos em face das frustrações por não terem podido acompanhar as aulas remotas, de sentimentos de exclusão social e de desesperança ao se darem conta da impossibilidade de escaparem da pobreza por meio do estudo.” (LIBÂNEO; SUANNO; ALMEIDA, 2022, p. 16). Contudo, essas posições também refletem sobre a “[...] condição docente, sobretudo, nas questões relativas ao acesso digital, à intensificação do trabalho, ao domínio do conhecimento e ao acesso à materialidade para o uso das tecnologias na educação.” (SARAIVA; NONATO; BRAGA, 2021, p. 304). Ainda de acordo com esses autores,

O ato de ensinar durante a pandemia convida a todos os sujeitos da comunidade escolar para um necessário exercício de repensar a educação, a partir de múltiplas dimensões, que vão desde novos modos de educar, planejar e avaliar até a construção de estratégias para manutenção dos vínculos. (SARAIVA; NONATO; BRAGA, 2023, p. 304).

Considerando o exposto, a compreensão desse momento singular para os professores, reforça, portanto, a importância do estágio como espaço de reflexão sobre a profissão, além de favorecer o processo de construção da identidade e dos saberes inerentes à profissão, conforme já foi referido. Dessa maneira, essa construção decorre da relação dialética com o campo social, no qual se traduzem as práticas educativas em sintonia com as trajetórias formativas vivenciadas ao longo

do curso. De modo que “é o momento propício para refletir sobre essas e outras questões referentes à vida profissional, ao trabalho pedagógico em sala de aula, à organização da escola e sobre a sociedade da qual fazemos parte e a função social de um colégio.” (ZANLORENI; SANDINI, 2022, p. 384).

Por fim, faz-se necessário chamar à atenção quanto às dificuldades enfrentadas pelos licenciandos durante a condução das atividades de estágio:

[...] lecionar via aplicativo de mensagens me trouxe grandes dificuldades, inclusive no planejamento das regências, de pensar como construir uma atividade que englobe as necessidades de aprendizagem da turma, que seja de fácil acesso, visto as barreiras de comunicação e conectividade que eles enfrentam. E. 9

Assim como acontece com a professora da turma, não houve devolutiva ou qualquer interação dos alunos comigo no grupo. [...], ou seja, não tive nenhuma devolutiva da atividade realizada na regência. Não pude avaliar como caminha o processo de aprendizagem da turma. E. 14

Nota-se que a principal dificuldade relatada pela primeira estudante durante a realização das atividades de estágio consistiu na realização do planejamento, considerando as dificuldades de acesso às ferramentas digitais pelos aprendizes, além de perceber que não dispunha do devido conhecimento sobre caminhos percorridos pelos destinatários das ações. Constata-se, com isso, que “o planejamento para uma aula presencial não se assemelha ao planejamento para o ensino remoto.” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 7). Por outro lado, embora exista um arsenal de ferramentas digitais é preciso, nesse sentido, pensar nas barreiras de acesso aos bens materiais, assim como refletem os relatos.

Conforme Freire (2001) o diálogo entre o educador e educando é imprescindível para que haja uma significação do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, é uma relação dialógica pautada no encontro, amorosidade e respeito. Logo, como relatam as estudantes acima, a falta do diálogo com os alunos das turmas acompanhadas durante o estágio, decorrente do problema de conectividade, não lhes permitiram avaliar as suas respectivas trajetórias de aprendizagem, ajustar os percursos, além do mais, não foi possível perceber se as atividades propostas atenderam às expectativas traçadas. Outros estudantes também relataram esse aspecto como um elemento negativo da experiência de estágio cujas expectativas apontavam para momentos de interação e devolutivas das atividades planejadas para os momentos de mediação. Entretanto, tal aspecto já vinha sendo discutido e problematizado a partir das informações coletadas durante os momentos

de acompanhamento das professoras, cujas informações permitiram, em certa medida, redirecionar as ações previstas.

As reflexões aqui exploradas evidenciam, portanto, que “[...] o estágio desenvolvido remotamente trouxe desafios e o repensar sobre as ações desenvolvidas, pois, considerando que era algo novo, demandou inúmeros (re)planejamentos do que seria organizado.”(VIEGAS; CAMARGO, 2022, p. 14). Contudo, apesar das dificuldades e limitações impostas decorrentes do contexto pandêmico, os relatos confirmam uma avaliação positiva em relação ao estágio conduzido remotamente.

Os relatos dos professores em formação reforçam a compreensão do estágio curricular como espaço de construção da profissionalidade docente e identidade profissional. Ou seja, “se constitui como espaço / tempo privilegiado de formação docente, uma vez que, tem a possibilidade de colocar em movimento e diálogo os diferentes saberes necessários ao exercício da docência.”(FREITAS; COSTA; LUCENA, 2017, p. 41). Entanto, também a análise identificou sinalizações que evidenciam vivências e aprendizagens em relação ao uso das tecnologias digitais que contribuíram para os respectivos processos formativos.

Enfim, não podemos perder de vista que as adaptações empregadas em decorrência da excepcionalidade não substituem as interações praticadas no cotidiano escolar, assim como refletimos. Adicionalmente, partilhamos da compreensão de que

A ação do pedagogo (em formação), independentemente do espaço que atua, implica uma visão da totalidade. Essa visão mais ampla dos nexos que compõem a realidade é construída e desenvolvida com um currículo interdisciplinar, no qual o conhecimento não é abordado de forma fragmentada. A partir disso, podemos inferir que as condições de acompanhamento virtual dos estágios, tanto por parte da universidade quanto por parte das escolas/professores, comprometeram em certa medida a análise ou compreensão por parte dos estagiários da totalidade social que envolve o trabalho docente, o que pode ter colaborado para uma visão fragmentada da realidade. Pois, para entender e explicar a realidade, seja ela científica, tecnológica, econômica, política e/ou cultural, é preciso compreender o conhecimento como um todo produzido socialmente nas relações que se estabelecem entre si. (VIEGAS; CAMARGO, 2022, p. 14).

Com base no exposto, entendemos que essa totalidade do fenômeno educativo é garantida mediante o processo de aproximação lastreada pelo conjunto de

teorias e saberes apropriados ao longo da formação. Certamente, o estágio curricular conduzido no cotidiano escolar configura-se como um espaço importante em favor da construção dessa compreensão de visão da totalidade como resultante de uma postura investigativa incentivada ao longo do percurso formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto explora a análise de pesquisa que analisou percepções de estudantes do curso de Pedagogia em relação às experiências praticadas no transcórre do estágio curricular no contexto da pandemia da Covid-19. A intenção, durante o estágio, consistia em fomentar a reflexão acerca do conhecimento da realidade escolar apesar das “limitações do contexto pandêmico, em que os discentes pudessem analisar e propor caminhos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, respaldados em estudos e pesquisas, mas sem desconsiderar as percepções e os contrapontos dos profissionais em exercício.” (VIEGAS; CAMARGO, 2022, p. 10). Com base nesse intuito, as atividades foram realizadas remotamente, considerando as orientações sanitárias adotadas na ocasião. Desse percurso formativo resultaram os relatórios reflexivos que foram analisados, tendo em vista acionar os sentidos atribuídos pelos acadêmicos do curso de Pedagogia às ações praticadas remotamente.

Concluimos que o estágio se configurou, portanto, como campo de conhecimento sobre a profissão, garantindo uma aproximação mediada pelas ferramentas digitais e lastreada pelos saberes teóricos apropriados ao longo do percurso formativo. Desse esforço analítico, as posições evidenciam as repercussões das vivenciadas do estágio nas identidades profissionais a partir da problematização da atuação docente situada no contexto pandêmico. Entendemos que apesar dos limites e desafios apontados, as experiências reportadas permitiram a ampliação dos espaços de reflexão sobre a profissão e quanto aos esforços mobilizados frente à continuidade do processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a condução das trajetórias formativas decorreu em meio às expectativas, desafios e incertezas em razão da excepcionalidade desse contexto, uma vez que com o distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais, “[...] alunos e professores, em todos os níveis de ensino, tiveram que adaptar e modificar suas rotinas, transformando suas residências em locais de estudo e de atividades profissionais.” (HEGETO; LOPES, 2021, p. 176). Tais modificações

também foram necessárias à luz das experiências analisadas em vista do cumprimento dos objetivos e conclusão das ações previstas.

No entanto, essas posições também refletiram acerca dos desafios e limites quanto à operacionalização do estágio nesse formato. Essa constatação leva-nos a refletir sobre as reais implicações dessas experiências na qualidade dos processos formativos, assim como a necessidade da mobilização de estratégias formativas voltadas à imersão desses atores de maneira a favorecer o desenvolvimento de ações que foram frustradas com a suspensão das atividades presenciais das escolas.

Esperamos que com a retomada das atividades presenciais das escolas, novos sentidos sejam atribuídos às experiências do estágio curricular, permeados pelo reencontro, desafios, além de novos horizontes que permitam reposicionar as ações não realizadas. Assim, concordamos com as ponderações expressas por Gatti (2020, p. 33):

O retorno às escolas será importante uma vez que aspectos de sociabilidade humana e condições de aprendizagem de crianças e adolescentes devem ser considerados. Esses aspectos ligados à natureza psicológica, cognitiva e emocional das pessoas, constituintes do próprio desenvolvimento humano propiciado por atividades coletivas e conjuntas, face a face, pelo poder tocar, manejar objetos, utilizar olfato e gosto em situações de presença de outros, com trocas de experiências em realidades, experimentar movimentos no coletivo e na natureza [...]

Enfim, que tais experiências formativas reforcem nos futuros professores, ainda mais o interesse em partilhar e ampliar os seus repertórios, suas experiências e saberes. Que se sintam mais estimulados a contribuir com as ações praticadas no cotidiano escolar na perspectiva da garantia do direito à educação. Nesse sentido, o estágio curricular se apresenta como mais uma ponte que possibilita o envolvimento, engajamento, reflexão desses sujeitos nos projetos que se traduzem cotidianamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

FERRAZ, R. D; FERREIRA, L. G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-28. 2021.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de Quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa v. 15, p. 1-24, jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Bruno Miranda; COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. **Revista Expressão Católica**; v. 6, n. 1; Jan – Jun; 2017.

HEGETO, L. C. F; LOPES, D. C. . Desafios do Estágio obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. **Cadernos de Estágio, [S. l.]**, v. 3, n. 1, p. 172–183, 2021.

GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós- pandemia. **Estudos avançados**. São Paulo. v 34, n. 100, p. 29-41, set-dez. 2020. Sep-Dec 2020.

GHEDIN, E. Estágio com Pesquisa: A ontogênese de um processo. **Anais EdUECE**, Livro 4: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. p. 1- 17. 2014.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. B. de. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. **Roteiro, [S. l.]**, v. 47, p. e30221, 2022.

MACEDO, R. M. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), 34, 262-280. OLIVEIRA, F. L. Estágio reflexivo na formação de professores da Educação Infantil. **Olhar de Professor**, vol. 22, 2019.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v. 3, n. 3, p.5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012. PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, 24, e 240001.

SARAIVA, Ana Maria Alves; NONATO, Brécia França; BRAGA, Daniel Santos. Trabalho docente na pandemia: uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica. **Revista Humanidades e Inovação** v.8.

SOUZA, E. M. de F; FERREIRA, L. G.. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia de covid-19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020.

VIEGAS, E. R. dos S.; CAMARGO, B. C. O estágio curricular supervisionado no ensino remoto: a experiência no curso de Pedagogia da UEMS, Dourados-MS. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e87292. Setembro de 2022.

ZANLORENZI, Maria Josélia; SANDINI, Sabrina Plá. Ensino remoto: dilemas e reflexões a partir da disciplina de estágio supervisionado. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n. 26.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.074](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.074)

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL E A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NO ENSINO DE CRIANÇAS

VICTORIA CAROLINA DA FONSECA CAMPBELL ROCHA

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, vickcampbell15@gmail.com

RAQUEL SANTOS PEREIRA

Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, raquelpereirasts@gmail.com

IUCIF LEMOS DO NASCIMENTO

Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, iuciflemos@gmail.com

JAIRO BARDUNI FILHO

Professor orientador: Jairo Barduni Filho, Doutor em Educação, - UFJF, professor da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG-Carangola jairobardunifilho@gmail.com

RESUMO

As nossas experiências adquiridas no percurso escolar são tomadas como definidoras para o reconhecimento das questões de gênero e educação sexual fornecendo um pertencimento ancorado num tipo de saber sobre os temas. O capítulo reflete sobre as experiências de estudantes do curso de Pedagogia da UEMG-Carangola no contato com os conhecimentos da Educação Sexual. Trata-se da última etapa da pesquisa: Homens na Pedagogia: desafios, conflitos e tensões pela presença masculina no ensino de/com crianças. A pesquisa conta com o Programa de Bolsas de Produtividade (PQ – 10/2022) da UEMG. O objetivo foi coletar impressões escritas das estudantes por meio de um roteiro de cinco perguntas sobre duas oficinas oferecidas sobre educação sexual. As respostas foram analisadas com base nos estudos de gênero com Louro (1997) e Educação sexual com Furlani (2011) e, estudos das masculinidades com Ramos (2017). Os dados serviram para que pudéssemos compreender como foi o contato com o assunto no período de escola, como elas pensam as resistências das

famílias, os desafios etc. As respostas apontam para o receio de no futuro terem de abordar o assunto com os pais, a maioria das estudantes ou não tiveram contato com educação sexual na escola ou tiveram uma educação sexual higienista e biologicista. Todas entendem a importância dos homens cursando Pedagogia e acreditam que é necessário questionar a feminização do magistério e os preconceitos para que mais rapazes se interessem em ser professor de crianças.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Sexual, Estudos de Gênero, Masculinidades

INTRODUÇÃO

É importante sabermos que gênero e sexualidade permeiam todo o cotidiano de uma escola, afinal, como aponta Louro (1997): “tanto a dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (p.27). Assim, importa pensar em como a identidade de gênero vai se construindo através de símbolos, discursos, relações sociais que acontecem no cotidiano escolar, são as identidades escolarizadas como aponta a autora.

Será que devemos naturalizar que meninos são mesmos agitados, violentos, inquietos e que meninas são dóceis, delicadas e mais bem comportadas. Trata-se de questionarmos exatamente como essas identidades escolarizadas são forjadas pela cultura escola e seus códigos, rituais, linguagens, materiais didático-pedagógicos, afinal, quando ocorre o inverso desses comportamentos, logo é acionado o alarme de desvio de comportamentos tanto para o menino quanto para a menina transgressores de suas identidades pré-concebidas pelas expectativas dos adultos, seus tutores. Para Louro (1997):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidades, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (p.64).

Portanto, o trabalho com uma educação sexual pode ajudar a questionar o status de desigualdade de gênero, desigualdade de papéis, afinal, se entendermos a sexualidade como parte do desenvolvimento, das manifestações sociais e identitárias do sujeito, então precisamos pensar a discussão da sexualidade em todos as fases de desenvolvimento das aprendizagens escolares. Como aponta Furlani (2011 p.65 *apud* Haffner 2005 p.20) as crianças sexualmente saudáveis:

São aquelas que sentem bem com seus corpos; Que respeitam os membros da família de outras crianças; Que entendem o conceito de privacidade; Que tomam decisões adequadas para à sua idade; Que ficam à vontade para fazerem perguntas; Que se sentem preparadas para a puberdade (p.65).

Assim, é importante buscar identificar quais são os conhecimentos, as percepções que as crianças possuem a respeito das descobertas corporais, do que elas pensam sobre ser menino e ser menina, como compreendem as brincadeiras tidas para meninos e para meninas e, como se organizam para brincarem juntos, quais os papéis, personagens são inventados, como elas interpretam histórias que problematizam os papéis de gênero, as sexualidades, a pluralidade familiar etc. Além disso, como se expressam frente a possíveis preconceitos. Assim, trabalhar com educação sexual pode ser um momento prazeroso de aprendizagem de valores, respeito, cidadania e solidariedade. Como um dos maiores benefícios de se trabalhar com educação sexual com crianças é o fato de podermos discutir a descoberta corporal, falar que ela é expressão da sexualidade. De acordo com Furlani (2011):

A escola pode educar a criança a aprender noções acerca de intimidade e privacidade pessoal, entendendo o momento e o local apropriado para tais manifestações. Há uma grande diferença entre “educar para a negação-proibição” da sexualidade e “educar para a positividade-consentimento” das expressões sexuais (p.68).

No mais, a Educação Sexual enquanto uma oferta que está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, 1997):

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. (p.83).

Além disso, quando falamos em oferta da Educação Sexual para crianças e adolescentes, é importante que saibamos se tratar de um tema já existente na legislação que regem a nossa educação para uma proteção integral das crianças e adolescentes, ou seja, são leis que embasam as questões ligadas à sexualidade, diversidade, como é apontado pela: Constituição Federal (C.F) de (1988), em seus artigos 205º, 206º e 227º. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de (1990) em seus artigos 1º, 4º, 5º, 245º entre outros que versam sobre proteção e direito das

crianças e adolescentes e, obrigatoriedade do responsável escolar em denunciar casos de abusos às autoridades. Logo, a responsabilidade é tanto da família quanto da escola.

METODOLOGIA

A coleta de dados com as oficinas caracteriza uma das características de uma pesquisa qualitativa, no caso, como aponta K. YIN (2016): “representar as opiniões e perspectivas das pessoas rotuladas neste livro como os participantes de um estudo” (p.7). Assim, a metodologia utilizada foi a aplicação de duas oficinas para a coleta de dados através de um pequeno questionário com cinco perguntas. O objetivo foi capturar opiniões e reflexões a respeito do assunto e discussões nas oficinas. As oficinas foram então um modo de dialogar e compreender os pontos de vista das estudantes do curso de Pedagogia – UEMG/Carangola a respeito da Educação Sexual para crianças. No total foram 30 questionários respondidos nas duas oficinas.

Logo, a ação de oficinas é uma ferramenta que extrai experiências múltiplas, opiniões diversas e singulares a respeito de determinado assunto tema. É importante salientar para o(a) leitor(a) que, por se tratar de um artigo com número fixado de paginação, resolvemos trazer o resumo das respostas para cada pergunta do questionário, pois, caso fossemos trazer o conjunto de resposta na íntegra, certamente iríamos extrapolar o número limite para a publicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas coletadas por meio de um breve questionário sem identificação dentro das oficinas de Educação Sexual com estudantes do curso de Pedagogia da UEMG-Carangola serão analisadas pelas contribuições teóricas de Louro (1997), Furlani (2011) e Ramos (2017).

Pergunta 1 – Você chegou a ter contato com os temas que envolvem a educação sexual na escola? Se sim, como foi?

Respostas: Nessa questão, 17 alunos responderam SIM e 13 alunos responderam NÃO. Os que responderam sim, disseram que tiveram contato com o tema quando profissionais da saúde foram as escolas falar sobre doenças sexualmente transmissíveis DST's ou de maneira biológica e higienista nas aulas de ciências. Em duas respostas esse contato aconteceu no sétimo ano do fundamental 1, por um

curso do Senar sobre DST's e preservativos. Os que responderam não, disseram que não tiveram contato nenhum ou de forma superficial e bem básica nas aulas de ciências.

Vemos que a maneira, que instituições educacionais tratam a sexualidade está voltada a uma educação sexual biológica o ato do homem e da mulher numa lógica sexualmente reprodutiva, além de só apontarem e caracterizarem produtos negativos dessas relações, que são a gravidez precoce e as DST's.

As respostas da pergunta corroboram com o que é apontado por Furlani (2011), como uma não aceitação da sexualidade com o objetivo de prazer, sem a intenção direta de reprodução. Dessa forma se nega também sexualidade na infância, por entender que a sexualidade legítima é a penetração vaginal, o ato sexual entre sexos opostos. Segundo, Furlani (2011):

O principal paradigma a ser desconstruído é o entendimento de que a sexualidade, para as pessoas, se justifica pela reprodução. Se a capacidade reprodutiva é uma maturação biológica adquirida no período denominado de puberdade, então o que justifica a sexualidade antes disso – na infância? (p.67).

A partir dessa visão deve-se trazer novas perspectivas e princípios de uma prática pedagógica sexual voltada ao desenvolvimento completo da criança, assim reduzindo as desigualdades e ampliando a inclusão social gerando então “crianças sexualmente saudáveis” (Furlani, 2011, p. 65) e uma educação sexual voltada a todos os aspectos que possam ser desenvolvido a partir da mesma.

Pergunta 2 – Você se sentiu mais segura aprendendo sobre educação sexual nesta oficina? E, você se sente mais segura para trabalhar no futuro com educação sexual na escola

Respostas: Na primeira parte todos responderam que sim, se sentiram mais seguros aprendendo sobre educação sexual nesta oficina. Pois, lhes proporcionou um leque de possibilidades para trabalhar com o tema, além de terem conseguido ter uma visão mais ampla sobre o que é trabalhar com educação sexual e como trabalhar esse temas com diferentes práticas. Na segunda parte três responderam que ainda não se sentem totalmente seguros para trabalhar com educação sexual precisariam se aprofundar mais no assunto e dependeria muito da relação professor, aluno, escola e família.

A educação sexual não é um assunto que comumente está presente na formação de professores, tal fato acaba levando esses profissionais a terem poucas informações e conhecimentos sobre o assunto, muitas pedagogas não se sentem à vontade para estarem trabalhando com o tema em sala de aula ou, acreditam que o assunto deve ser tratado em casa, como se fosse um assunto privado/familiar. Mas quando foi apresentado nas oficinas os caminhos e meios de, quando se trabalhar, o que se trabalhar e como trabalhar com cada faixa etária de idade sobre os diversos assuntos que compõem o tema educação sexual, os(as) futuros(as) docentes se sentiram mais confiantes. Porém para continuarem se aprimorando, é de extrema importância que as(os) mesmas(os) se aprofundem no assunto, seja com pesquisas individuais, outras oficinas numa permanente busca de aperfeiçoamento para trabalhar e ensinar educação sexual para os pequenos.

O pedagogo deve estar apto a agir com coerência quando os desafios surgirem no cotidiano escolar principalmente no que diz respeito à diversidade e a inclusão. Como diz, Furlani (2011):

Sempre que possível, as atividades programadas devem levar as crianças e os jovens a refletirem sobre a importância de considerar “o outro”, “o diferente” como algo bom, desejável. Essa educação pode ser vista como uma forma de a escola contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, na busca pela paz, contra as muitas formas de exclusão[...]. (p.70)

A educação sexual é um tema muito amplo e importantes para se trabalhar não só a reprodução sexual biológica, mas também assuntos como gênero, sexo, raça, sexualidade, classe social, religião, etnia entre outros. A educação sexual então se torna um ferramenta de inimaginável valor para a formação das crianças e adolescentes, mas a mesma pode se tornar uma arma, que ao invés de ensinar o autoconhecimento, o respeito e a plena cidadania, irá ensinar formas de mais preconceitos e repreensões. Lopes (1997), diz que:

As memórias e as práticas atuais podem contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas hoje institucionalizadas das “Identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (p.21)

Essa pedagogia de repreensões não ocorre apenas e exclusivamente nas escolas, também acontece em casa, nos diversos espaços de convivências, contudo, é nas escolas que grandes mudanças podem ser feitas no sentido de descortinar ideias errôneas e preconceitos arraigados. Assim, vai depender de como cada instituição educacional enxerga a infância, os direitos da infância, o trabalho com o corpo, descoberta corporal, expressão da sexualidade, as falas sobre sexualidade, o trabalho pedagógico em, prol da coeducação no sentido de evitar a segregação de gênero desde tenra idade. Todo esse conjunto de ações e preocupações pode proporcionar as crianças esse lugar de conhecimento, uma escola sexualmente saudável para se falar sobre dúvidas, curiosidades, prevenção e autocuidado com crianças.

Pergunta 3 – Se tivéssemos na UEMG – Carangola uma pós – graduação em gênero, sexualidade e educação você faria?

Respostas: Novamente as 30 respostas foram unânimes. Que com certeza fariam uma pós-graduação em gênero, sexualidade e educação, se tivesse na UEMG – Carangola. Alguns relataram que talvez não seriam sua primeira opção de pós, mas com certeza fariam em algum momento. Pois, ajudaria aprender mais sobre o tema, manter-se atualizado e saberiam como lidar da melhor forma com situações que são frequentes no dia a dia, no ambiente escolar sobre a sexualidade.

Por muito tempo a educação esteve ou está (ainda) arraigada a um conceito religioso que oprimia e discriminava qualquer tipo de expressão que não fosse considerada natural da criação. Que leva a entender que a menina tem que ser uma boa moça e boa esposa e o menino um homem viril e que impõe a autoridade e que a relação sexual é um ato pecaminoso, que só pode ser feito por um casal heterossexual com a finalidade de procriação.

Apesar das escolas estarem se desprendendo desses conceitos, ainda existem muitos professores que segundo Furlani (2011), se apegam a construções rígidas e aceitam um entendimento hegemônico de que a sexualidade só deve ser abordada na adolescência e que meninas devem brincar de boneca e meninos de carrinho, qualquer outra forma seria inaceitável. Dessa maneira a informação chega tarde, deixando a educação sexual para ser trabalhada de forma tardia.

Quando esse conceito é questionado novas visões e reflexões surgem. Foi exatamente o que essas futuras pedagogas puderam experienciar nessa oficina de educação sexual, a quebra de tabus, que lá na frente poderia corroborar com práticas pedagógicas excludentes. Acreditamos que as oficinas ajudaram-nas a

entender o que seria uma escola que respeite as diferenças por meio da educação sexual. Na verdade, só pelo fato das(os) estudantes se inscreverem nas oficinas isso por si só já demonstra que a atual geração de pedagogas(os) estão interessadas(os) pelo assunto e buscando se informar, se instrumentalizar para os desafios da profissão.

Por isso, a necessidade de mais oficinas, de termos mais cursos, mais especializações, mais programas de mestrados e doutorados, mais ações universitárias para fomentar o aperfeiçoamento e aprofundamento do ensino de educação sexual no ambiente escolar. Essas ações irão refletir igualmente em outros ambientes que esses alunos se insiram.

Pergunta 4 – Na sua opinião quais seriam os maiores desafios didáticos para se trabalhar com educação sexual nas escolas?

Respostas: A maior parte dos entrevistados relataram que os maiores desafios são o preconceito, tabu, mente fechada, desinformação e descaso. Isso por parte dos pais, educadores, da escola e da sociedade, que por muitas vezes acabam deixando esse assunto de lado. Além da falta de formação docente para trabalhar com essa temática e a escassez de recursos e materiais didáticos. Em alguns casos os professores não sabem como encontrar esse tipo de material ou não tem a sua disposição para trabalhar.

A sexualidade por vezes foi tratada como algo vergonhoso e impróprio e o diálogo a respeito desse assunto era com alguém muito íntimo ou nem sequer existia. Podemos ilustrar essa afirmação em um trecho de Lopes (1997), que diz:

Como jovem mulher, eu sabia que a sexualidade era um assunto privado, alguma coisa da qual deveria falar apenas com alguém muito íntimo e, preferentemente, de forma reservada. A sexualidade - o sexo, como se dizia - parecia não ter nenhuma dimensão social; era um assunto pessoal e particular que, eventualmente, se confidenciava a uma amiga próxima. "Viver" plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto. Mas, até chegar esse momento, o que se fazia? Experimentava-se, de algum modo, a sexualidade? Supunha-se uma "preparação" para vive-la mais tarde? Em que instâncias se "aprendia" sobre sexo? O que se sabia? Que sentimentos se associavam a tudo isso? (p.4).

Para essas perguntas, Lopes afirma que a resposta vai depender do contexto que o engloba, seja raça, religião, classe, etnia, idade entre outros fatores. Mas em

um mundo tão conectado, manter-se neutro é deixar que as crianças e adolescentes fiquem à mercê de situações perigosas, constrangedoras e de insegurança. As perguntas e dúvidas chegam como um turbilhão em suas cabecinhas, geram frustração, quando não obtêm respostas ou são repreendidos por suas dúvidas. Por isso é importante garantir na escola que o assunto da sexualidade seja tratado em todos os níveis de escolaridade. Como aponta Furlani (2011):

Podemos dizer que a “função social da escola” é tornar-se significativa para a vida das pessoas. Traduz-se esse “função” no “desenvolvimento integral” da criança, na contribuição para a vida de uma “cidadania plena”, no “minimizar as desigualdades e promover a inclusão social”, ou ainda, democratizar o conhecimento”. Independente desse ou daquele paradigma pedagógico e político, a inclusão nos currículos escolares da educação sexual me parece óbvia, necessária, desejosa e coerente com uma escola útil à formação integral de crianças e jovens e à sociedade (p.65).

O fato também da sexualidade ser considerada algo extremamente privado, faz com que os professores se sintam desconfortáveis para falar do assunto em suas aulas e sem contar a insegurança dos pais de “estranhos” virem conversar com seus filhos a respeito de sexualidade, o medo é de que isso subverta os conceitos e valores do meio em que as famílias são inseridas.

Pergunta 5 - Na sua opinião, que tipo de estratégias deveriam existir para que tivéssemos mais estudantes homens cursando pedagogia?

Respostas: As estudantes apontam ser importante, trabalhar com a quebra desses estereótipos, que fazem as pessoas pensarem que a mulher por ter um instinto materno sabe cuidar e educar da melhor forma e o homem por ser “bruto” não saberia. Essa quebra deveria começar desde o jardim de infância até a formação básica, com uma educação que não separe o que é brincadeira de menino e brincadeira de menina, coisas de menino e coisas de menina, que são os primeiros passos para estar rotulando para a vida adulta. E apontado a realização de palestras que retratem a diversidade e como é importante que os homens também se inseriram na pedagogia, no caso, que possam ser convidados a conhecer o curso e a se interessar pelo curso. Além disso, a educação sexual também foi apontada como sendo um importante componente do ensino para que os meninos e meninas possam desde tenra idade compreender que não existem profissões distintas para cada gênero, por fim, um estudante homem escreveu a respeito do salário, que, os homens também se afastam da profissão pelo pouco reconhecimento financeiro da profissão.

Pela experiência pessoal e entrevista com outros homens que trabalham na educação infantil, o professor Joaquim Ramos destaca alguns dos desafios que os homens enquanto professores enfrentam, além do estranhamento gerado no ambiente de trabalho por ter alguém do gênero masculino cuidando e educando crianças. De acordo com Ramos (2017):

Para os professores homens da educação infantil, o estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – se associa ao estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma dupla exigência: a primeira delas é pública e universal; a segunda, é uma exigência velada que recai de maneira visceral sobre os homens no interior das instituições públicas de educação infantil, com repercussão direta na esfera das relações de gênero. (p. 70)

Ou seja, a vigilância institucional tende a se posicionar para o estranhamento de gênero, um gênero suspeito de ameaçar a integridade física e moral das crianças. E, mais do que isso, tais homens professores são vistos com a eterna suspeita de uma sexualidade desviante, no caso, como homossexuais, bissexuais dentro da profissão. Segundo Lopes (1997):

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as”.[...]. (p. 28 e 29).

As/os estudantes que participaram das oficinas relataram assim que, é necessário o esforço institucional de creches, pré-escolas, escolas e, principalmente da sociedade em geral para mudar o cenário de gênero quando falamos em ensino de crianças em tais instituições. É necessário um trabalho de discussão, reflexão, informação e motivação para que cada vez mais os rapazes se interessem em exercer a docência na educação infantil, e, cabe, claro, as instituições infantis desestranharem essa novidade de gênero dentro da profissão bem como das próprias estudantes em salas de aulas nos cursos de Pedagogia Brasil a fora, é necessário acolher esses poucos homens para que outros possam se interessar pela profissão e por esse espaço que é de predominância feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas obtidas nas oficinas apontam para o desejo unânime em poder conhecer mais do assunto, buscar a formação com um trabalho que envolva o contato com a educação sexual de modo a contribuir positivamente para a aprendizagem, prevenção e proteção infantil em creches, pré-escolas e escolas. É sabido que duas oficinas não são suficientes para uma formação no assunto, trata-se de um início, um despertar para uma formação continuada. No mais, oferecer oficinas dentro de um espaço universitário é uma forma de fazer cumprir as leis que regimentam a formação para tratar das diversidades enquanto direito de crianças e adolescentes. Por esse motivo as oficinas se fizeram importantes enquanto espaços de formação.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, BNCC.** Brasília, 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA.** Brasília: Diário Oficial da União, 1990. BRASIL.

_____. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual.** MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. 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 fev. 2020.

FURLANI. J; **Educação sexual na sala de aula – Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

K. YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa – do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva – Porto Alegre: Penso, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação - Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6^o edição. Petrópolis: vozes, 1997.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil – Relações (Im)possíveis para professores homens**. Jundiaí. Paco Editorial. 2017.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.075](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.075)

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: **RELAÇÕES POSSÍVEIS**

TUANY CRISTINA CARVALHO SANTOS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, tuanycarvalho09@gmail.com.

SUSANA SOARES TOZETTO

Professora Orientadora: Doutora em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, tozettosusana@hotmail.com.

RESUMO

O desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido enquanto processo amplo, no qual se abarcam processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, não podendo ser visto de forma dissociável da formação continuada de professores. A pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, refere-se aos cursos de mestrado e doutorado e visa o desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces sociais, contribuindo com a formação de professores. O respectivo trabalho tem por objetivo apresentar o conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir dos estudos de Formosinho (2009, 2014), e as relações com a formação continuada de professores ofertada por meio da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, a discussão está permeada pelas seguintes questões: Quais as relações entre desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores? A pós-graduação *stricto sensu* favorece o desenvolvimento profissional docente? Dessa forma, a partir dos resultados desta discussão, torna-se possível afirmar que a pós-graduação *stricto sensu* contribui para o desenvolvimento profissional docente, por se caracterizar enquanto modelo de desenvolvimento profissional autônomo, relacionando-se também a uma investigação para a ação docente, de maneira que se contemple aspectos da dimensão pessoal e profissional neste espaço de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvimento profissional docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores possui destaque no campo educacional e se torna imprescindível aos profissionais da educação, pois, ao vivenciar o processo formativo, adquirem conhecimentos teórico-práticos, possibilitando o aprimoramento da prática docente, a unidade da teoria e da prática no cotidiano escolar, reflexão diante das problemáticas que surgem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como, maior consciência acerca do seu papel social.

Nesse sentido, observa-se que a formação continuada de professores possui relevância para ser discutida, tendo em vista que, nas políticas educacionais brasileiras, se tem dado destaque a ela. O Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência 2014 - 2024, apresenta a meta 16 referente à formação continuada e pós-graduação de professores, a qual visa “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os/as profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

A partir disso, os dados do Observatório do PNE¹ que permitem um acompanhamento do alcance das metas, apontam que em 2020 o total de professores da Educação Básica no Brasil superava o número de dois milhões. Desses, 49,6% eram pós-graduados e 39,5% têm acesso a formação continuada. Cabe destacar que grande parte dos professores da Educação Básica optam por cursar a pós-graduação em nível de especialização, o que permitiu que a meta estivesse praticamente alcançada. No entanto, tem-se observado o crescente número desses professores que buscam ingressar em cursos de mestrado e doutorado, o que corrobora com a importância da discussão que será apresentada nesse texto.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente emerge como um processo amplo, no qual se abarcam processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, não podendo ser visto de forma dissociável da formação continuada de professores. A pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, refere-se aos cursos de mestrado e doutorado e visa o desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces sociais, contribuindo com a formação de professores.

1 Para mais informações consultar o **website**: <https://www.observatoriodopne.org.br/>.

Assim, o objetivo deste texto é apresentar o conceito de desenvolvimento profissional docente, a partir dos estudos de Formosinho (2009, 2014), e as relações com a formação continuada de professores ofertada por meio da pós-graduação *stricto sensu*. As questões que permeiam a discussão são: Quais as relações possíveis entre desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores? A pós-graduação *stricto sensu* favorece o desenvolvimento profissional docente? Dessa forma, esta pesquisa possui abordagem qualitativa e se utiliza da pesquisa bibliográfica como procedimento de investigação. Adota-se como referencial teórico os estudos de Bourdieu (2007, 2017) e de Formosinho (2009, 2014).

Uma revisão de literatura inicial a respeito de teses e dissertações (SANTOS; TOZETTO, 2023), apontou dois trabalhos que abordaram a formação de professores *stricto sensu* atrelada ao desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica (CRUZ, 2022; SOUZA, 2022). Observou-se que as produções vêm aumentando nos últimos cinco anos e são recentes, tendo em vista que as consideradas neste texto, ambas foram defendidas no ano de 2022. No entanto, a discussão da pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade do desenvolvimento profissional ainda é escassa, haja vista que foram encontradas apenas duas pesquisas que versam acerca disso. Para mais, as pesquisas apontam para a insuficiência das políticas públicas educacionais para estimular a busca da formação continuada no contexto dos programas de pós-graduação.

Para fins de apresentação, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, trata-se da metodologia da pesquisa; em um segundo momento, apresenta-se a formação de professores, destacando a formação inicial e continuada relacionando alguns aspectos aos conceitos de Pierre Bourdieu; em seguida, elenca-se o conceito de desenvolvimento profissional incluindo aspectos acerca da formação continuada atrelada aos estudos bourdieusianos; posteriormente, faz-se alguns apontamentos acerca da pós-graduação *stricto sensu* discutida à luz de Pierre Bourdieu tecendo relações com o desenvolvimento profissional docente; e por fim, destacam-se as considerações finais deste estudo.

METODOLOGIA

Este trabalho possui abordagem qualitativa, pois se corrobora com Minayo (2009), ao compreender que ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois abrange um universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes. Portanto, com a pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos, permitindo a apreensão de múltiplos aspectos da realidade.

Ao considerar o referencial teórico bourdieusiano utilizado para subsidiar as discussões feitas neste trabalho, percebe-se que tal abordagem vem ao encontro de como a Sociologia Relacional compreende a relação sujeito e mundo, tendo em vista que, a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (E. SILVA; MENEZES, 2005, p. 20)

Nesse sentido, optou-se pela abordagem qualitativa por entender esta se torna totalmente cabível para a pesquisa desenvolvida, afinal, será apresentada uma visão ampla do objeto estudado e algumas relações possíveis no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais (FLICK, 2004).

Como procedimento de investigação se adotou a pesquisa bibliográfica, considerando que este trabalho apresenta uma discussão teórica, tal procedimento permite aos pesquisadores acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto, bem como, busca nas obras publicadas, informações necessárias para dar respostas aos problemas de estudo estabelecidos pela investigação, propiciando a análise de um determinado tema sob outra ótica, outro enfoque ou abordagem.

De acordo com Gil (1999, p. 65) uma das vantagens da pesquisa bibliográfica se relaciona ao fato dela permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. No entanto, o autor faz um alerta a respeito das fontes secundárias, sendo necessário o cuidado e reflexão em relação às condições que os dados foram obtidos, somados a uma análise em profundidade, a fim de se evitar interpretações equivocadas e contradições.

Nesse sentido, Lima e Miotto (2007, p. 44) destacam que para a realização de uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, pois esse tipo de pesquisa “[...] requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos

metodológicos”. Os procedimentos de coleta de dados, análise e discussão desses se respaldou nas fases da pesquisa bibliográfica conforme proposto por Lakatos e Marconi (2003), as quais são: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e redação.

Portanto, a escolha da pesquisa bibliográfica enquanto procedimento metodológico deste trabalho, justifica-se por entender que ela se mostra favorável ao objetivo do texto, tendo em vista que, é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo e traz contribuições de elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Quando se propõe a discussão acerca do desenvolvimento profissional docente, primeiramente, faz-se importante realizar uma contextualização a respeito do âmbito que o envolve. Portanto, antes de adentrar na conceituação de desenvolvimento profissional, é preciso tratar da formação de professores, tendo em vista que, ambos estão imbricados.

A formação de professores é tratada por Formosinho (2009, p. 9) como “[...] promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao trabalho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos”. Assim, entende-se que a formação de professores envolve saberes profissionais, que podem ser nomeados também, como competências profissionais, os quais reúnem saberes teóricos, práxis, relações, afetos, valores, normas, dentre outros elementos.

Nesse sentido, Marcelo García (1999) destaca que a formação de professores se refere a um fenômeno complexo e diverso, pois sobre ele incidem conceitualizações, dimensões e teorias, o que atribui à formação de professores uma natureza política e estratégica. Além disso, destaca-se que por envolver a prática docente, vê-se que a formação de professores também se torna complexa, pois no contexto do trabalho docente, há um conjunto de problemas de natureza diferenciada, que se articulam a conflitos sociais.

Em relação à formação de professores, Formosinho (2009) destaca que esta surgiu como uma necessidade de reflexão sobre as práticas educativas, contribuindo para a efetivação da mudança. No entanto, o autor enfatiza que o paradigma educativo para a escola de massas, transferiu para os professores uma responsabilização pela escola e pelas crianças, fazendo com os mesmos tivessem a obrigatoriedade de buscar um maior aprofundamento dos saberes docentes, de suas competências profissionais, constituindo um discurso normativo do superprofessor (FORMOSINHO, 2009), o que favoreceu à oferta de modalidades formativas.

No que se refere à formação de professores, esta se desdobra na formação inicial e formação continuada. Por formação inicial se compreende o período de iniciação do futuro profissional, sendo uma espécie de “[...] ritual de passagem de aluno a professor” (FORMOSINHO, 2001). Assim, a formação inicial é tida como uma representação formal e intencional, vivida numa instituição de formação de professores, em que o professor começa a realizar suas práticas de ensino (MARCELO GARCÍA, 1999), ou seja, constitui-se como o primeiro contato do futuro professor com os saberes profissionais e com a realidade educativa.

De acordo com os apontamentos de Formosinho (2009) a formação inicial dos professores da Educação Básica, quando não interpretada pelo viés da acadêmização, pode trazer uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, bem como, a valorização da profissão docente. No entanto, no Brasil ainda nos deparamos com redes de educação pública que contribuem para a desvalorização da profissão docente, ao consertirem com a contratação de professores com formação em nível médio ao invés da formação inicial em nível superior.

Por sua vez, a formação continuada é compreendida por Formosinho (2014, p. 57) destaca como “[...] formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando seu aperfeiçoamento pessoal e profissional”. Portanto, a formação continuada objetiva o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e de atitudes necessárias ao exercício da profissão docente. Para mais, o autor destaca que a formação continuada se distingue da formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias, mas pelos destinatários, os quais são “[...] professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente” (FORMOSINHO, 2014, p. 58).

Além disso, entende-se a partir de Formosinho (2014) que a formação continuada tem finalidades individuais e também, de utilidade social, bem como, traz efeitos positivos para a educação, conforme explica o autor:

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (FORMOSINHO, 2014, p. 58).

Uma das finalidades individuais que a formação contínua possui se relaciona à progressão na carreira docente, no entanto, Formosinho (2014) direciona um olhar para a formação desligado da relação umbilical à progressão na carreira, indicando que se deve entendê-la como um processo com três dimensões de desenvolvimento, sendo essas: o pessoal, o profissional e o da escola enquanto organização. Dessa forma, a defesa do autor é a de que a formação deve ser desenvolvida ao longo da vida, tendo como primeira etapa a formação inicial, a partir dessa perspectiva se envolve os níveis pessoais e organizacionais.

Destaca-se que a formação de professores se diferencia das formações para outras profissões, pois ela cruza vertentes do professor enquanto pessoa e do professor como profissional. Nessa direção, a especificidade da formação de professores se dá pelo fato de que “[...] é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola pela observação do comportamento dos nossos professores, pelo desempenho do ofício de aluno [...] se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, pela vivência quotidiana da discência” (FORMOSINHO, 2014, p. 13).

A partir do olhar bourdieusiano para uma realidade relacional, pode-se perceber a formação de professores enquanto um campo, noção elaborada por Bourdieu (2007) para dar conta da prática, a partir de relações de força e de lutas no espaço social. Assim, o campo é um microcosmo com lógicas e necessidades específicas, organizado dentro um macrocosmo (espaço social) e relativamente autônomo². Existe uma multiplicidade de campos que compõem o espaço social, dessa forma, a formação de professores pode ser compreendida como um campo da educação, afinal se apresenta como espécie de arena de disputa, por serem espaços de lutas e de força.

2 O termo relativamente autônomo é utilizado conforme ideia elaborada por Bourdieu (2007), ao elencar que os campos coexistem com regras e lógicas gerais que perpassam a todos eles, ou seja, apesar da multiplicidade de campos, todos são regidos por princípios de funcionamento geral do Estado, que por sua vez, constitui o espaço social.

Para mais, a formação de professores está articulada ao *habitus* dos agentes (experiências formativas, trajetórias de vida, estratégias, relações), bem como, a uma estrutura posta a partir de políticas educacionais que incutem formas de realização das práticas docentes. Cabe ressaltar que o *habitus* é tomado enquanto gerador das práticas dos agentes, numa dimensão de estrutura estruturante, que relacionada a determinado campo estrutura as ações dos agentes nele envolvidos, portanto, o *habitus* é individual, mas, tendo em vista a formação de professores, pode ele se manifestar de forma coletiva por meio de uma cultura escolar.

O *habitus* pode ser percebido na prática docente por meio da constituição profissional, este agente é impregnado das suas memórias como estudante, o que favorece que este docente conheça as particularidades da escola, devido às suas vivências nos bancos escolares. Estas memórias enquanto estudante podem estar vinculadas aos primeiros anos da Educação Básica do docente, como também, aos anos de graduação e pós-graduação, as quais se tornam basilares para a formação profissional, o que se pode chamar de *habitus* estudantil (M. SILVA, 2011).

Conforme esboçado pela autora, o *habitus* estudantil está atrelado ao momento em que:

Um licenciando recebe informações, apreende saberes, vivencia experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (para trabalhar apenas com macrocategorias da formação), tem acesso a sistematizações organizadas com dados empíricos, manuseia balizamentos teóricos, desenvolve várias competências e procura a relação entre teoria e realidade, entre outros. Mas não está, em tais situações, praticando o ofício docente [...] Está, por assim dizer, reproduzindo o *habitus* estudantil (M. SILVA, 2011, p. 351).

A partir das considerações da autora, entende-se que na formação inicial (graduação) e na formação continuada (pós-graduação), pode-se perceber o *habitus* estudantil do professor, caracterizando-se por ser um momento em que este exerce a prática de estudante, a qual se configura pelo exercício de procedimentos metodológicos, como conhecimento de conceitos, de escopo teórico, estabelecimento de relações e ideias. É o momento de apropriação dos instrumentos e teorias que subsidiarão sua futura prática docente.

Considerando que a formação de professores tem seu início na formação inicial, nos cursos de licenciatura, mas tem sua continuidade por meio da formação continuada, nesta dimensão, emerge o *habitus* professoral (M. SILVA, 2011),

momento em que se constitui a prática docente na sala de aula por meio do ensino de conteúdos teóricos e metodológicos com procedimentos didáticos, que deverão ser ensinados aos alunos.

De acordo com M. Silva (2011) ao discorrer acerca do *habitus* estudantil e *habitus* professoral, enquanto estudantes, os professores estruturam o *habitus* do ofício que operam (*habitus* estudantil), em contrapartida, o *habitus* professoral só será estruturado no exercício da docência. É importante destacar que tanto como estudante, quanto como professor, o docente realiza suas práticas subsidiadas por *habitus*, pois são agentes posicionados no espaço social e em diversos campos com disposições incorporadas e detentores de capital. Logo, *habitus* assume na formação de professores a perspectiva de estrutura estruturada e estruturante.

No entanto, corroborando com a perspectiva de formação de professores de Formosinho (2014), enquanto algo a se concretizar ao longo da vida, cabe enfatizar que o *habitus* estudantil e *habitus* professoral são imbricados e simultâneos. Parte do que o professor realiza na escola se forma através do *habitus* que perpetua e se reproduz tanto no contexto da organização da escola, quanto nas relações entre professor e aluno. Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente. Os processos de aprender a ser professor tem seu início antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida.

A formação de professores na perspectiva de Formosinho (2009, 2014) deve assumir o caráter de mudança, no entanto, o autor destaca que a mudança nos professores é mais difícil do que em outros profissionais. Tal dificuldade pode derivar do fato que, os professores possuem o *habitus* estudantil bastante consolidado, afinal, são os docentes, os profissionais que nunca saem da escola, tal *habitus*, de certa forma, contribui para o *habitus* professoral. Para mais, retoma-se o que fora mencionado anteriormente, a possibilidade do *habitus* se manifestar na forma de uma cultura escolar, para compreender melhor tais afirmações, observa-se o que Formosinho (2014) destaca:

A cultura vivencial transmissiva obtida no ofício de aluno condiciona a outra fonte importante de aprendizagem da docência – a socialização dos colegas na escola, no contexto do trabalho cotidiano. Esta vivência cotidiana com os pares das regras pedagógicas e organizacionais da instituição escolar vai inculcando e confinando crenças e atitudes que se convertem num conhecimento pedagógico implícito, tácito (FORMOSINHO, 2014, p. 14).

Dá a importância da formação contínua, pois, a prática pedagógica no cotidiano escolar, muitas vezes, é respaldada predominantemente no conhecimento profissional tácito, implícito, transmitido pela socialização no modelo escolar tradicional, vivenciado como discente e posteriormente, como docente, o qual é insuficiente. Destaca-se que o conhecimento tácito se refere a um conhecimento de tradições, valores, rotinas, procedimentos, dentre outros, configurando-se como um conhecimento prático, diferencia-se de um conhecimento explícito teoricamente fundamentado, que se refere a um conhecimento/saber prático (FORMOSINHO, 2014).

Assim, vê-se que a função docente é uma atividade profissional complexa, pois vai além da formação inicial em nível superior, mas, exige uma formação continuada dos professores, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como, o desenvolvimento organizacional das escolas.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEITO E PRESSUPOSTOS

A docência consiste em uma profissão que envolve o desenvolvimento humano, dessa forma, é considerada como prática social. Em sua formação profissional são consideradas as aprendizagens realizadas ao longo da formação inicial, bem como, àquelas que adquiriu no exercício do ofício de aluno (FORMOSINHO, 2015). Portanto, é preciso considerar a epistemologia da práxis (K. A. SILVA, 2018) no processo formativo dos professores, a qual envolve a formação de sujeitos históricos, pautada em uma relação indissolúvel teórico-prática, garantindo aos envolvidos uma compreensão da realidade e emancipação.

Nessa perspectiva, o processo formativo dos professores envolve a historicidade do sujeito, compreendendo o *habitus* primário, *habitus* estudantil e *habitus* professoral que compõem esse profissional. A partir disso, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes atuação, aprendizagem docente e para a formação, englobando a inicial e continuada, bem como, o desenvolvimento profissional.

Isto posto, discute-se o desenvolvimento profissional docente, o qual é definido por Formosinho (2009) como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades [...] a grande finalidade do desenvolvimento profissional não é só enriquecimento pessoal (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Ademais, pode-se considerar que o desenvolvimento profissional é um processo que se vivencia, não de maneira individual, mas, de forma contextualizada ao trabalho. Assim, o desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos, com os conteúdos concretos aprendidos, com os contextos da aprendizagem, com a aprendizagem em processos, com a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

Dessa forma, é possível compreender que o desenvolvimento profissional não pode se centrar apenas no desenvolvimento do professor, mas a partir deles, constituindo-se enquanto processo com ênfase na necessidade daqueles envolvidos no trabalho docente: alunos famílias e a comunidade escolar. Cabe destacar, que o desenvolvimento profissional não deve ser visto como algo encerrado ou limitado às salas de aula ou à escola, mas aberto à contribuição de entidades exteriores à escola, além de incluir momentos formais e informais.

Ressalta-se que o o conceito de desenvolvimento profissional de professores não pode ser visto separado do conceito de formação contínua, porém, estes não são equivalentes. Formosinho (2009, p. 225, grifo do autor) enfatiza que “[...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a **educação permanente dos professores** num processo de ciclo de vida”. Assim, o autor diferencia os termos, afirmando que a formação continuada está vinculada a um processo de ensino e formação, já o desenvolvimento profissional é tido como um processo de aprendizagem e crescimento (FORMOSINHO, 2009).

Nessa perspectiva, inserem-se as considerações de Oliveira-Formosinho (2009) acerca das três perspectivas do desenvolvimento profissional docente, as quais são: a) desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências; b) desenvolvimento do professor como mudança ecológica; e c) desenvolvimento do professor como compreensão pessoal.

A primeira perspectiva está relacionada aos conteúdos pedagógicos ou de formação essenciais ao trabalho do professor, no sentido de competência profissional. Já a segunda perspectiva diz respeito ao contexto de trabalho dos professores, envolvendo seu espaço e condições objetivas de trabalho (tempo de trabalho, alocação de recursos, lideranças e contexto de ensino). A terceira perspectiva envolve a pessoa-professor, seus comportamentos, crenças e concepções.

À vista disso, Oliveira-Formosinho (2002) também contribuiu para se pensar o desenvolvimento profissional docente, ao elencar modelos deste, os quais são vistos por Hobold (2018) como caminhos possíveis para buscar modificar as crenças dos professores, bem como, contribuem com a formação, nos cursos de formação inicial e cursos de pós-graduação, a fim de compreender os diferentes modos de aprendizagem da docência ao longo do processo formativo.

Dessa forma, apresentam-se os cinco modelos de desenvolvimento profissional propostos por Oliveira-Formosinho (2009), os quais são:

- a. Modelo de desenvolvimento profissional autônomo: aprendizagem da docência individual e independente, em que professores aprendem sozinhos, com caráter mais isolado, por meio de leituras, pesquisas, estudos, sem precisar recorrer à formação continuada.
- b. Modelo de desenvolvimento profissional por processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo: observação do trabalho de um professor por outro profissional, no sentido contributivo visando à melhoria da prática docente, sem a perspectiva de vigilância ou controle.
- c. Modelo de desenvolvimento profissional no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos: parte da resolução de determinada tarefa e/ou problema, possui caráter coletivo e se pauta no diálogo.
- d. Modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação: refere-se aos espaços de formação formal dos professores por meio de oficinas de formação, cursos com outros formadores peritos em determinados conteúdos, conferências, entre outros.
- e. Modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação: envolve a ação, investigação, pode surgir diante de algum interesse de um professor ou de um grupo de professores, que traçam as estratégias específicas para que a ação de pesquisa possa ocorrer.

A partir do conceito e dos pressupostos elencados acerca do desenvolvimento profissional docente, corrobora-se com Oliveira-Formosinho (2009), ao afirmar que o desenvolvimento profissional parte da prática existente para que, a partir de uma atividade compartilhada e de reflexão, evidencie-se uma práxis transformada. Portanto, é fundamental que tanto a formação de professores, como o desenvolvimento profissional docente, propicie aos professores saberes que foram desapossados, autonomia e poder, a partir da reflexividade.

A reflexividade é denominada por Bourdieu como:

[...] um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os factores susceptíveis de alterar o sentido da investigação. Não se trata de procurar uma nova forma de saber absoluto, mas de exercer uma forma específica de vigilância epistemológica. (BOURDIEU, 2017, p. 123).

Dessa maneira, a formação continuada vinculada ao desenvolvimento profissional docente, compreende os conhecimentos teóricos, metodológicos, percebe os professores como agentes privilegiados da mudança (FORMOSINHO, 2014). Nessa perspectiva, os professores são capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, o que permite a reflexão do professor, promovendo a reflexividade do professor, permitindo a percepção da realidade, superando o senso comum e envolvendo aprofundamento teórico, análise da realidade e a objetivação do agente.

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ao tratar da formação de professores, viu-se que esta pode ser dividida em dois momentos distintos: a formação inicial (cursos de graduação) e a formação continuada (discussões no ambiente escolar, cursos ofertados, especializações, mestrados, doutorados), os quais se integram no processo formativo e incidem no desenvolvimento profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) os cursos de pós-graduação no Brasil integram a Educação Superior e compreendem cursos de especialização (*latu sensu*) e cursos

de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade.

A pós-graduação tem um papel primordial no desenvolvimento intelectual e produção do conhecimento na sociedade, ao tratarmos dos avanços nos âmbitos civil, político e social, torna-se indispensável essa formação. Por isso, a pós-graduação brasileira tem sido submetida a políticas públicas com objetivo de ampliar seu crescimento e aumentar sua qualidade. Tais políticas são implementadas para estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação.

Nesta discussão se compreende a pós-graduação enquanto espaço e momento de formação continuada de professores, daí a relação que se tece entre a formação de professores e pós-graduação (campo acadêmico) a alguns dos pressupostos bourdieusianos. Para Bourdieu os agentes e instituições produzem, reproduzem ou difundem a ciência, por isso, nenhum cientista ou conhecimento científico se conectam a estrutura social, ou de classe porque perpassam uma estrutura do campo científico. Hey (2008, p. 220) aponta que o campo acadêmico é “[...] um lócus de relações que tem como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal”.

Hey (2008) e Valle (2019) explicitam que o campo científico tratado por Bourdieu é equivalente ao que temos no Brasil enquanto campo acadêmico (relacionado à ideia de academia de Platão) ou ainda, universitário, sendo compreendido enquanto um lócus de produção de conhecimento por meio de práticas institucionalizadas. Portanto, o campo acadêmico se refere ao uso de um aparato institucional representado pelo Estado que garante a produção e circulação dos bens inerentes, considerando o histórico da institucionalização da pós-graduação no país, o aparato institucional é representado pelas universidades e agências financiadoras (CAPES, CNPq) que possibilitaram a criação de associações, produção de periódicos científicos, eventos, grupos de pesquisa e até mesmo, intercâmbios científicos.

Ainda em sua análise sobre o campo acadêmico, Bourdieu (2019) evidencia o caráter ideológico e cultural do movimento interno deste campo, assinalando que há um esforço de manutenção homogeneamente admitido das trajetórias e do *habitus*. O que rompe com a ideia de que a produção de conhecimento científico ser

resultado de uma meritocracia que consagra talentos individuais, pelo contrário, assim como qualquer outro campo, no campo acadêmico há disputa e confronto de poderes, os quais correspondem às trajetórias sociais e escolares e às produções culturais dos agentes.

Nesse contexto, insere-se a pós-graduação *stricto sensu* enquanto formação de profissionais com competências de concepção e contextualização da ação educativa e com capacidade crítica (FORMOSINHO, 2009), entendendo que tal formação propicia uma interação entre investigação e ensino, formando profissionais com capacidade de concepção e autonomia para organizar o próprio trabalho.

Portanto, o ensino superior, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com Formosinho (2009) “[...] deve fomentar um espírito de investigação para a resolução de problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e colectiva”. Dessa forma, tanto a formação inicial, como a pós-graduação *stricto sensu* têm um papel muito relevante na formação de professores, pois permite que se formem profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização, produzindo conhecimento e incentivando a reflexão crítica.

Machado (2014) destaca que o desenvolvimento profissional, considerado a partir da tradução de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, torna-se força motriz para a busca de formação. Complementando tal afirmação, Oliveira-Formosinho (2002) apresenta o desenvolvimento profissional do crescimento baseado na investigação e reflexão contínua sobre a prática pessoal de ensino, o que favorece a compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu* possibilita o desenvolvimento profissional, constituindo-se como práxis.

Cabe destacar, que no contexto da formação continuada por meio da pós-graduação *stricto sensu*, o desenvolvimento profissional pode adquirir a perspectiva individual e institucional. A perspectiva individual considera o desenvolvimento profissional como um empreendimento individual, o qual “[...] consiste em oferecer aos professores oportunidades individuais para crescimento e proficiência” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 60). Já a perspectiva institucional se relaciona à promoção de mudança em contexto, “[...] o desenvolvimento profissional passa a ser uma resposta coletiva às necessidades e problemas de uma escola, de um grupo de professores, de uma associação, de uma rede de escolas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 61).

A partir disso, Formosinho (2014, p. 21) elenca as pedagogias explícitas como:

[...] instrumento importante de mudança educacional porque dispõem de um sistema educacional compreensivo que tem um quadro de valores, uma teoria, tem uma ética e tem uma prática fundamentada, com um projeto articulado de desenvolvimento curricular e de desenvolvimento profissional.

Considerando as pedagogias explícitas em suas dimensões éticas e ideológicas, emergem os modelos pedagógicos participativos, os quais atuam na contramão da pedagogia transmissiva, pois desoculta a naturalização que a permeia. Dessa forma, pode-se considerar que a pós-graduação *stricto sensu* corrobora para a efetivação do modelo pedagógico participativo, pois favorece a perspectiva do professor como estudante e pesquisador, desmistificando a noção de “dom” para o exercício da docência e aquisição de saberes docentes.

Entretanto, Hobold (2018) faz um apontamento importante acerca dos pressupostos do desenvolvimento profissional, a autora destaca a importância de considerar as condições objetivas de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil, tendo em vista que, Formosinho (2009, 2014) e Oliveira-Formosinho (2002) são portugueses e as condições objetivas de trabalhos dos países europeus são distintas das brasileiras. O exemplo mencionado pela autora explicita que no Brasil, a realidade de um terço do tempo de contrato de trabalho, preconizado pela LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), ainda é realidade distante de muitos, se não da maioria dos professores da Educação Básica, o que pode se apresentar como fator dificultador do desenvolvimento profissional docente.

Tendo em vista o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica imanente à formação continuada, com ênfase na propiciada na pós-graduação *stricto sensu*, entende-se que as pesquisas se tornam imprescindíveis neste processo. Hobold (2018) ainda menciona que para se pesquisar nas escolas de Educação Básica, há necessidade de garantir as condições mínimas para que os docentes realizem suas investigações. É praticamente uma defesa em prol das condições para que pesquisas sejam desenvolvidas, principalmente por meio de possibilidade de horas-aulas, de espaços coletivos de discussão e de recursos financeiros necessários para o desenvolvimento de certas investigações.

Ademais, Formosinho (2009) destaca a valorização da posse especializações, o que incentiva a busca à formação especializada, a qual no cenário da educação brasileira pode ser adquirida por meio da pós-graduação, o que contribui para a procura por parte dos professores, favorecendo a posse de diplomas de formação

pós-graduada. O autor explicita que a “procura de ‘mais’ certificações baseia-se no pressuposto de que a elas corresponde ‘mais’ formação e, por isso, ‘maior’ capacitação para o exercício de papéis específicos da função docente (FORMOSINHO, 2009, p. 155).

No entanto, ao se incentivar a democratização do acesso à pós-graduação e conseqüentemente, a conquista das titulações acadêmicas, ocorre um processo denominado como desvalorização social dos diplomas ou ainda, inflação de títulos escolares (BOURDIEU, 2007). Conforme os Microdados do Censo do Ensino Superior³, apontaram que no ano de 2019 o Brasil chegou à marca de 68.877 mestres e 24.290 doutores, assim, quanto mais amplo for o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização.

Percebe-se então, a pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade do desenvolvimento profissional, considerando-a como formação continuada, de acordo com Formosinho (2014), se depara com um campo de ação complexo, que pretende desconstruir um *modus faciendi*, este se refere a um modo de fazer ou proceder. Tais considerações, aproximam-se do *modus operandi* encontrado na Praxiologia de Bourdieu, a qual permite analisar a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, chamada por ele, de passagem do *opus operatum* para o *modus operandi*. *Opus operatum* é obra acabada, concluída, coisa consolidada, “coisa feita”, já o *modus operandi* significa à “coisa acontecendo”, em ação, em constante movimento.

Portanto, para Bourdieu não interessava a estrutura social concluída, o seu objetivo é ver na relação dialética entre estrutura e sujeito como a realidade se apresenta, assim, *opus operatum* é a estrutura estruturada, e o *modus operandi* enquanto *habitus* é essa estrutura estruturada disposta a funcionar como estrutura estruturante (OLIVEIRA; PESSOA, 2013). Dessa forma, vê-se a aproximação da intencionalidade da formação contínua enquanto desconstrução de um modo fazer tradicional, imposto (*modus faciendi*) e da Praxiologia enquanto compreensão da dinâmica interna de um campo, desvelando fontes de estruturação do modo de pensar e agir (*modus operandi*).

Por fim, destaca-se que ao tratarmos da formação de professores, especialmente a continuada, entende-se que ela se constitui como um desafio para a

3 Para mais informações consultar: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>.

mudança dos modos de pensar e agir na educação, afinal, os autores Formosinho, Machado e Mesquita (2014) constataam a reprodução na cultura pedagógica herdada e veiculada, o que permite aproximação das discussões apresentadas por Bourdieu e Passeron (2014), ao elencarem o papel da reprodução na escola e a reflexividade docente como possibilidade de desvelar a dominação e promover o desenvolvimento profissional do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos feitos ao longo da discussão deste texto, foi possível apreender que a formação de professores é considerada complexa, envolve saberes profissionais, a partir de saberes teóricos, práxis, relações, afetos, valores, normas, dentre outros elementos. Para mais, esta pode ser considerada como um campo da educação, pois também é um espaço de relações de forças e lutas.

A formação de professores se desdobra na formação inicial e formação continuada. A formação inicial foi apresentada enquanto representação formal e intencional, vivida numa instituição de formação de professores, constitui-se como o primeiro contato do futuro professor com os saberes profissionais e com a realidade educativa, possibilitando fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, bem como, a valorização da profissão docente. A formação continuada, visa aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores dotados da formação inicial, objetivando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e de atitudes necessárias ao exercício da profissão docente.

Nesse contexto, viu-se que a formação continuada e o desenvolvimento profissional são indissociáveis, pois são processos contínuos de melhoria das práticas docentes, centrados no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas. Daí se configura a noção da pós-graduação enquanto formação continuada de professores, pois tem um papel primordial no desenvolvimento intelectual e produção do conhecimento na sociedade, ao tratarmos dos avanços nos âmbitos civil, político e social.

Apesar dos desafios mencionados ao longo do texto, considera-se que por meio da pós-graduação *stricto sensu* se permite a perspectiva do professor enquanto pesquisador, pois permite que se formem profissionais com capacidade de concepção e contextualização, a partir da reflexividade. Assim, infere-se que a

pós-graduação *stricto sensu* possibilita o desenvolvimento profissional, tendo em vista que, ela se aproxima do modelo de desenvolvimento profissional autônomo, que envolve o modelo da investigação para a ação e ocorre por meio de cursos de formação em espaços formais, neste caso, as universidades.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio na realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BRASIL. MEC. Lei no 9.394/1996 de 20 dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 9 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação stricto sensu e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica**: uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: BARTOLO, Paiva Campos (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 46-64.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014. p. 57-81.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

HEY, Ana Paula. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de. **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008. p. 217-229.

HOBOLD, Marcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, Joaquim. Cultura participativa e formação de professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014. p. 27-56.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: PESSOA, Jadir de Moraes; OLIVEIRA, João Ferreira. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p.15-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 01-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

SANTOS, Tuany Cristina Carvalho; TOZETTO, Susana Soares. Formação de professores *stricto sensu* como possibilidade do desenvolvimento profissional docente:

uma análise de teses e dissertações. In: **Anais do 16º Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, set. de 2023. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/374944781_FORMACAO_DE_PROFESSORES_STRICTO_SENSU_COMO_POSSIBILIDADE_DO_DESENVOLVIMENTO_PROFISSIONAL_DOCENTE_UMA_ANALISE_DE_TESES_E DISSERTACOES>. Acesso em: 10 nov. de 2023.

SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores, **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SOUZA, Ana Paula Rodrigues de. **Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e a pedagogia universitária na pós-graduação stricto sensu**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. Apresentação: Ler Homo Academicus. In: BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019, p. 13-20.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.076

POTENCIALIDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NO TREINAMENTO ESPORTIVO ESCOLAR

CRISLENE GOIS SANTOS

Mestre em História, Sociedade e Pensamento educacional pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, graduada em Educação Física Licenciatura pela UFS e em Educação Física Bacharel pela Universidade Tiradentes - leninha_gois@hotmail.com;

RESUMO

Introdução: Pensar o esporte dentro da escola é uma forma de atrelá-lo a inúmeros benefícios que se entrelaçam e possibilitam discussões amplas sobre a importância de valores, ações e formação cidadã conectada à ética. **Objetivo:** Expor a relevância do esporte no âmbito escolar, de modo a destacar a importância dessa prática como ferramenta pedagógica para o ensino da Educação Física Escolar. **Método:** Utilizou-se de uma revisão de literatura com autores que discutem e trazem a ideia do esporte para o âmbito escolar através do ensino da educação física e treinamento esportivo. **Resultados:** Averiguou-se que o esporte dentro da escola tem um papel imprescindível no que tange a relação entre formação cidadã, ética na escola e na sociedade e valores cooperativos. **Discussão:** Foi fundamentada na obra de autores como Paes (1996), Lenza (2010) e Foucault (2012) dentre outros. **Conclusões:** Nota-se que o esporte tem um papel que está entrelaçado com a formação integral do ser humano, isso possibilita que os docentes atuem de modo a não menosprezar o ensino e a prática esportiva dentro do âmbito escolar, mas sim utilizá-lo como grande instrumento pedagógico para ensinar valores e autoconhecimento na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte Escolar. Valores. Treinamento esportivo

INTRODUÇÃO

Há uma grande discussão sobre o esporte e o seu ensino hegemônico dentro da Educação Física. Sabe-se que durante muitos anos esse conteúdo era o único a ser trabalhado dentro da escola, principalmente quando voltado para o ensino técnico e pensando no “alto rendimento”. Isso levava à exclusão e, conseqüentemente, à instituição de valores negativos dentro do âmbito educacional.

Com o passar dos anos e com as inúmeras discussões sobre o tema, começou-se a menosprezar esse conteúdo e valorar outros, mas atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância desse e de outros conteúdos para serem abordados dentro da escola, como: jogos, brincadeiras, lutas, ginástica, dança e o próprio esporte. Deste modo, entendemos que o esporte é posto como uma ferramenta que pode se associar a outras para conduzir o alunato a uma aprendizagem mais significativa.

Até porque é notório que a educação tem como um dos objetivos ensinar valores morais e éticos, bem como levar o estudante a aguçar a sua criticidade, aprender a controlar os seus ímpetos e serem atuantes. O esporte se apresenta como um excelente meio para vivenciar e debater sobre a democratização de equipamentos, espaços e instrumentos dentro da sociedade. Quando associado à Educação Física escolar, o treinamento esportivo escolar pode conduzir à inclusão e não mais como outrora, pois quando se descobre o que mais se identifica, há uma redescoberta de potencialidades inimagináveis, além de um caráter socializador.

Por isso, entende-se que assim como os outros conteúdos, a ideia do desporto pode possibilitar ao ser humano em todas as suas faixas etárias um desenvolvimento físico e mental, pois compreender o bem que o exercício faz ao nosso corpo e descobrir o esporte, luta, jogo, ginástica ou dança que mais nos adaptamos e identificamos é uma forma de atuar e desenvolver mecanismos e métodos que nos possibilitem um desenvolvimento amplo.

Como confirma Foucault (2012) as atividades esportivas que eram vivenciadas pelos imperadores na Roma antiga, possibilitavam um maior domínio do corpo e conseqüentemente um maior desenvolvimento de uma autoconsciência corporal. Ele destaca também que o esporte é um forte aliado para uma maior qualidade de vida no que se refere à saúde e prazer. E, assim, torna o sujeito mais forte de forma física e mental.

Diferentemente de como foi visto durante muito tempo o ensino do esporte na escola - como forma de exclusão – atualmente esse conteúdo tem se mostrado com grandes potencialidades, pois pensar no meio esportivo é uma forma de dialogar e vivenciar ideias de inclusão/exclusão, diversidade/preconceito, desigualdade social/igualdade e valores. Pensar um ensino de Educação Física significativo através do esporte é uma forma de entender que até através do treinamento esportivo dentro da escola, é possível instaurar inúmeros debates através das ações disciplinares realizadas no treinar e no jogar.

Deste modo, o referencial teórico dessa investigação está embasado nos estudos de pesquisadores, especialistas que elaboraram suas pesquisas científicas com essa temática e deixaram suas contribuições e experiências acadêmicas e científicas, tais como: Paes, 1996; Gallati, 2010; Lenza, 2010 e Foucault, 2012) dentre outros. Como justificativa para esse trabalho, destaca-se a busca por obtenção de ideias e pensamentos que tragam destaques do papel e importância do ensino do esporte para a escola, de modo que outros professores possam compreender e lutar para que o ensino do esporte possa ser valorizado nas aulas de educação física, nos treinamentos esportivos escolares, na escola e nas competições.

O objetivo desta pesquisa é debater sobre a relevância do esporte dentro da escola. O problema que resultou na busca por autores que debatessem sobre o tema foi o menosprezo e olhares negativos que têm sido ofertados ao esporte escolar. Um outro fator é a falsa exaltação que há quando existem campeonatos envolvendo escolas públicas e particulares. Não existe suporte para a escola pública – tempo de treinamento e materiais – o que resulta em resultados ruins quando comparados aos alunos de escolas privadas.

METODOLOGIA

É a partir da metodologia que se pensa o desenvolvimento da pesquisa com base nas delimitações, coletas e a construções das informações a serem analisadas. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 75) é necessário limitar, estipular objetivos e definir o método que será empregado, destacando assim a amostra, instrumento, procedimento e as técnicas da pesquisa. É necessário não só observar, mas também fazer reflexões, análises e realizar sínteses ao recolher informações lógicas, de modo a dar coerência ao tema estudado.

Com isso, destaca-se que esse estudo parte de uma revisão de literatura, com característica exploratório e com o objetivo de delinear os aspectos mais importantes descritos a respeito da temática. As fontes usadas na pesquisa investigaram conceitos e referências em artigos que são encontrados em sites científicos, como: Google acadêmico, Scielo dentre outros, que servem de banco de dados para melhor fundamentação teórica.

O método bibliográfico foi escolhido como instrumento dessa pesquisa e tem como algumas de suas características segundo Gil (2008, p. 50-55) “a interpretação do conteúdo de materiais como livros, artigos de periódicos e textos da Internet, levando ao pesquisador buscar ideias relevantes ao estudo, com registro confiável de fontes”. Sendo assim, essa pesquisa busca afirmar o método através de outras pesquisas relacionadas com o esporte na escola, encontrados em sites considerados relevantes por terem publicações acadêmicas em forma de artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ESPORTE NO ÂMBITO ESCOLAR

O esporte na escola durante algum tempo vem sendo debatido, criticado e isso tema vem gerando grandes tensões. Mas pensar o ensino desse conteúdo é potencializá-lo de modo que ele não seja um instrumento de reprodução social, mas um de ensino das normas, critérios e reflexões sobre os aspectos econômicos, sociais e culturais que estão envoltos das técnicas, competições e atuações dos que jogam e lidam com esse meio. De acordo com o Ministério do Esporte (2004), pensar a pedagogia do esporte é uma tarefa desafiadora e pode levar a reflexões, tornando assim um feito educativo. Para isso, há a necessidade de um comprometimento com o conteúdo e com sua explanação, bem como uma orientação adequada para as práticas de intervenções – possibilitando deste modo um ensino significativo e relevante.

Entende-se assim há a necessidade de um aprofundamento e capacitação docente para que busque planejar de forma adequada as suas aulas ou treinamentos, pois como afirma Machado (2014) para que a prática da atividade física esportiva possa gerar inúmeros benefícios, é necessário que haja um bom planejamento, pautando-se deste modo no desenvolvimento humano. Desta forma, vai se tornando cada vez mais relevante o ensino esportivo no âmbito escolar.

O fato de o esporte estar presente na escola e ser um dos conteúdos a ser abordado pelo professor, de acordo com a BNCC, leva-nos a entender a sua importância, pois há inúmeros autores que acreditam no potencial educativo dele. Como afirma Paes (1996, p. 77) o ensino do esporte na escola deve privilegiar a ludicidade, isso levará os alunos a terem a oportunidade de apreciar, aprender e apropriar-se do que mais chama a sua atenção através das ações esportivas, pois desta forma poder-se-á contribuir para a aprendizagem física e mental e levará os discentes a transcenderem os objetivos esportivos, ou seja, indo-se além da sua prática.

Perpassar essa ideia apenas biológica é entender que mesmo havendo o treinamento dentro do ambiente escolar, o aluno precisa entender a contextualização de cada modalidade que participa, visto que como afirma Galatti, (2010) estimular a aprendizagem por meio de uma formação motriz, pode gerar o desenvolvimento de inúmeras habilidades que podem ser estimuladas através do ensino esportivo. Até porque o esporte tem um papel socializador e pode levar a um amadurecimento e de caráter mais humanitários, isso vai depender da abordagem que é dada.

O TREINAMENTO ESPORTIVO E SEU VALOR DENTRO DA ESCOLA

Há correntes de estudos relacionadas ao esporte escolar que defende a importância dessa prática como meio de formação da pessoa enquanto ser humano, através ações e intervenções intencionais para a consolidação dos objetivos. Sabe-se que há clubes, escolas, universidades, companhias e outros órgãos incentivam e dão suporte com espaços e equipamentos para a promoção do esporte, adotando como pensamento a relevância do ensino esportivo como potencializador de desenvolvimento físico, que repercute diretamente no emocional.

Levar o aluno a entender a importância do desenvolvimento das suas capacidades físicas de forma isolada e associada é também levá-lo a compreender que as ações cotidianas exigem que tenhamos uma boa flexibilidade, equilíbrio, força, agilidade, velocidade, resistência e coordenação motora. Desta forma, encontrar espaços de treinamento dentro da escola, associando-o às aulas de Educação Física Escolar é uma excelente forma de promover um conhecimento não só da diversidade de práticas corporais, mas do desenvolvimento e autoconhecimento das potencialidades e limitações corporais individuais e associadas ao coletivo.

Descobrir-se enquanto ser em potencial nas diferentes formas esportivas é uma maneira de, como afirma Cardoso (1994) o indivíduo reencontrar-se com o seu

corpo, possibilitar seu potencial expressivo, entender-se numa totalidade corpórea, conceber-se, explorar-se, refletir e avaliar suas interligações com o espaço temporal, além de conferir aos símbolos seu significado, significando e compreendendo enfim a linguagem do corpo.

Com isso, nota-se o quão importante é o incentivo ao treinamento esportivo dentro da escola, pois há competições regionais, estaduais e nacionais educacionais. Mas se não tiver treinamento, o aluno atleta, se não treinado dentro da escola - através de um tempo determinado para essa prática além das aulas de Educação Física - pode entender a escola, principalmente a pública, como uma mera reprodutora da sociedade capitalista, em que só ganha e só tem capacidade de ser promovido para outras etapas os alunos que tem melhor poder aquisitivo, os das escolas particulares - que tem treinamento específico na escola.

Pensar essa possibilidade para a escola pública, não só algumas, mas todas é uma forma de diminuir essa desigualdade que há atualmente em competições, como por exemplo, os Jogos Estudantis de Alagoas (JEAL) - seletiva para os Jogos Escolares Brasileiro (JEBS) e Jogos da Juventude - em que a maioria dos que passam para as etapas nacionais são os alunos de escolas particulares ou aqueles que tem em sua cidade um clube de treinamento (público ou privado).

Isso quer dizer que os alunos das escolas públicas são ruins ou que apenas não são ofertadas oportunidades igualitárias? Eles devem sempre se contentar que como prêmio terão apenas a participação? Para Lenza (2010, p. 119), nos termos da Constituição Federal de 1988, foi instituído um Estado Democrático, em que se deveria assegurar valores como fraternidade, pluralidade, sem distinção e de forma harmônica. Dever-se-ia assegurar direitos individuais, liberdade, segurança, bem-estar e desenvolvimento igualitário. Todavia, observa-se que isso não acontece na prática e que a escola é nada mais do que uma promotora dos valores inversos ao que prega a própria constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar o treinamento desportivo dentro da escola pode permitir inúmeras melhorias quando associado à Educação Física Escolar. Deste modo, entende-se que deve haver uma articulação que possibilite ao aluno conhecer a diversidade de práticas corporais (dança, luta, ginástica, jogos, brincadeiras e esporte) através das suas contextualizações, debates e ações individuais e coletivas - no componente

curricular da Educação Física. E poder ter um contato maior com o treinamento esportivo, pois quando associados, o aluno pode entender a potencialidade física, cultural e social que o esporte tem.

É importante observar que países que são considerados desenvolvidos como Estados Unidos, Rússia, China, dentre outros, investem no esporte como instrumento de promoção social. Sendo assim, é imprescindível que os governantes e professores de Educação Física possam se espelhar em grandes potências para repensar o ensino do esporte na escola.

Logo, entende-se que é necessário repensar o esporte dentro no ambiente escolar e é necessário convocar professores comprometidos com a prática da Educação Física Escolar e do treinamento esportivo para que possam mostrar ideias, aprimorar conhecimentos, buscar embasamentos teóricos e referenciais relevantes para se espelhar, analisar e refletir a atual conjuntura do esporte na educação. Assim será possível potencializar esse conteúdo dentro da escola, promovendo deste modo valores mais igualitários no âmbito escolar, repercutindo assim na sociedade.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Márcio Auril Santos. **Educação Física, Recreação e Jogos**. 1a ed. Brasília: Fubrae, 1994.

FOUCAULT, M. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. **Rio de Janeiro: Graal**, 2012.

GALATTI, L. R. Pedagogia do esporte: esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – **Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 2010.

GIL, A. C. (2008). **Métodos e Técnicas de Projetos Social** (5 ed.). São Paulo: Atlas S.A.

MACHADO, A. A. **Psicologia do esporte, desenvolvimento humano e tecnologias**. Várzea15 Paulista: Fontoura, 2014.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. Dimensões pedagógicas do esporte. **Brasília: UnB/CEAD, 2004.**

PAES, R. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1992

PRODANOV, C. C., & FREITAS, E. C. (2013). **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.077

PROFESSORES TUTORES: UM TRABALHO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

TAMIRES ALVES MONTEIRO

Doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, docente da Faculdade SESI de Educação, tamires.amonteiro@sesisp.org.br

EMANUELE DE SOUZA PACHECO

Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, docente da Faculdade SESI de Educação, emanuele.pacheco@sesisp.org.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de formação continuada em serviço para professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da Rede SESI. A formação é baseada na reflexão crítica sobre as práticas educacionais e busca constante da reconstrução da identidade pessoal e profissional. A metodologia utilizada une a aprendizagem de conteúdos, habilidades e valores com a realização de tarefas de serviço comunitário em uma única atividade, com o objetivo de lidar com as necessidades reais do ambiente social e melhorá-lo. Os participantes trabalham em prol da comunidade escolar enquanto aprendem conhecimentos teóricos relacionados às tarefas de serviço, bem como virtudes e valores que são colocados em prática ao longo do processo (Puig, 2009). Em 2022, em decorrência de todas as questões de aprendizagem e socioemocionais trazidas pela pandemia da Covid-19, a escola repensou o currículo e adotou a estratégia de professores tutores para oferecer um atendimento individualizado aos alunos. A equipe docente passou por formações com especialistas e docentes da Faculdade SESI de Educação para garantir um alinhamento teórico e metodológico do projeto da tutoria. Inicialmente, os encontros ocorreram de forma semanal e abordaram questões teóricas sobre o método clínico de Jean Piaget, para compreender como fazer boas perguntas, além da importância da escuta ativa, atenção plena, linguagem descritiva e valorativa (Rosenberg, 2004). Em seguida, foram feitos estudos de casos fictícios, envolvendo situações sensíveis que poderiam acontecer durante a tutoria, e foi construído um fluxo de encaminhamentos com toda a equipe de tutores, especialistas e coordenação, que tinha como intenção acionar toda a rede

de proteção destinada as crianças e adolescentes. Atualmente, os encontros ocorrem mensalmente, abordando temas a partir das necessidades levantadas pelos docentes, além de prestar supervisão aos professores tutores a partir dos relatos que eles trazem sobre os atendimentos com os estudantes.

Palavras-chave: Formação Continuada, Tutoria, Ensino Fundamental, Formação Integral

INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito compartilhar a experiência de um programa de formação continuada voltado a educadores os quais desempenham, além da docência, o papel de tutores nos anos finais do ensino fundamental. Eles integram um projeto inovador que foca na prática de escuta ativa e no acolhimento das necessidades de aprendizagem e socioemocionais. Para atingir o objetivo de compartilhar essa vivência formativa, é fundamental discutir sobre o cenário da formação inicial e continuada dos professores em nosso país, relacionando-o sucintamente a identificação profissional.

Os estudos realizados por Bernadete Gatti (Gatti, 2010, 2013) indicam a existência de uma crise no modelo de formação de professores no Brasil. Diante das transformações sociais que geraram novas demandas no exercício da profissão docente, as formações, tanto as iniciais quanto as continuadas, parecem não oferecer suporte adequado para auxiliar esses profissionais em sua atuação. Quanto à formação inicial, no nível de graduação, as pesquisas (Gatti, 2010; Gatti; Barreto; André, 2011) revelam que os Projetos Políticos Pedagógicos estão desconectados da execução dos cursos, resultando em uma falta de alinhamento entre o que é proposto nas ementas das disciplinas e o que de fato ocorre na prática. Isso se reflete tanto em disciplinas excessivamente teóricas, as quais não têm uma integração efetiva com a prática pedagógica, como em outros modelos de formação que não se fundamentam nos princípios de uma formação integral.

Diante desses desafios, é crucial refletir sobre o papel das instituições de ensino na formação de professores, buscando atender às demandas contemporâneas de maneira mais abrangente e integrada. Com o intuito de remediar essas lacunas na formação inicial, a formação continuada tem ganhado cada vez mais destaque. Teóricos brasileiros e estrangeiros, como Nóvoa (1998), Candau (1999), Perrenoud (2001) e Gatti (2008) a exploram extensivamente, destacando a sua relevância ao explicitar que formação inicial, por si só, não consegue promover o pleno desenvolvimento profissional, dada sua limitação no tempo e espaço, sua adaptação às demandas socioculturais e à legislação vigente, e sua restrição aos conhecimentos disponíveis no momento.

Nesse sentido, a formação continuada é crucial para a construção das competências necessárias ao exercício do magistério, porém, Gatti, Barreto e André (2011) alertam que muitas vezes ela se transforma em capacitações rápidas e superficiais,

funcionando como uma solução de curto prazo para os problemas emergentes na escola, com ênfase excessiva na transmissão de conteúdo. Em concordância com essas críticas, Candau (1999) enfatiza que a formação continuada não deve ser vista apenas como um acúmulo de práticas, como cursos, seminários e palestras, mas sim como um processo que promove a reflexão crítica sobre o cotidiano e busca constante pela “(re)construção de uma identidade pessoal e profissional” (p.53).

Para viabilizar essa abordagem, alguns requisitos precisam ser atendidos, tais como: (1) institucionalização, (2) participação de todos no levantamento e planejamento de demandas, liderados pelos gestores responsáveis, (3) alocação de espaços e tempos para os processos formativos, (4) comprometimento de todos para atingir as metas estabelecidas e, por fim, (5) fornecimento de espaços avaliativos contínuos para inclusão das demandas locais e/ou dos participantes no processo formativo (Placo, 2010).

Levando-se em consideração esses requisitos, a proposta formativa que será apresentada neste artigo está fundamentada nos princípios da Aprendizagem em Serviço (Puig, 2009). Essa abordagem de formação contempla uma prática pedagógica com sólido compromisso cívico, diferenciando-se das propostas tradicionais de ensino. Nesse âmbito, os participantes envolvem-se ativamente na reflexão sobre as necessidades específicas da comunidade, desenvolvendo soluções enquanto adquirem conhecimento de maneira simultânea. Essa metodologia enfatiza a importância das demandas e desafios cívicos, dando destaque ao serviço à comunidade e à aprendizagem de conteúdo, competências e valores.

Na Aprendizagem em Serviço (APS), o contexto real desempenha um papel crucial na promoção da aprendizagem, sendo o ponto de partida para os educadores identificarem e analisarem problemas específicos da comunidade, de forma a desenvolver estratégias para resolvê-los. Isso resulta em uma aplicação orientada pelas necessidades da comunidade, estabelecendo uma conexão significativa entre a teoria e a prática dentro de um contexto específico (Herrero, 2002). Além disso, essa abordagem permite que se cultivem valores como responsabilidade, comprometimento e proatividade, sendo possível a participação docente em ações cidadãs que promovem a prática da solidariedade. No exercício da cidadania, os educadores podem sentir-se integrados à comunidade, estabelecendo uma relação circular de interdependência positiva entre aprendizagem e serviço, conforme indicado por Sánchez e Rovi (2015).

A Aprendizagem em Serviço percorre diversas etapas, proporcionando uma experiência completa tanto para os participantes quanto para a comunidade envolvida. Essas fases abrangem desde a identificação cuidadosa dos problemas da comunidade até a promoção da continuidade e sustentabilidade das ações implementadas. Assim, na primeira etapa, há a análise minuciosa das necessidades específicas do coletivo. Em seguida, os participantes desenvolvem um planejamento que estabelece objetivos e estratégias para lidar com essas necessidades, havendo uma preocupação com aspectos práticos, como recursos e cronograma. A intervenção subsequente coloca os planos em ação por meio de projetos, serviços ou outras formas de intervenção direta na comunidade.

Um elemento crucial da APS é a reflexão contínua, proporcionando aos participantes a oportunidade de avaliar o impacto de suas ações, aprender com os desafios enfrentados e aprofundar a compreensão das questões sociais, desenvolvendo habilidades críticas. Concomitantemente à intervenção prática, os educadores adquirem conhecimento teórico relacionado às questões abordadas, sendo isso feito por meio de palestras, leituras e discussões em grupo.

Ao término da intervenção, realiza-se uma avaliação abrangente, mensurando o impacto nas necessidades iniciais, avaliando o sucesso das estratégias e coletando feedback da comunidade e dos participantes. Os aprendizados, tanto práticos quanto teóricos, são então integrados de maneira aprofundada, conectando-se as experiências vivenciadas com os conceitos acadêmicos e promovendo-se uma compreensão holística das questões abordadas.

A seguir há o relato de como foram planejadas e executadas as referidas fases das ações formativas, mas, antes disso, é necessário explicitar a partir de qual lugar e necessidades esse projeto de formação continuada foi construído.

DA MUDANÇA DO CURRÍCULO A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INOVADOR

Como mencionado, é importante apresentar o contexto em que a APS foi implementada. Tudo se iniciou com a reorganização curricular do ensino fundamental 2 em uma escola da rede SESI de ensino. A gestão propôs mudanças com a justificativa de que os estudantes sentiam um grande impacto ao saírem do 5º ano: segundo depoimentos em conselhos de classe, causava desconforto repentinamente não ter um adulto de referência. Além disso, ainda segundo os alunos,

as aulas passavam a ser muito teóricas e perdiam parte do sentido pelo fato de o conhecimento se fragmentar em diversas disciplinas. Nesse contexto, a gestão propôs a reorganização curricular à equipe de professores, que passou a pensar como seria possível integrar o conhecimento para que ele fizesse mais sentido e contribuísse para a formação crítica e moral dos estudantes.

Primeiramente, houve a aglutinação de disciplinas em áreas do conhecimento e a flexibilidade na ordenação da matéria prevista, de forma que foi possível adotar, do 6º ao 9º ano, a pedagogia de projeto. No entanto, parecia insuficiente em um cenário em que os estudantes estavam desestimulados, com dificuldades de criar vínculos e confusos sobre o que sentiam – isso, inclusive, se refletia no aumento de casos de automutilação e tentativas de suicídio. Assim, foi proposto que a tutoria também fizesse parte do currículo, de maneira que a escola reforçou o seu compromisso com a construção de um espaço coletivo de aprendizagem e relações saudáveis, baseado no diálogo e na confiança entre os envolvidos.

Em termos práticos, a tutoria foi planejada da seguinte maneira: os docentes tinham 6 ou 12 horas-aulas para fazer o atendimento individual de estudantes, com duração de 50 minutos. Considerando o número total de estudantes do fundamental 2 e a quantidade de professores, foi estabelecido que o docente com 12h semanais teria 40 tutorados; já o docente com 6h atenderia 20 educandos. Diante dessa organização, definiu-se que os encontros com cada aluno seriam mensais, restando algumas horas para que os educadores convocassem mais de uma vez no mês aqueles estudantes que julgassem precisar de um maior suporte.

Vale ressaltar que a lista de tutorados de cada professor não foi feita de forma aleatória. A ideia era que o aluno fosse atendido por docentes os quais já conhecia, tendo como tutor alguém que leciona para ele. No caso daqueles estudantes com questões mais complexas, era importante o cuidado de o tutor ser alguém em quem confiam. A proposta foi que os atendimentos girassem em torno de questões pedagógicas e/ou socioemocionais levantadas pelo educando – essas últimas poderiam ser mais delicadas, sendo importante uma postura mais atenta por parte do educador.

O projeto da tutoria, portanto, se alinha com a proposta de educação integral. Partiu-se da concepção de que a escola não deve estar voltada unicamente para o conteúdo acadêmico, mas também para o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, abrangendo, portanto, a dimensão intelectual, emocional e social. De acordo com o documento do Centro de referências em educação integral (s.n),

a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

A Educação Permanente é um pilar da Educação Integral: a palavra “permanente” explicita a ideia de educação como um processo contínuo, não se limitando apenas à escola ou a uma determinada etapa da vida. Isso significa que a aprendizagem deve acontecer em todos os espaços e tempos, em diferentes contextos e de diferentes maneiras. Porém, salienta-se a relevância da escola nesse processo, pois é lá, que, de forma sistemática, os estudantes são formados por educadores para atuarem em sociedade.

Procurando efetivar a educação integral, o Governo do Estado de São Paulo realizou o programa Currículo em ação, em que a tutoria tem um papel de destaque. A figura do Tutor é baseada na pedagogia da presença (Costa, 1991), uma vez que a mesma traz uma abordagem educacional que se concentra na importância da presença e da conexão emocional entre o educador e o aluno para promover um ambiente de aprendizagem positivo e significativo. Nesse contexto, a aprendizagem não é apenas uma questão de transmitir informações, mas também de construir relacionamentos e desenvolver habilidades sociais e emocionais.

Nessa proposta, enfatiza-se a importância da atenção plena, da escuta ativa e da empatia por parte dos educadores, e também da criação de um ambiente seguro e acolhedor para os alunos. A pedagogia da presença incentiva os docentes a se envolverem pessoalmente com os alunos e a conhecerem suas necessidades, interesses e objetivos individuais, a fim de criar um plano de ensino personalizado que atenda às suas necessidades específicas. Costa (1991), ao discutir a pedagogia da presença, aponta que “a intervenção específica do educador, no que se refere aos impasses e dificuldades existenciais do educando, baseia-se numa relação pessoal positiva que o leve a encontrar o caminho que o retorne a si mesmo e aos outros” (p. 29).

Diante disso, é possível afirmar que, quando a tutoria passou a compor o currículo, a escola aqui estudada prezou pela formação integral, com vista ao desenvolvimento do educando em sua totalidade. Nesse trato com o aluno em sua complexidade, naturalmente ficaram mais expostos os conflitos. A escola é um território heterogêneo e, atravessada pela lógica da negação e exclusão, pode ser palco

de diversas violências (Candau, 2010). Assim, ao assumir o compromisso de trabalhar com a diferença e questões morais, a equipe de educadores precisou muito mais do que simples olhares ou iniciativas pautadas na lógica da tolerância. Era necessária uma mudança na própria percepção do que é ser professor, era preciso assumir que a docência requer, também, conhecimentos relacionados à mediação de conflitos – só assim as diferenças podem ser dialeticamente incluídas, sendo possível construir uma educação para o reconhecimento do “outro” (Candau, 2010).

Nesse contexto, para que se tornassem bons tutores, os professores necessitavam de repertório teórico e muitas discussões baseadas nas novas vivências com os estudantes. Conforme já previa Dewey (2007), os educadores precisavam ser incentivados a questionar suas próprias práticas e a buscar soluções para os desafios que enfrentavam. Diante disso, como menciona o autor, a formação continuada surge como uma maneira de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como aprimorar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

No contexto estudado, tal formação se deu por meio da parceria entre escola e Faculdade SESI de Educação, a partir da qual equipe formadora e professores trocaram experiências e saberes, discutiram pilares teóricos e metodológicos da tutoria e alinharam ações para levar à frente o novo projeto.

DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS

Como mencionado anteriormente, para atender às demandas do novo currículo relacionadas ao projeto de tutoria, os professores sentiram a necessidade de receber orientações sobre o novo papel que assumiriam. Com o intuito de atender a essas necessidades, os coordenadores pedagógicos da escola entraram em contato com os profissionais do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade SESI. A proposta era que eles ajudassem a estabelecer um embasamento teórico e metodológico sólido para o projeto. Adicionalmente, ao longo de todo o processo formativo, conforme necessário, outros especialistas foram convidados pelo NAP para integrar à equipe formadora.

Com base na metodologia da APS, as ações formativas foram conduzidas de acordo com as demandas apresentadas pela comunidade docente. Participaram dessas capacitações professores que ministram aulas no Ensino Fundamental 2,

isto é, atuam do 6° ao 9° ano. Composta por oito homens e onze mulheres, essa equipe docente abrange uma faixa etária de 20 a 50 anos.

A implementação das ações seguiu as seguintes etapas preconizadas pela APS: 1) Preparação ou planejamento; 2) Ação; 3) Demonstração; 4) Reflexão; 5) Reconhecimento; 6) Avaliação.

PLANEJAMENTO E AÇÃO

Inicialmente, os encontros foram planejados para ocorrer semanalmente, com duração de duas horas, no formato presencial e nas instalações de trabalho dos educadores. Alinhando-se com os princípios da Aprendizagem em Serviço, o primeiro passo para organizar as capacitações dos tutores foi ouvi-los. Portanto, no primeiro encontro, realizou-se um grupo focal com o objetivo de permitir que os professores expressassem seus anseios, dificuldades e crenças em relação ao conceito de tutoria. Com base nessas colocações, iniciou-se uma reflexão sobre o que a tutoria não implicava: ficou evidente que essa abordagem não se restringia a um suporte exclusivamente pedagógico, pois não se limitaria apenas a questões relacionadas ao ensino. Além disso, esclareceu-se que não se tratava de um espaço destinado à psicoterapia, levando em consideração tanto a falta de formação dos educadores para essa função quanto a inadequação da escola como ambiente para tal prática. Em vez disso, frisou-se que a tutoria figurava como um momento de escuta, acolhimento e apoio no processo de conscientização em relação às questões trazidas pelos estudantes. Essas questões poderiam envolver tanto assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem quanto a aspectos socioemocionais.

Após essas explicações, foram identificadas as inseguranças relacionadas à condução do trabalho de tutoria, com destaque para as preocupações referentes aos procedimentos necessários para o primeiro encontro com os estudantes. Além disso, surgiram questionamentos associados ao trato com questões socioemocionais que poderiam surgir. A partir disso, foram levantados outros temas que os docentes gostariam de explorar ao longo dos encontros formativos.

É relevante salientar que todos os eventos descritos neste artigo tiveram lugar no período de fevereiro a novembro de 2023. Ao longo desses oito meses, foram realizados aproximadamente doze encontros formativos. Inicialmente, esses ocorriam semanalmente e, à medida que os educadores adquiriam confiança em seu papel de tutores, a periodicidade foi ajustada para mensal.

Todos os encontros foram planejados com base nas necessidades emergentes do grupo. Ao término de cada um, assim como foi feito no primeiro, era solicitado aos participantes que expressassem o que desejavam explorar no próximo encontro. Assim, as reuniões eram estruturadas de forma a contemplar estudos teóricos sobre os temas apresentados e também dinâmicas que envolvessem situações práticas. Dessa maneira, assegurava-se a abordagem de várias etapas da Aprendizagem em Serviço (APS), incluindo planejamento, intervenção prática, reflexão e aprendizagem teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão narrados os pontos principais dos encontros e o desdobramento de cada um deles. Optou-se por dividir essa narrativa em duas partes: a primeira é referente aos encontros que ocorreram no primeiro semestre de 2023, abrangendo as fases da APS de ação, demonstração e reflexão; a segunda diz respeito às formações do segundo semestre, correspondendo à etapa de reconhecimento.

AÇÃO, DEMONSTRAÇÃO E REFLEXÃO

Conforme mencionado na seção de planejamento, o primeiro encontro foi dedicado a conhecer o grupo de professores e permitir que estes conhecessem a equipe formadora. Nessa ocasião, o objetivo era identificar as necessidades do grupo e compreender as inseguranças relacionadas ao trabalho de tutoria. Posteriormente, as formações de fevereiro, março e abril de 2023 foram reservadas para explorar as temáticas que emergiam a cada encontro.

Até março, os encontros ocorriam de forma semanal. Após o inicial, em fevereiro, a reunião subsequente direcionou-se para a exploração de temas relacionados ao que fazer no primeiro dia da tutoria. Nessa ocasião, como parte do embasamento teórico, foi apresentado o método clínico crítico de Jean Piaget (1979), com a proposta de que os docentes compreendessem a importância de formular perguntas apropriadas, evitando influenciar as respostas dos estudantes e buscando acessar genuinamente o pensamento e as narrativas deles. Adicionalmente, foram discutidas questões associadas às temáticas da Comunicação Não Violenta (Rosenberg, 2004), com ênfase na escuta ativa, linguagem e elogios descritivos.

Foram também exploradas algumas etapas da CNV, como a observação de sentimentos e necessidades.

Assim, junto à equipe formadora e com base na teoria discutida, os docentes pensaram em roteiros de autopercepção para iniciar e desenvolver conversas com os estudantes, como pode ser visto pelo exemplo a seguir:

Figura 1 – Roteiro de Autopercepção

AUTOPERCEÇÃO	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Realizo as atividades propostas na aula.	x		
Me concentro durante essas atividades.		x	
Presto atenção às explicações dos professores.	x		
Continuo persistindo, mesmo quando está difícil me concentrar e entender a matéria.		x	
Colaboro com os professores durante as aulas, evitando conversas fora de hora e atitudes inconvenientes.	x		
Faço perguntas para solucionar minhas dúvidas.			X Vergonha
Faço registros com autonomia, anotando o que compreendi das explicações do professor.		x	
Consigo resumir em tópicos o que estudei seja durante a aula, seja em pesquisas individuais.		x	
Realizo as lições de casa sem tanta ajuda dos meus pais e/ou responsáveis.			X Falta de organ.
Consigo organizar sozinho o meu material escolar tanto em casa como na escola.	x		
Trato meus professores com respeito.	x		
Sinto interesse e curiosidade em aprender coisas novas, buscando ampliar meu repertório cultural.	x		
Lido bem com os colegas de sala, não havendo	x		
Procuro compreender os sentimentos dos meus colegas, acolhendo suas necessidades.			
Entendo meus sentimentos e desenvolvo estratégias para lidar bem com situações difíceis.			
Consigo lidar bem com frustração, evitando ser agressivo com o outro ou comigo mesmo.			

AUTOPERCEÇÃO	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Tenho uma rede de apoio, de forma que consigo compartilhar minhas conquistas, meus medos e dificuldades com pessoas em quem confio.			
Consigo escutar pontos de vista diversos, dialogando com visões de mundo diferentes da minha.			

Fonte: Elaborado pelas autoras

A proposta era que, com esse roteiro, a equipe compreendesse o aluno de forma global, podendo auxiliá-lo no desenvolvimento de competências procedimentais, socioemocionais e acadêmicas, as quais naturalmente dialogam com o processo integral de aprendizagem.

Além desse documento, ficou estabelecido que, não havendo a necessidade de sigilo, os encontros seriam registrados, de forma permanente, em uma planilha compartilhada. Docentes, coordenadores e familiares poderiam ter acesso, caso necessário, aos tópicos conversados e encaminhamentos dados. Abaixo está o modelo de tabela utilizado para registro dos encontros:

Figura 2 – Registro dos encontros

TEMÁTICA EXPLORADAS	OBSERVAÇÕES	ENCAMINHAMENTOS
Questões gerais que foram tratadas no encontro. Exemplo: amizades na escola, relação com professores organização de materiais escolares, dificuldade de aprendizagem, projeto de vida.	Alguma informação que o tutor ache importante pontuar e/ou queira dividir com outros professores, gestão e família.	O que foi combinado de ações/posturas com o estudante em relação à temática discutida.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Também ficou acordado que situações delicadas deveriam ser registradas em relatórios mais detalhados, os quais seriam disponibilizados apenas para a gestão. Por fim, fechando esse dia, os professores enfatizaram a necessidade de abordar nas formações temáticas sensíveis que poderiam surgir durante os atendimentos com os estudantes. Dessa forma, ficou acordado que a equipe formadora prepararia estudos de casos para serem discutidos nos próximos encontros, discutindo tanto aspectos teóricos quanto procedimentos práticos na construção de protocolos para casos mais complexos.

No mês de março, as reuniões mantiveram-se semanais, conforme combinado na última reunião de fevereiro. Durante esses encontros, a ênfase esteve na análise de estudos de caso sobre temas sensíveis, incluindo identidade de gênero, uso do nome social, transtornos alimentares, abuso sexual, violência doméstica, racismo, automutilação, entre outros. Os educadores foram divididos em grupos e cada equipe foi incumbida de desenvolver abordagens para as situações apresentadas. Além disso, solicitou-se a presença da equipe gestora nessas sessões, a fim de contribuir e validar a formulação de protocolos para os casos relatados.

Cada grupo apresentou seu caso e as soluções propostas, enquanto a equipe formadora explorava aspectos teóricos de cada situação e discutia a importância das redes de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. Após as discussões, todos os docentes colaboraram na elaboração dos protocolos de encaminhamento, com orientação e validação da equipe diretiva da escola. Na maioria dos casos, os protocolos seguiram a seguinte sequência: sensibilização do estudante sobre a importância de o assunto não ficar no sigilo, precisando ser tratado em outras instâncias; acionamento da equipe gestora; diálogo da equipe gestora com os responsáveis pelos estudantes; envolvimento da psicóloga escolar para acompanhar o aluno; e, quando necessário, acionamento das redes de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, como o sistema de saúde e assistência social.

Após os encontros realizados entre fevereiro e março, os educadores indicaram que se sentiam confiantes para iniciar as formações de maneira mensal. No entanto, em abril, ainda foram promovidos dois encontros quinzenais. Um deles foi dedicado à supervisão dos atendimentos, no qual a equipe formadora ouviu casos em que os docentes enfrentaram maiores desafios. Os tutores identificaram uma demanda emergente: a exploração de abordagens que ultrapassassem a lógica punitiva em casos de incividades. Sugeriu-se, então, que no último encontro de abril, fossem explorados os conceitos e práticas da justiça restaurativa, contando com a participação de uma professora especialista na temática.

Embora tivesse sido acordado que os encontros passariam a ser mensais, no mês de maio surgiram casos de tentativa de suicídio, o que causou impacto em toda a comunidade escolar. Diante dessa situação, a equipe formadora considerou mais apropriado manter dois encontros neste mês. O primeiro teve como foco o acolhimento do corpo docente, abordando questões práticas de autocuidado, autoconhecimento e saúde mental. Foram incorporadas atividades como jogos para expressão de sentimentos e dramatização.

O segundo encontro de maio concentrou-se na exploração da temática da saúde mental na escola, com ênfase em comportamentos suicidas. Nessa ocasião, foram aprofundados aspectos relacionados ao papel da escola no cuidado com a saúde mental. Ademais, pensou-se em estratégias para abordar o tema com os estudantes, como a construção de planos de ajuda. A equipe formadora baseou-se em materiais informativos e estudos fornecidos pelo Instituto Vita Alare, um espaço dedicado ao apoio em situações de prevenção e pósvenção de suicídio.

Em junho, devido às elevadas demandas tanto da escola quanto da equipe formadora, não foram realizados encontros. Entretanto, foi disponibilizado um formulário (google forms) para os tutores, a fim de que pudessem avaliar as formações realizadas até aquele momento. Dos vinte educadores, apenas seis responderam à avaliação. A maioria significativa (90%) expressou que os encontros formativos foram fundamentais para a compreensão aprimorada da proposta do projeto e para a formulação de estratégias mais eficazes no atendimento aos alunos. Adicionalmente, todos avaliaram positivamente a tutoria, destacando que “por meio desse contato com os alunos, [conseguiram] identificar diversas questões que impactam diretamente no processo de aprendizado diário”.

Em relação a possíveis ajustes no projeto, uma parcela considerável dos docentes sugeriu uma maior integração entre os professores e o suporte psicológico oferecido pela Rede SESI. Essa aproximação visava agilizar os encaminhamentos e proporcionar apoio aos professores, garantindo, assim, um espaço de acolhimento para eles.

RECONHECIMENTO

Inicialmente, vale ressaltar que, no início do segundo semestre, em resposta às demandas identificadas, a equipe gestora da escola tomou a iniciativa de contratar uma orientadora educacional para oferecer suporte à equipe. Além disso, foram fortalecidos os vínculos com a equipe de apoio psicológico da Rede SESI. Como resultado, essas duas profissionais foram integradas à equipe formadora, juntando-se aos especialistas do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade.

Nesse sentido, foram realizadas duas reuniões (uma em agosto e outra em setembro) envolvendo os tutores, a equipe diretiva, a orientadora educacional, a psicóloga e os formadores. Durante esses encontros, mapearam-se as necessidades do corpo docente e foram propostas novas diretrizes para o projeto. A equipe

formadora identificou que, no grupo dos tutores, havia algumas questões interpessoais as quais precisavam ser abordadas. Nos dois encontros seguintes (um em outubro e outro em novembro), foram realizadas diversas dinâmicas com o objetivo de promover uma cooperação mais efetiva entre os docentes, proporcionando a construção de um ambiente seguro para discutir os desafios e conflitos interpessoais relacionados ao projeto. Além disso, foi reservado espaço para que os professores pudessem expressar suas necessidades após seis meses de implementação da tutoria. Como resultado, surgiu a demanda de iniciar a elaboração de um documento que delineasse diretrizes para o trabalho. Este processo ainda será aprofundado e desenvolvido nos próximos encontros formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, incorporamos a fase final da Aprendizagem em Serviço (APS): a avaliação. Fica evidente que a implementação da APS teve um impacto significativo no projeto de tutoria e em todos os participantes desta iniciativa. A participação ativa dos professores nas reuniões e a subsequente avaliação positiva reforçam a eficácia das capacitações, que pareceram ter contribuído para a compreensão mais aprofundada da proposta do projeto e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no atendimento dos alunos. As sugestões de ajustes, especialmente a integração mais estreita entre professores e suporte psicológico, destacam a importância do apoio contínuo e da criação de espaços de acolhimento para a equipe docente.

Nesse contexto, essa abordagem de formação continuada revela-se como uma metodologia de bastante potencial, afinal nela os professores são reconhecidos como agentes ativos do processo de transformação de seu próprio ambiente de trabalho e de suas práticas docentes. Isso permitiu que eles refletissem sobre os avanços e limitações de suas ações, o que auxiliou na proposição de mudanças individuais e grupais. Inclusive, a iniciativa de elaborar um documento de diretrizes para o trabalho de tutoria reflete a consolidação do aprendizado adquirido e a busca por uma base sólida para as futuras etapas do projeto. Nesse sentido, a abordagem formativa foi essencial para o sucesso do projeto de tutoria e ainda contribuiu para a consolidação do novo currículo escolar.

Partindo dos resultados expostos, é possível afirmar que a proposta de formação atendeu ao seu objetivo inicial de consolidar a tutoria na escola, ao mesmo

tempo em que houve uma capacidade adaptativa e resposta efetiva às demandas emergentes. O impacto positivo nas práticas dos professores, evidenciado pelas avaliações e sugestões de ajustes, ressalta a importância da aprendizagem em serviço na formação continuada dos educadores.

Formação essa que exige um envolvimento não só dos docentes e formadores, mas também da gestão escolar, cujo apoio é essencial não só para a promoção dos encontros, mas para tornar factível aquilo que é discutido e acordado nas reuniões. Nesse sentido, é necessária uma constante comunicação e alinhamento entre os setores da comunidade escolar. Ademais, é preciso que todos tenham uma postura reflexiva e estejam abertos a mudanças e ajustes, reconhecendo que a evolução contínua é um aspecto fundamental para a sustentabilidade e eficácia a longo prazo de um projeto.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In Candau, V. M. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**, p. 51-68. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença**. Brasília: Editora do Senado, 1990.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan., /abril, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt> Acesso em 17 nov. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 - 1379, out. - dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em 17 nov. 2023.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Dossiê: Temas em Debate na Formação de Professores, n. 50, Dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/> Acesso em 17 nov. 2023

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HERRERO, M. **El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria (tesis doctoral)**. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2001

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

PUIG, J. M. (Coord.). **Aprendizaje servicio**: educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2004.

SÁNCHEZ, M. P.; ROVI, J. M. P. La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. **Revista internacional de educación para la justicia social**, v. 2, n. 2, 2015.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.078

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DIVERSIDADE DE MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS RESIDENTES DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

MARIA DE FÁTIMA CAMAROTTI

Professora Doutora do DME/CE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, fcamarotti56@gmail.com;

LUCAS GOMES SAMPAIO

Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lucas.cont99@gmail.com.

RESUMO

A utilização de recursos pedagógicos tem uma grande importância no trabalho docente por diversificar a prática do professor e os estímulos aos estudantes, fazendo com que seja contemplado os diferentes tipos de aprendizagem encontrados em uma sala de aula. Entretanto, para a aplicação dos recursos, é necessário criticidade e planejamento. A formação docente pode auxiliar esse processo ao colocar os estudantes em contato com diferentes recursos, contribuindo com diferentes experiências e aperfeiçoamentos. Com isso, a presente pesquisa visou identificar os recursos utilizados no programa Residência Pedagógica nos núcleos de Geografia, Química e Biologia encontrados no Centro de Ciências Exatas e da Natureza, na Universidade Federal da Paraíba. Para coleta de dados foi realizada uma pesquisa documental qualitativa e quantitativa de levantamento a partir da análise de conteúdos nos relatórios finais dos residentes. Analisando-se a amostragem pelos relatórios, foram levantadas 176 práticas distribuídos nas categorias: vídeo (32,6%), questionário (25,7%), texto (14,3%), imagem (9,7%), jogo (8,6%), mapa mental (2,9%), aulas práticas e invertidas (4,4%), música (1,7%) e podcast (>0,1%). Mesmo mostrando uma inclinação para o uso de vídeos, tais dados corroboram com a importância do programa na formação docente ao demonstrar a

diversidade de recursos que os residentes desenvolvem nas escolas, corroborando, assim, com a formação dos residentes.

Palavras-chave: Diversificação de ensino, Levantamento documental, Prática docente, Recursos didáticos, Categorização de recursos.

INTRODUÇÃO

Os recursos didáticos possuem um grande impacto no trabalho pedagógico realizado pelos professores. Estes instrumentos são definidos por Souza (2007) como “todos os recursos que auxiliam o processo ensino-aprendizagem”. A utilização de diferentes recursos ganha importância por diversificar a prática dos professores e por atingir diferentes estudantes com suas particularidades de aprendizado, tendo em vista que as aulas puramente expositivas são insuficientes para um ensino potencialmente significativo (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2013).

Reconhecer a pluralidade dos estudantes na sala de aula é fundamental para o trabalho docente. Nesse contexto, as formas de se aprender também são diversas. Assim, quando o professor segue determinada vertente pedagógica, ou faz excessivo uso de um único recurso pedagógico, pode favorecer um tipo de aluno e agir contrariamente a outros (LABURÚ; CARVALHO, 2001).

Diante dessa realidade, no decorrer do século XX, desenvolveram-se diferentes modos de compreender o processo de aprendizagem e teorias. A citar David Kolb, Felder e Silverman, Myers e Briggs, entre outras, considerando diferentes aspectos dos indivíduos e como estes podem internalizar os conteúdos de forma eficiente (GALLERT; PACHECO, 2005). Dentre essas teorias, observa-se a VAK, que se baseia no estímulo sensorial, catalogando os três principais, sendo eles: visual, auditivo e cinestésico (GALLERT; PACHECO, 2005). Assim, os recursos pedagógicos utilizados pelos professores podem ser analisados a partir dos diferentes estímulos que trazem para os estudantes.

Mesmo diante da diversificação da prática e dos estímulos, os recursos pedagógicos não podem ser utilizados indiscriminadamente. É necessário critério e competência do professor ao conduzir a aula para os objetivos propostos da prática em questão. Souza (2007) chama a atenção, pois o recurso mais indicado para os objetivos da aula “nem sempre será o visualmente mais bonito e nem o já construído”, alertando, também, ao fato de não observar os recursos como salvadores da educação, pois o papel do professor é fundamental na condução da prática.

Pelo papel crucial de planejamento e aplicação dos recursos, a formação docente toma um espaço de influência nesse processo por formar o professor em questão. Souza (2007, p. 111) aponta que o professor deve ter “formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade” na aplicação dos recursos.

Observando o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), local de desenvolvimento do presente trabalho, há diversos programas e componentes curriculares que trazem a oportunidade do desenvolvimento da prática docente nos cursos de graduação. Como os estágios na grade curricular do curso, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de apoio às Licenciaturas (PROLICEN), Monitorias, Residência Pedagógicas (RP), Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas (PROTUT) e o Programa de Educação Tutorial (PET).

Entretanto, diante de diversos programas, a pesquisa se ateve apenas ao programa Residência Pedagógica. Diante do tamanho do programa, compondo 13 subprojetos e 23 núcleos dispostos em diferentes Centros e Campus da UFPB, objetivou-se trabalhar com os núcleos que se encontravam no Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da UFPB Campus I de acordo com o edital PRG N° 14/2020.

A RP vem para inserir os estudantes de licenciatura com mais de 50% do curso nas escolas campo buscando melhorar a formação docente, preparando-os para os desafios que vão encontrar quando exercerem a profissão. Buscando também uma melhora na relação teoria-prática e na formação continuada de professores da escola campo que são inseridos no campo acadêmico, como disposto no Edital 1/2020. Para cumprir com tais objetivos, o programa demanda uma inserção profunda dos licenciandos residentes nas escolas campo com uma carga horária dividida em: regência (mínimo de 40 horas), elaboração de planos de aula (mínimo de 12 horas), preparação pedagógica de equipe, ambientação, observação de atividades de ensino, elaboração do relatório e avaliação e socialização das experiências (mínimo de 86 horas) em cada um dos três módulos de 6 meses, como disposto no Edital nº 01/2020.

O processo educativo é complexo e pode ser avaliado a partir de diferentes pontos (pedagógico, filosófico, social, a partir dos currículos, da relação aluno-professor, aluno-aluno, entre outros). Assim, o ponto aqui discorrido é acerca dos recursos utilizados e em qual momento foram aplicados. A pesquisa objetiva realizar um levantamento de práticas desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica do CCEN/UFPB e, a partir dos dados, espera-se que seja possível averiguar a importância do programa para as licenciaturas, já que quanto maior a diversidade de recursos e formas de aplicação, maior a experiência obtida, aumentando a esfera de importância da RP.

METODOLOGIA

Na presente pesquisa foi realizada uma abordagem de caráter descritiva acerca dos recursos didáticos utilizados pelos residentes, a partir de um levantamento documental e análise de dados qualitativos e quantitativos encontrados nos relatórios finais apresentados na conclusão do programa do Edital nº 01/2020, que institui a segunda versão do programa Residência Pedagógica que aconteceu entre outubro de 2020 e março de 2022 do CCEN da UFPB Campus I, contemplando os núcleos de Biologia, Geografia e Química.

Os relatórios são referentes a cada módulo de 6 meses e possuem um modelo que é subdividido em introdução, desenvolvimento e conclusão. As alterações encontradas foram dos núcleos que trabalharam com apenas um relatório para os três módulos e outros núcleos que complementaram o relatório com uma tabela anexa com a descrição de cada atividade, seguida da data, turma e carga horária.

Ao se trabalhar com os relatórios finais para coleta de dados, pode-se usá-los como uma amostra do que foi feito durante o programa em questão. Diz-se “amostra” pois o relatório não é uma transcrição exata do que foi feito e dos fatos ocorridos durante a experiência em sala de aula, limitando os dados que poderiam ser coletados, considerando, ainda, a complexidade da sala de aula e das relações sociais que se estabelecem nesse espaço. Tal problemática se caracteriza como “uma das principais críticas” à pesquisa documental de acordo com Ludke e André (1986, p. 40).

Buscou-se quantificar a frequência dos materiais didáticos utilizados e descritos nos relatórios para elucidar a diversidade de recursos utilizados, para ter uma amostra representativa da importância do programa, caracterizando o processo de análise de conteúdo segundo Bardin (2016). Após a pré-análise e exploração dos resultados, iniciou-se a categorização dos dados.

A metodologia de análise de conteúdo pode ser dividida em duas unidades que definem a forma de se trabalhar com o material em questão. A unidade de registro (UR), é definida por Ludke e André (1989, p. 42) como sendo “selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item”. Essa unidade se diferencia

da “unidade de contexto” (UC), que é definida diante da importância de se analisar o contexto documentado, e não apenas a sua frequência.

Assim, a partir das primeiras leituras, constatou-se que a descrição das atividades estabelecia duas UC diferentes. A primeira UC é a “estrutura” na qual as atividades aconteciam, ou seja, quais as plataformas utilizadas que sustentavam os recursos e a aplicação da atividade (como o Google Meet, Google Classroom, Youtube para visualização de vídeos etc.). A segunda UC deu-se a partir dos recursos “pedagógicos” (textos, vídeos, imagens para análise, entre outras). Para não haver sobreposição de dados, as atividades que apareciam em diferentes relatórios, constatadas que eram as mesmas a partir da observação da turma aplicada e da data, foram contabilizadas no levantamento apenas uma única vez.

Após isso, os recursos classificados na UC “pedagógicos” foram divididos em categorias para organizar os dados, nos quais as atividades são alocadas de acordo com o tipo de recurso e seu objetivo de aplicação. Sendo elas: Natureza de recurso (vídeo, texto, mapa mental, jogo, questionário, imagem, música, aula prática e aula invertida); e Objetivos de aplicação (introdução ao conteúdo, exposição do conteúdo e avaliação).

A categoria “natureza do recurso” foi pré-estabelecida, mas sofreu alterações conforme o levantamento mostrava novos recursos sendo utilizados nas vivências pedagógicas. A categoria objetivos de aplicação teve como base a proposta didática dos três Momentos Pedagógicos (Três MP) (ABREU; FERREIRA; FREITAS, 2017) e os cinco passos de Herbart para a aula expositiva (SAVIANI, 1999, p. 48). Com isso, os objetivos de aplicação foram organizados como: **Introdução ao conteúdo**, esta primeira categoria é baseada no momento de “preparação” de Herbart e no primeiro momento definido como “problematização inicial” nos Três MP; **Exposição do conteúdo**, a segunda categoria engloba os três momentos seguintes de Herbart, sendo eles a apresentação, generalização e associação. (com base nos Três MP, essa categoria faz alusão ao momento descrito como “organização do conhecimento”); e, por fim, **Avaliação**, a terceira categoria foi baseada no próprio momento de “avaliação” de Herbart e no momento de “aplicação do conhecimento” de acordo com os Três MP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados, sobressaiu o momento de exposição, compondo 52% das práticas catalogadas. Observa-se que apenas três recursos diferentes correspondem a 72,6% das práticas catalogadas, como disposto na Tabela 1.

Tabela 1. Recursos utilizados na Residência Pedagógica dispostos de acordo com sua natureza e objetivos de aplicação.

	Introdução	Exposição	Avaliação	Total (%)
Vídeo	8	48	1	57 (32,6%)
Questionário	2	10	33	45 (25,7%)
Texto	3	22	0	25 (14,3%)
Imagem	4	7	6	17 (9,7%)
Jogo	2	1	12	15 (8,6%)
Mapa da mente	0	3	2	5 (2,9%)
Aula invertida	0	0	4	4 (2,2%)
Aula Prática	1	0	3	4 (2,2%)
Música	3	0	0	3 (1,7%)
Podcast	0	1	0	1 (0,1%)
Total (%)	23 (13,1%)	92 (52,0%)	61 (34,9%)	176 (100%)

Fonte: dados dos autores, 2022.

Mesmo com uma tendência observada, os recursos utilizados pelos residentes demonstram uma diversidade em si e na maneira de aplicação. A importância do desenvolvimento de diferentes estímulos a partir da diversificação da prática docente é sabida desde a publicação do livro *Didática Magna* (1657), onde Comenius (2006, p. 60) discorre que “nada pode ser objeto da inteligência que primeiro não tenha sido objeto dos sentidos”.

Comenius segue dando ênfase à importância de se utilizar os sentidos, onde complementa “exercitem-se primeiro os sentidos das crianças (o que é muito fácil), depois a memória, a seguir a inteligência, e por fim o juízo” (COMENIUS, 2006, p. 76). Tal importância ganha visibilidade em documentos governamentais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que traz como competência geral

da educação a utilização das mais variadas linguagens (visual, verbal, corporal etc.). Sendo assim, o estudante precisa entrar em contato com elas para que sejam desenvolvidas.

Souza (2007) traz a importância da formação docente na aplicação de recursos para que sejam bem aplicados e os objetivos alcançados. Assim, pode-se concluir que, ao colocar os residentes em contato com a gama de recursos aqui relatados, eles se preparam melhor para as aplicações futuras a partir do exercício da prática.

O vídeo foi o recurso mais utilizado (somando 57 aplicações diferentes). Mesmo antes da pandemia, o trabalho de Silva *et al.* (2017) também aponta para esse material como o mais utilizado, compondo 38% (divididos em 23% filmes e 15% notícias televisionadas) dos materiais levantados. Já em outros levantamentos específicos o vídeo não apresenta um destaque tão representativo (SOUZA SOBRINHA, 2015; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 2021).

A representatividade demonstrada no presente trabalho e em outro levantamento pode estar atrelada à natureza do recurso, pois o vídeo em si possui uma grande capacidade de estímulos para os estudantes. Isso se dá pois o vídeo é uma sequência de imagens que, colocadas justapostas, dá a ilusão de movimentos e, atrelado a essas imagens, tem-se o som.

Diante dessa junção de imagem e som, Morán (1995, p. 28) discorre que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. [...] Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Mesmo com tantos pontos positivos, é preciso que o professor tenha um olhar crítico acerca da prática. Souza (2007) lembra que os recursos não são os "salvadores" da educação. Corroborando com esse pensamento, o autor supracitado (Morán, 1995), discorre sobre os usos inadequados do vídeo, elencando a aplicação nas categorias: *vídeo tapa-buraco*, *vídeo-enrolação*, *vídeo deslumbramento*, *vídeo perfeição*, e *só vídeo*. O autor não traz apenas críticas. Seu trabalho pode ser classificado como um manual sobre a utilização do recurso que não se esgota em si, trazendo, também, modos de aplicação, discussão e análise do vídeo, resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 - Diferentes usos dos materiais audiovisuais, elucidando suas formas inadequadas de uso e possibilidades de aplicação de acordo com Morán (1995).

Uso inadequado do vídeo	
Vídeo tapa-buraco	Se utilizar do vídeo quando há algum problema. como, por exemplo, na falta de professor, os alunos são levados para assistir algo para preencher o tempo.
Vídeo-enrolação	Um vídeo que não tem ligação com a matéria em si, chamando a atenção para a percepção do aluno sobre o mau uso do recurso.
Vídeo deslumbramento	O “deslumbramento” vem do próprio professor que, ao descobrir o vídeo, começa a utilizá-lo em tudo gerando problemas como o empobrecimento da aula, tendo em vista diversos outros materiais e conteúdos mais adequados, além de empobrecer a diversificação dos estímulos.
Vídeo perfeição	Quando o professor, por algum motivo, vê problema em tudo e nenhum material torna-se digno de compor sua aula.
Só vídeo	Quando a prática de ver um vídeo tem um fim em si mesma, sem haver uma discussão ou algum desdobramento da prática a partir do que foi visto.
Propostas de utilização	
Considerar o grau de complexidade	Considerar primeiro os vídeos mais simples e “artísticos” para depois partir para vídeos mais complexos e mais “densos” de conteúdo.
Sensibilização	O vídeo como um recurso sensorial (diante das diversas linguagens presentes nele), torna-se de grande influência emocional, despertando motivação e curiosidade.
Ilustração	O vídeo pode ilustrar um acontecimento, um processo, ou algo que não seja possível de se visualizar pessoalmente.
Simulação	O autor descreve a simulação como uma “ilustração mais sofisticada”.
Conteúdo de ensino	Enquadra-se nessa seção as vídeo aulas.
Produção de vídeos	A produção pode ser usada pelos alunos ou pelo professor como documentação (gravar e salvar algo em questão), como intervenção (editar um material já existente), ou como expressão (dando a liberdade para o aluno se expressar acerca de um tema a partir da linguagem audiovisual)
Avaliação	Tanto as produções audiovisuais como as discussões podem gerar subsídios para uma atividade avaliativa.

É necessário lembrar que cada Programa Residência Pedagógica ocorreu em um determinado contexto, influenciando o desenvolvimento de suas práticas. Dito isso, dentre a utilização dos vídeos, o momento que ganha destaque é a categoria “exposição de conteúdo”. Tal valor expressivo se dá, principalmente, pelo núcleo de geografia que desenvolveu vídeo-aulas que foram disponibilizadas na plataforma online do **Youtube**, aumentando significativamente a presença desse recurso.

Entretanto, todos os núcleos se utilizaram de vídeos em suas práticas indo além do vídeo como exposição. Com utilização do vídeo na categoria de introdução do conteúdo (biologia e química), é possível inferir essa aplicação como *sensibilização* e *ilustração/simulação*, de acordo com Morán (1995). Outro ponto que se destaca é a baixa utilização do vídeo como avaliação. Mesmo com o acesso facilitado às câmeras nos aparelhos celulares, a produção de vídeos pelos estudantes da escola é relatada apenas no núcleo de Química.

A utilização do vídeo contempla o uso de uma das principais plataformas da internet, o **Youtube**. A partir disso, pode-se deduzir a sua grande utilização. Ainda mais quando é considerada a facilidade de acesso durante o ensino remoto que se instalou no ano de 2020 até dezembro de 2021, adentrando no ensino híbrido. No ensino presencial, a utilização do vídeo depende de outras tecnologias como uma TV ou um projetor multimídia. Em contrapartida, no ensino remoto, é apenas abrir uma nova aba ou janela no navegador pelo aparelho que o professor está utilizando, e projetar para os estudantes assistirem.

O segundo recurso mais utilizado foi o questionário, compondo 45 aplicações relatadas distribuídas nos três momentos estabelecidos. A principal plataforma para os questionários é o **Google Forms**. O questionário se sobressaiu como atividade avaliativa, entretanto, houve relatos de questionários de nivelamento aplicados antes do conteúdo. Mesmo essa sendo uma prática muito utilizada, apenas o núcleo de química relatou o uso de questionários prévios.

Essa prática de avaliação prévia é de grande importância, pois é a partir dela que o professor elabora sua prática pedagógica. Mesmo não fazendo uso de questionários na introdução, não significa que não houve avaliação prévia do conteúdo pelos outros núcleos. A avaliação está além do questionário padronizado, podendo ser desenvolvida tanto como uma discussão inicial ou produção de algum outro material.

Pensar no campo da avaliação para a formação docente e como realizá-la e diversificar esse processo é de suma importância. Como colocado por Molon *et al.* (2022, p. 5):

[...] a avaliação assume outras funções também relacionadas ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes: possibilita a autocompreensão, tanto dos professores quanto dos alunos; incentiva o crescimento e o aprofundamento da aprendizagem; e auxilia esse processo.

Assim, discutir e se debruçar nessa área durante o desenvolvimento do programa se torna de suma importância para a formação dos integrantes como futuros professores que estão para adentrar no campo de trabalho. A plataforma **Google forms**, usada como principal ferramenta de avaliação, traz consigo uma gama de possibilidades, auxiliando o professor no processo de correção e feedback para o aluno, além de disponibilizar diferentes modelos de perguntas (abertas ou fechadas) e disponibilizar espaços para materiais complementares, como textos e imagens.

A utilização de textos redigidos foi o terceiro recurso mais utilizado, focando sua aplicação na apresentação do conteúdo. Essa aplicação está diretamente atrelada ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). As escolas, diante da dificuldade imposta pela pandemia, ao invés de se adequarem a um método de ensino, tiveram que adequar o método a sua realidade. Assim, o ERE foi desenvolvido de diversas formas como: aulas gravadas e disponibilizadas pelo **Youtube**, aulas por um canal específico de televisão, e a produção de materiais impressos pela escola na qual os estudantes ou responsáveis buscam o material e depois levam novamente respondidos, cada um de acordo com determinada realidade.

Essa foi a realidade vivenciada nas escolas públicas de João Pessoa - PB sendo documentada nos relatórios finais de biologia, nas quais os residentes auxiliaram o desenvolvimento desses materiais em texto. Assim, pode-se compreender o número considerável de utilização dessa categoria para exposição de conteúdos (22 textos documentados).

O texto também aparece no momento de introdução do conteúdo. A partir do material de texto, pode-se ter análise de casos específicos, interpretação de algum texto literário específico ou a leitura de uma notícia, materiais que oferecem subsídios para discussão inicial e contextualização para se adentrar em algum tema. Colocar os estudantes em contato com materiais de texto torna-se de grande importância quando se observa avaliações governamentais acerca da baixa compreensão leitora dos estudantes, como o Programa Internacional de

Avaliação dos Estudantes (PISA), sendo realizado no Brasil em 2018. A partir da avaliação dos países integrantes, o Brasil ficou entre 55°-59° lugar. Com essa colocação, mesmo o Brasil apresentando seis pontos a mais na média que no PISA 2015, ainda assim, a compreensão leitora continua ruim. O PISA estabelece sete níveis de compreensão leitora (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6). A distribuição dos estudantes brasileiros por esses níveis está disposta na Tabela 2.

Tabela 2- Avaliação da compreensão leitora dos estudantes brasileiros no PISA 2018.

Nível de proficiência	Percentual de estudantes brasileiros (%)
6	0,2
5	1,7
4	7,4
3	16,3
2	24,5
1a	26,7
1b	17,7
1c	5,3
Abaixo de 1c	0,4

Fonte: Relatório Brasil no PISA (BRASIL, 2018).

É preocupante ver que 74,6% dos estudantes brasileiros não chegam no nível 3 de compreensão leitora. A partir desses dados, fica evidente a importância da utilização de textos, do desenvolvimento de atividades de leitura, interpretação, discussão e argumentação sobre o material nas diversas disciplinas. A importância da escrita e da leitura não é apenas o desenvolvimento interdisciplinar com o professor de Português, mas sim o desenvolvimento do próprio conteúdo que se ensina, onde tem-se que:

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação. [...] Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito. (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 2).

Ao alegar “interdisciplinaridade” quando se trabalha com textos, dá a ideia de que o professor da disciplina específica (que não o de português) está saindo da sua “zona de atuação”, se utilizando de outra disciplina. Entende-se por interdisciplinaridade sair dos “compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (PIRES, 1998 p. 177). Ideia errônea de modo que a leitura

e produção textual é imprescindível para a aquisição do próprio conhecimento do componente curricular em questão. O exposto aqui não é uma crítica à interdisciplinaridade, mas sim para professores que acham que a leitura e escrita não é de “sua alçada” e que não faz parte de seu trabalho.

No trabalho de levantamento de Silva *et al.* (2017) realizado em uma escola pública, as autoras destacam que os professores usam estratégias como “poesia, texto, música e livro para apresentar o conteúdo” (SILVA *et al.*, 2017, p. 28), entretanto, no gráfico de metodologias, o conteúdo não tem destaque, podendo-se inferir que compõe a classe “outros”, com um percentual no levantamento de 8%. Já no levantamento de Santos Júnior *et al.* (2021), observou-se apenas seis recursos classificados como textuais-visuais, compondo cerca de 10% dos recursos analisados. Já no levantamento na área da disciplina de química para aprendizagem da tabela periódica (SOBRINHA, 2015), o principal recurso foi o livro didático, no qual também pode-se categorizar como textual-visual, aparecendo 24 vezes no estudo de caso, compondo cerca de 29%, mas não é citado no trabalho materiais textuais de outras fontes ou modelos. Assim, o material tem uma variação de aparição nas aplicações levantadas, aparecendo muito em um e pouco em outros, mas, por vezes, se restringindo ao livro didático.

O recurso como imagem foi definido como fotografias, pinturas, desenhos etc. que os estudantes produziram ou que se debruçaram sobre para análise ou desenvolvimento de alguma discussão e/ou atividade subsequente. É necessário elucidar pois como “imagem” pode-se entender até o slide que os professores utilizaram para desenvolver alguma prática pedagógica diferenciada da mera exposição de conteúdo. Pela análise dos relatórios, observa-se que a disciplina de geografia foi a que mais se utilizou desse recurso, principalmente pela análise de fotografias problematizadoras do cotidiano, desenvolvendo o olhar do aluno para uma visão crítica para seu entorno. Outra atividade de produção de imagens, foram os desenhos relatados que se tornaram uma atividade lúdica, além do estudante conseguir revisar o conteúdo. Nesse momento de utilização de imagens pelo professor e desenvolvimento de imagens pelos próprios estudantes, os que possuem uma memória visual ou tenham uma facilidade com o visual, podem fazer bom proveito dessa forma de se trabalhar com o conteúdo.

A utilização de jogos vem aumentando, mas também apresenta limitações que vão de acordo com o jogo e com o modo de aplicação, por exemplo, se for um jogo de tabuleiro ou um jogo online, se altera sua dinâmica e sua aplicabilidade.

Com isso, em diferentes trabalhos os jogos apresentam uma frequência de aplicabilidade diferenciada. No presente levantamento, os jogos somam 15 aplicações das 175 práticas levantadas, compondo cerca de 8,5% do total. No trabalho de Silva *et al.* (2017) o jogo não aparece no levantamento. Já no trabalho de Santos Júnior (2021) sobre os recursos específicos de botânica, são apresentados 16 jogos, compondo cerca de 27% dos recursos levantados. Já em um outro trabalho de química, acerca do ensino de tabela periódica, o jogo é citado, no estudo de caso, três vezes compondo apenas cerca de 3,7% das práticas levantadas.

A utilização de jogos no ensino dá origem a um processo que vem crescendo há tempos e se desenvolvendo cada vez mais. A gamificação “consiste na utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens” (FARDO, 2013, p. 1). Assim, os jogos apresentam um ensino dinâmico, criando possibilidades de aplicação do conteúdo a partir de desafios, motivando os estudantes a vencerem o jogo a partir da competitividade.

O jogo também compõe uma das práticas descritas nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006):

O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2006, p. 28)

Mesmo sendo um material promissor e de fácil acesso, o mapa mental apareceu poucas vezes na documentação dos residentes (apenas cinco, das 175 atividades catalogadas). O pouco uso desse recurso não é específico da residência pedagógica. Observa-se isso ao não encontrar esse recurso catalogado em outros levantamentos (SILVA *et al.*, 2017; SANTOS JÚNIOR *et al.*, 202).

Os mapas mentais são a representação gráfica da estrutura e relação de uma rede de conceitos, desenvolvidos em 1972 por Novak, num programa da Universidade de Cornell. A ideia de estrutura de conceitos é baseada na teoria de David Ausubel da Aprendizagem Verbal Significativa, a qual a aprendizagem se dá

pela assimilação de novos conceitos, ou seja, a inserção de novos conceitos na rede de conceitos do indivíduo (SANTOS, 2011).

Nesse material, conceitos são colocados em quadros ou círculos e relacionados com outros conceitos representando a estrutura cognitiva do conhecimento do aluno. Entre um conceito e outro, há uma frase, palavra ou sentença que estabelece a relação entre os dois, ou mais. Um conceito está conectado a um ou vários outros conceitos, dependendo da complexidade de estruturação e da compreensão dos elaboradores do mapa. Por representar a estrutura de ligação entre conceitos, os mapas podem ser definidos como “ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento” (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 10).

Outra característica importante dos mapas mentais, é que sua organização se dá de forma hierárquica, indo dos conceitos mais abrangentes até os mais específicos. Tal organização conceitual e visual, auxilia a compreensão dos estudantes não apenas com a leitura, mas também com a formação de uma imagem a partir da disposição dos conceitos no papel em si, perpassando pelas diferentes preferências de aprendizagem.

Com isso, observa-se que a utilização de mapas mentais por professores é proveitosa e auxilia a compreender quais os conceitos estão sendo bem assimilados e quais as conexões os estudantes estão fazendo entre os conceitos aprendidos. Outro ponto importante a se considerar, é que, para Ausubel, a inteligência não se dá pelo número de conceitos em si, mas da complexidade das relações estabelecidas entre eles, tornando o mapa mental um material de diagnose da complexidade da rede conceitual do estudante, que o professor pode utilizar como avaliação dos estudantes e autoavaliação para saber quais conceitos aparecem mais desconexos, direcionando sua prática pedagógica.

Diante da importância do ensino prático-reflexivo e da participação conjunta na construção do saber entre estudantes e professores, as aulas práticas e invertidas foram pouco utilizadas, sendo relatadas apenas oito (sendo quatro aulas de cada metodologia) dentre os 175 recursos analisados. Durante o ensino remoto, essas categorias apresentaram grandes fatores limitantes como a falta de estrutura de um ambiente para realização de experimentos, como um laboratório. Dentre as práticas aplicadas, os residentes contaram com materiais que os estudantes possuíam em suas casas.

Diante da importância dessas metodologias, as aulas práticas aparecem em outros levantamentos compondo uma parcela mais significativa que a apresentada

no presente trabalho, sendo em torno de 9% (Silva *et al.*, 2017) e 16 atividades práticas catalogadas a partir da análise laboratorial de materiais vegetais, compondo em torno de 23% das atividades catalogadas (SANTOS JÚNIOR, 2021), enquanto no presente levantamento, essa modalidade fica em torno dos 4%.

A aula invertida, juntamente com a aula prática, é uma metodologia de ensino e não necessariamente um recurso em si, entretanto, essa metodologia será discutida aqui, juntamente com as aulas práticas laboratoriais, por compor parte da aprendizagem na catalogação VAK (estímulos Visual, Auditivo e Cinestésico), adequando-se ao campo cinestésico de aprendizagem.

É uma metodologia em que o estudante entra em contato com o conteúdo antes da aula em si, diferenciando-se do modelo tradicional na qual a aula é o principal momento de se acessar o conteúdo. Sendo assim, na aula invertida, o momento em sala de aula é destinado a outras atividades como jogos, quizz, debates, análises de caso, experimentos etc. com objetivos claros do que se pretende, fazendo com que os estudantes possam aplicar o conteúdo observado ou compartilhá-lo com os colegas. Essa metodologia traz consigo uma abordagem, em que se “[...] estimula um papel ativo no aluno e no professor um papel de orientador, como um facilitador do processo do ensino e de aprendizagem, em que ambos são impulsionados a aprenderem e a ensinarem (BUENO *et al.*, 2021, p. 664).

Assim, torna-se o aluno agente ativo no processo de construção do seu conhecimento, fazendo com que reflita o que foi visto, assim como o professor deve refletir acerca do que foi desenvolvido. O ensino prático-reflexivo tem sua importância discorrido por Moran (2017) como:

As aprendizagens por experimentação, por design, aprendizagem maker, com apoio de tecnologias móveis, são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade (MORAN, 2017, p. 24).

O ambiente para desenvolvimento da prática é de grande importância, no qual cada atividade demanda uma organização específica da sala de aula. Não apenas a sala de aula, mas também, todo o espaço escolar acaba por impactar e influenciar a aprendizagem dos estudantes, pois cada lugar e sua organização apresentam limitações e possibilidades para a prática em questão (KRASILCHIK, 2008). Essa torna-se a principal limitação imposta pelo ERE, quando os estudantes possuem

apenas o espaço de casa. Tal limitação não é característica do ERE, mas do ensino online como um todo, perpassando até pela Educação a Distância (EaD), e Moran (2017, p. 23) já salienta que “[A EaD] precisa incorporar também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais. Mais que educação a distância podemos falar de educação flexível, online”.

Assim, o ensino online apresenta certas limitações, seja por falta de investimento ou estrutura, que, com a pandemia, se agravaram pela urgência de implementação do ERE. Superar essas questões é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem pois “a aprendizagem mais profunda requer espaços de práticas frequentes (aprender fazendo/refletindo), ambientes ricos de oportunidades e bons mediadores/mentores” (MORAN, 2017, p. 11).

No PRP a utilização da música apareceu cinco vezes nos relatórios. O baixo uso da música, mesmo com suas possibilidades pedagógicas, também aparece no trabalho de Pinheiro *et al.* (2004), que se debruça sobre o ensino de geografia com a utilização de músicas para incentivar o maior uso desse recurso. O baixo uso pode ser observado no trabalho de Silva *et al.* (2017), em que o recurso só aparece na passagem “usar poesia, texto, música e livro para apresentar o conteúdo” (SILVA *et al.*, 2017, p. 28, grifo do autor) e no levantamento apontando a incidência desses recursos juntos na categoria “outros”, compondo apenas 8% do total no trabalho realizado. No levantamento de Santos Júnior *et al.* (2021) para os conteúdos específicos de botânica, os resultados também corroboram com a baixa utilização da música, apresentando apenas duas paródias.

A música é uma ferramenta pedagógica e lúdica que transpassa do conteúdo disciplinar para a esfera cultural. Sua importância para a sociedade humana é observada nas diversas expressões culturais hoje e no decorrer da história, caracterizando, assim, um ótimo recurso para o ensino, motivando e chamando a atenção dos estudantes, que foi se distanciando da escola como aponta Barros, Zanella e Araújo-Jorge (2013, p. 82):

[A música] Era uma disciplina obrigatória nos currículos básicos. O desaparecimento gradual da música na escola reflete, de alguma maneira, uma crescente desvalorização desse conhecimento pela sociedade. A dinâmica de funcionamento de uma sociedade industrial impõe uma outra configuração de valores, em que o conhecimento técnico científico acaba se sobrepondo ao conhecimento de natureza artística, como é o caso da música (GRANJA, 2006).

Observa-se nos trabalhos supracitados (de 2004 até 2021), que a problemática perdura por um tempo, não sendo um padrão característico do programa, mesmo com acesso facilitado pelo meio online. A música na sala de aula pode apresentar fatores limitantes estruturais, como caixa de som, enquanto, no ensino remoto, para as escolas que adotaram o modelo síncrono com aulas online, os professores poderiam compartilhar a tela da plataforma de som ou colocar para tocar só a música, tendo como fator limitante, nessa realidade, a internet de baixa qualidade para o compartilhamento.

Outro recurso de estímulo auditivo é o podcast. Ele foi aplicado como recurso para disponibilização de conteúdo com foco no baixo consumo de dados de redes móveis, tornando o conteúdo mais acessível. Mesmo se aproximando da música como recurso auditivo, se diferencia por não compor a questão cultural que a música acarreta.

Assim como outros recursos, o podcast possui uma diversidade de aplicações, se adequando aos objetivos propostos do professor e necessitando de sua criatividade. O acesso facilitado aos aparelhos telefones e computadores dá a oportunidade de gravar os próprios podcasts ou pedir para os estudantes produzirem os deles. Depois disso, é necessário um leitor MP3 ou MP4, presente em todos os celulares e computadores atualmente.

No trabalho de Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), os autores se atentaram a classificar os podcasts compilados no Quadro 2. Já Carvalho (2009) traz diversas aplicações dos podcasts, reunindo diferentes práticas de professores no trabalho intitulado *Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia*, contribuindo com a taxonomia publicada.

Quadro 2 - Taxonomia de podcast.

Cara	Formato	Duração	Autor	Estilo	Finalidade
Expositor/ informativo	Áudio	Curto: 1'-5'	Professor	Formal	Informar

Cara	Formato	Duração	Autor	Estilo	Finalidade
feedback/ comentários	Vídeo vodcast Screencast: (captura de ecrã com locução)	Moderado: 5'-15'	Aluno	Informal	Motivar/ sensi- bilizar
Instrução/ reco- mendação		Longo: +15'	Outro (jorna- lista, cientista, político, etc)		Incentivar a questionar
Materiais autênticos	Enhanced podcast (com- binação de imagem com locução)				[...]

Fonte: Carvalho; Aguiar e Maciel (2009, p. 100).

O podcast pode ser utilizado na gravação de aulas, dando acesso aos estudantes que não puderam participar ou para estudantes que queiram complementar suas anotações. Diante da problemática de se gravar ao vivo pela presença de ruídos e outros barulhos, o professor pode desenvolver seu próprio podcast, gravando em um lugar adequado a partir do celular ou do computador.

Além da gravação de aula ou do conteúdo, o podcast traz uma vantagem ao ser comparado com textos escritos no qual:

Durbridge (1984) tem salientado as vantagens pedagógicas do áudio sobre o texto escrito, referindo que a voz pode influenciar a cognição e a motivação, ao transmitir, através da entoação e do ritmo, sentido às palavras, facilitando a compreensão da mensagem (CARVALHO, 2009b, p. 3).

Diante do baixo índice de compreensão leitora dos estudantes brasileiros, como visto no PISA, os podcasts podem se tornar grandes aliados dos professores enquanto se trabalha com os textos. Logo, a ideia não é substituir os textos por podcast, mas um trabalho conjunto para que, enquanto o aluno desenvolve a leitura, tenha o podcast como mediador, dando acesso a uma compreensão melhor. Outro fator nessa prática é que o acesso que o aluno tem ao professor também é limitado, enquanto o podcast está sempre à disposição.

Além do texto, pode-se passar uma imagem para acompanhar a escuta ou um esquema etc. Pois assim, intercalando diferentes recursos, cada um supera as limitações do outro (fazendo-se uso do “Enhanced podcast”). Dentro dessas limitações, a autora traz que a atenção dos estudantes acaba por cair em áudios muito

longos, por volta de 30 minutos, fazendo com que a assimilação do conteúdo diminua depois desse tempo.

Além da exposição de conteúdo, esse material também pode ser usado para avaliação. A exemplo disso, a autora traz uma experiência “a professora criou um podcast [...] cujo episódio continha palavras que deturpavam o sentido lógico da mensagem, devendo os alunos identificá-las e refazer um texto correto com elas, gravando-o” (CARVALHO, 2009, p. 4). Assim, exercita-se tanto a escuta ativa e com foco e torna-se o ensino ativo, fazendo com que nos dois momentos o aluno entre em contato com o conteúdo e assimile-o melhor.

Assim, a autora conclui sobre as vantagens, que além do conteúdo pedagógico, tem-se pontos positivos em relação a estudantes tímidos (ao gravarem áudios no privado), para estudantes com problemas de dicção (fazendo do podcast um treino) e tornando acessível para estudantes com deficiências visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos pedagógicos apresentam uma importância no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto apresentam limitações que são sanadas a partir da diversificação da prática pedagógica, perpassando por diferentes estímulos de aprendizagem.

Assim como observado, os projetos de formação docente impactam positivamente por colocar o licenciando em contato com uma diversidade de recursos, familiarizando os futuros professores com as diferentes técnicas de ensino. Observa-se também que, mesmo diante da diversificação das práticas pedagógicas no programa, existe uma tendência de aplicação, com a utilização de vídeos, questionários e textos, precisando, assim, superar tal realidade, para que haja uma diversificação maior e uso mais significativo de outros instrumentos de ensino. Vale salientar que os dados da diversificação são graças a aplicação dos mesmos, aumentando a experiência e a carga teórica dos residentes, além de impactar positivamente o ensino nas turmas trabalhadas das escolas campo.

É importante frisar que o programa Residência Pedagógica se encontra na sua segunda versão. Sendo que a versão aqui examinada ocorreu durante o ERE. Entretanto, a partir do que foi exposto, vê-se grandes pontos positivos, sendo necessário uma autocrítica constante e mais trabalhos tendo seus olhares para o programa buscando o melhoramento e superação a cada versão e a cada novo

edital. Ficando claro que tal experiência só é possível pela realização do programa, devendo-se buscar, além do melhoramento, sua expansão. Para que, assim, esses pontos positivos estejam na formação de cada vez mais professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. B.; FERREIRA, D. T.; FREITAS, N. M. da S. Os Três Momentos Pedagógicos como possibilidade para inovação didática. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 11. 2017. Florianópolis, SC. **Anais** [...] Florianópolis. 3-6 de jul. 2017. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/lista_area_01.htm. Acesso em: 5 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 01, p. 81-94, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/qVct7nwKmwBK6pBWjWV5thq/?lang=pt&format=pdf#:~:te xt=Em%20um%20estudo%20de%20Silva,em%20sala%20de%20aula%20despertou>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional Brasil no PISA 2018**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

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

BUENO, M. B. T.; RODRIGUES, E. R.; MOREIRA, M. I. G. O modelo da sala de aula invertida: uma estratégia ativa para o ensino presencial e remoto. **Revista Educar**

Mais, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 662–684, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2383>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CARVALHO, A. A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. Taxonomia de Podcast: da criação à utilização em contexto educativo. *In*: CARVALHO, A. A. A. (org.). **Actas do Encontro sobre Podcast**, Braga, CIEd, 2009a. cap. 6, p. 96-109.

CARVALHO, A. A. A. **Podcast no ensino**: contributos para uma taxonomia. Ozarfaxinars, [s. l.], n. 8. 2009b. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9432>. Acesso em: 5 abr. 2022.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 9 p. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view>. Acesso em: 5 abr. 2022.

GALLERT, C. S.; MARTINS-PACHECO, L. H. Sistema Hipermédia baseado no estilo de aprendizagem VAK. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 7., **Anais** [...] 2005. Leiria, Portugal, Leiria, 16-18 Nov. de 2005.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SHAFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

KRASILCHIK, M. **Prática do ensino de biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003

LABURÚ, C. E.; CARVALHO, M. Controvérsias construtivistas e pluralismo metodológico no ensino de ciências naturais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**

em Ciências, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4184>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOLON, J.; LUDOVICO, F. M.; BARCELLOS, P. S. C. C.; FRANCO, S. R. K. Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e08961, 2022. DOI: 10.18222/ea. v33.8961. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/8961>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 2, p. 27-35, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MORAN, J. M. Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação. *In*: YAEHASHI, S.; BIANCHINI, L. G. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, I. B.; SANTOS, A. R.; SILVA, S. F. K. (org.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=29. Acesso em: 5 abr. 2022.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no Ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30363>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PINHEIRO, E. A.; MENDONÇA, B. A.; SILVA, G. J.; GONÇALVES, O. O.; CHAVES, T. S. O nordeste brasileiro nas músicas de Luiz Gonzaga. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 103-111, 2º sem. 2004

SANTOS JÚNIOR, J. L.; SANTOS, L. S.; MEIADO, M. V.; SILVA, E.C. Recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos botânicos para a educação

básica no Brasil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 13, p. 16, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21500>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SANTOS, C. S. G. **Fundamentos psicológicos da educação**. [S. l.], 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, A. C. M.; FREITAG, I. H.; TOMASELLI, M. V. F.; BARBOSA, C. P. A importância dos recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem. **Arquivos do Mudi**, [S. l.] v. 21, n. 2, p. 20-31, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/38176>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SOBRINHA, I. G. S. **Levantamento dos recursos didáticos e estratégias de ensino utilizadas para aprendizagem da tabela periódica**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) . Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2015.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq. MUDI**, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/15823482/artigo-mudi-uem>. Acesso em: 5 abr. 2022

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.079

PROJETO DE LETRAMENTO: O QUE É, E COMO SE FAZ?

LUCIANA SILVA PIMENTEL

Mestranda em Letras - PROFLETRAS-UFPB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Jacaraú-PB. professoralasilva.pimentel@gmail.com

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Letras (CCAe) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus IV – Litoral Norte/UFPB. E-mail: luana.francisleyde@gmail.com

RESUMO

Dialogando com o previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2007) no tocante à formação integral dos estudantes para uma efetiva participação nas práticas sociais, os Estudos do Letramento concebem a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Kleiman, 1995). Diante dessas demandas atuais, objetiva-se nesta pesquisa de abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico, apresentar a base teórica dos Estudos do Letramento e expor o que é e como se configura um projeto de letramento, a fim de contribuir com a formação de professores/as que têm interesse em atuar como agentes de letramentos e promover o protagonismo estudantil. Ancorando-se nos Estudos do Letramento postulados por Street ([1985]2014); Kleiman (1995); Soares (1995, 2010); Rojo (2004), e nas abordagens acerca de projeto de letramento a partir de Kleiman (2000, 2007); Oliveira, Tinoco, Santos (2011), compreende-se que a escola, como a maior agência de letramentos (Kleiman, 1995), deve ser um espaço que promova o letramento enquanto prática social, garantido o direito à aprendizagem, de modo a dar sentido, transformando e adaptando conteúdos às realidades dos estudantes e preparando-os/as à atuação em práticas letradas para além dos muros escolares. Por fim, constatou-se que o projeto de letramento é uma alternativa para o trabalho do/a professor/a que compreende a perspectiva sociocultural da escrita e se propõe a atuar como agente de letramentos, pois esses projetos efetivam-se como práticas sociais que utilizam a escrita com o propósito de transformar a realidade a partir do desenvolvimento de uma aprendizagem situada e significativa à comunidade escolar, considerando

aspectos sócio, histórico e cultural dos/as envolvidos/as, a partir das demandas locais, de forma colaborativa, valorizando, portanto, o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Estudos do Letramento, Projeto de letramento, Agente de letramentos, Protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

Os Estudos do Letramento impõem à escrita o agir na sociedade, postulados por Street (1985, 2014), Kleiman (1995), Soares (1995, 2010) e Rojo (2004), visto que concebem o letramento como prática social, capaz de promover a participação cidadã dos sujeitos em práticas mediadas pela escrita, buscando compreender as relações de poder provenientes dos discursos que circulam na sociedade, e apontam a escola como uma agência de letramentos que deve ocupar-se na formação dos sujeitos à vida real, preparando-lhes para o exercício da cidadania, propiciando, portanto, o empoderamento social.

Essa ancoragem teórico-metodológica está filiada à Linguística Aplicada, doravante (LA), que abarca trabalhos como o nosso, com características indisciplinares e transdisciplinares, já que o objeto de pesquisa requer saberes de várias áreas do conhecimento, sem possibilidades de dissociar o linguístico dos outros aspectos que o integram (Moita-Lopes, 2006).

A partir de uma postura transgressora (Pennycook, 2006), nos debruçamos sobre o estudo da língua para além de sua estrutura, interessando-nos pelo uso social como acontecimento realizado por sujeitos sociais e ideológicos, em uma relação de poder subsidiado pela linguagem, na busca “por possibilidades de solução para os problemas encontrados nos contextos de pesquisa tal como eles se colocam no mundo” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 726).

Complementando o aporte teórico já apresentado, destacamos os trabalhos sobre projetos de letramento das pesquisadoras Kleiman (2000; 2007), Tinoco (2006; 2010), Oliveira, Tinoco e Santos (2011) os quais apresentam os projetos de letramento como ferramenta didática para auxiliar o/a professor/a agente de letramentos a desenvolverem trabalhos dinâmicos, significativos e situados à realidade de estudantes, considerando os aspectos sociais, históricos e culturais, em uma ação colaborativa, utilizando as práticas de leitura, escrita e oralidade à promoção da cidadania.

Para tanto, julgamos ser preciso promover formações docentes contínuas e colaborativas, com ampla disseminação acerca dos Estudos do Letramento e dos projetos de letramento, a fim de que professores e professoras possam se identificar como agente de letramentos, ou seja, aquele/a que adota a prática social como princípio organizador do ensino; e, ao assumir essa tarefa, possa traçar, a partir da

realidade local, seu planejamento, situado nas demandas que emergem em suas salas de aula, considerando o caráter social da escrita e elencando prioridades.

Nesse sentido, elencamos como nosso objeto de pesquisa, a inserção dos Estudos do Letramento e projetos de letramento na prática docente de professores e professoras de língua materna, traçando por objetivo principal, neste trabalho, apresentar a base teórica dos Estudos do Letramento e expor o que é e como se configura um projeto de letramento, a fim de contribuir com a formação de professores e professoras que têm interesse em atuar como agentes de letramentos e promover o empoderamento estudantil.

CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS

Após dois anos de Ensino Remoto Emergencial (ERE), resultante da pandemia causada pelo Coronavírus, percebemos que algumas problemáticas foram acrescentadas às demandas estruturais da educação brasileira. As defasagens, já existentes, aumentaram de tal modo que nos deparamos com estudantes, nos anos finais do Ensino Fundamental, que não dominam o código linguístico e não apresentam interesse no desenvolvimento das práticas de linguagem no contexto escolar.

Muito nos inquieta essa realidade, visto que, em face de tal cenário, não é possível simplesmente seguir com o “currículo do ano”; é necessária uma intervenção efetiva para que alunos e alunas possam ver sentido nos estudos, a partir da realidade em que estão inseridos/ as, a fim de que competências diversas sejam desenvolvidas, e para que, além do domínio do código linguístico, esses/as estudantes sejam letrados/as em diferentes esferas, ou seja, que possam também participar de práticas letradas fora da escola.

Com isto em vista, podemos afirmar que professores e professoras de língua materna estão vivenciando grandes desafios em suas salas de aula com o aumento das defasagens, em decorrência do longo período de pandemia e as condições precárias de implantação do ERE no sistema educacional brasileiro.

Esses desafios evidenciados no “pós-pandemia” nos motivaram desenvolver um projeto de letramento¹ junto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que

1 Conforme mencionado, este artigo apresenta um estudo bibliográfico acerca dos Estudos do Letramento, todavia, optamos apresentar o contexto macro em que se situa este trabalho, uma pesquisa-ação com foco no desenvolvimento de um projeto de letramento, que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB.

emergiu de uma problemática local. Desse modo, houve uma reflexão pessoal que desencadeou uma mudança de postura, inclusive nos fazendo repensar a relação professor/a *versus* alunos/as, e que nos levou a superar a dicotomia dessa relação de poder instaurada historicamente; por conseguinte, passamos a construir novos saberes de forma colaborativa, em direção a uma educação libertadora, como apontada por Freire (1987), instaurando novos paradigmas ao ensino de língua materna.

A partir das nossas vivências profissional e acadêmica, nos interessa dialogar com nossos pares acerca dos Estudos do Letramento e dos projetos de letramento, de maneira a compartilhar nossa experiência e poder auxiliar professores e professoras de língua materna na implementação de projetos de letramento em turmas do Ensino Fundamental, como possibilidade de ressignificação da prática docente.

OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

O termo letramento surge na Antropologia, e aqui destacamos o trabalho do britânico Brian Street (1984, 2014), que, por meio de estudos etnográficos, analisou o impacto da escrita em grupos sociais e apresentou o conceito de letramento como prática social. Street critica o modelo autônomo de letramento, visto como habilidade cognitiva, que pode, inclusive, ser medida em escalas de níveis de letramento, como ocorre na escola, desconsiderando a cultura e a história que atravessam as práticas sociais. Em contraponto ao letramento autônomo, Street apresenta o letramento ideológico, que considera o uso social da escrita e/ ou leitura em práticas sociais plurais, interligadas às estruturas de poder nas sociedades.

As contribuições de Street resultaram em uma gama de pesquisas que passaram a incorporar o modelo ideológico de letramento em seus trabalhos. No Brasil, por exemplo, a partir dos anos 1990, período de novas demandas no cenário brasileiro, é percebido o desenvolvimento paulatino de trabalhos, em que destacamos o pioneirismo, no aprofundamento e divulgação, das pesquisadoras Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (2003; 2004), que apresentam a concepção de letramento enquanto prática social, sob fundamento da mesma base teórica.

A autora Ângela Kleiman (1995) nos traz a grandeza do letramento ao focar na valoração da escrita nas práticas sociais e na formação do sujeito, enquanto define a escola como a maior agência de letramento. Segundo a pesquisadora, é preciso conceber as práticas de escrita como práticas sociais. À escola, vista como principal agência de letramento, cabe comprometer-se também com o letramento

social, objetivando à formação de sujeitos capazes de agir na sociedade, ou seja, a escola deve assumir o compromisso de preparar cidadãos à participação em práticas reais de uso da língua.

Magda Soares (1998), além de conceituar o termo letramento como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita, traça um percurso histórico sobre o surgimento do letramento no Brasil e faz um paralelo em relação à invenção do letramento em países considerados de primeiro mundo, nos quais, diferentemente do que ocorreu Brasil, o letramento decorreu dissociado do processo de alfabetização, da aquisição dos códigos. Na esteira dessas investigações, reconhecemos a grande contribuição de Soares ao ensino brasileiro, destacamos os trabalhos em que a autora insere o letramento à prática da alfabetização, realizando também a distinção entre letramento e alfabetização.

A pesquisadora Roxane Rojo, além de dissertar sobre alfabetização e letramento, nos apresenta os Estudos do Letramento, de forma a refletirmos sobre as práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura enquanto instrumento de cidadania. Sobre ser letrado, ler na vida e na cidadania, a autora destaca que isso exige diferentes capacidades leitoras e nos convida a escapar da literalidade dos textos, a partirmos à interpretação, “colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos” (Rojo, 2004, p. 02). Muitas são as contribuições dessas autoras na disseminação dos Estudos do Letramento no Brasil, pois através de seus trabalhos percebemos uma mudança na concepção do ensino de língua materna, inclusive alterações postas em documentos que regem a educação brasileira.

Nos últimos anos (entre as décadas de 1990 e 2020), houve uma grande expansão dos Estudos do Letramento, inclusive sob uma nova nomeação Os Novos Estudos do Letramento nos países de língua inglesa. Todavia, conforme orientado por Kleiman (2008, p. 489), no Brasil, denominamos Estudos do Letramento, tendo em vista que “todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90”. Diversos/as pesquisadores/as desenvolveram e desenvolvem trabalhos na área, e é consensual que o termo “letramento” se refere ao uso da língua em atividades sociais, evidenciando seu caráter político, sócio, histórico e cultural.

Com a expansão das pesquisas, novos termos e noções também surgiram a partir do conceito de letramento, entre eles, destacam-se os múltiplos letramentos

e multiletramentos. Atentaremos às suas origens e aos seus objetivos primeiros a seguir.

A noção de múltiplos letramentos foi difundida por Street (1984) e outros estudiosos que construíram a concepção de letramento como prática social, e em oposição ao modelo autônomo de letramento posto por várias agências, passando a considerar, portanto, “outros” letramentos, valorizando a cultura e a história de comunidades que estavam à margem do letramento com L maiúsculo, idealizado por uma classe dominante, como único e importante a todos.

Segundo Street (2012, p. 71), “Assim, a ideia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo.” Dessa forma, a compreensão de múltiplos letramentos refere-se aos saberes culturais diversificados da sociedade, tendo em vista que todas as pessoas são letradas em diferentes modos de participação social.

Sobre o conceito de multiletramentos, destacamos que este foi apresentado por um grupo de estudiosos, conhecidos por Grupo de Nova Londres - GNL, na década de 90, referindo-se às práticas de letramento relacionadas a canais, como, por exemplo, as novas tecnologias de informação e comunicação. Esses pesquisadores defendem a importância de letramentos para além do uso da palavra, ou seja, se faz necessário acrescentar aspectos multissemióticos, uma vez que novos gêneros discursivos surgiram a partir de novos suportes.

Discorrendo sobre multiletramentos, na perspectiva das ressignificações do letramento, Kleiman e Sito (2016) ponderam a diversidade de sistemas semióticos e modalidade de comunicação; bem como a diversidade linguístico-cultural à compreensão dos multiletramentos, atentam sobre as várias linguagens que podem compor um texto, pois não podemos considerar apenas as palavras dispostas em um formato linear, há outras linguagens que compõem os gêneros que circulam na sociedade por meio de diversos suportes que permitem esta veiculação.

Consideramos o grande impacto causado pelas novas tecnologias da informação e comunicação no tocante às relações humanas e às mudanças causadas nas sociedades. Com isso, novos letramentos são cobrados, desde o operar a máquina, ao ler, compreender e produzir uma infinidade de gêneros que emergiram e emergem em função desse novo modo de nos comunicarmos. Destacamos o Grupo de Nova Londres como o berço dos estudos acerca dos multiletramentos que evidenciaram a necessidade de inserção dessas novas práticas de letramento ao ensino.

Seguindo o percurso das conceituações que envolveram e envolvem o termo letramento, decidimos fazer algumas observações que consideramos pertinentes, pois essa explosão conceitual (VIANNA et al., 2016) pode dificultar a nossa compreensão.

Em um mundo globalizado e capitalista, vivemos na sociedade do desempenho, em que a produtividade e a eficiência na execução das tarefas são muito valorizadas. Com isso, nos é cobrada proficiência em diversos âmbitos das atividades humanas, e, por muitas vezes, somos reconhecidos/as socialmente como sujeitos capazes, letrados/as, à medida que conseguimos participar de práticas sociais de uso da escrita.

Neste movimento de proficiência, em que o estado de ser “letrado/ letrada” remete a ser competente, habilidades de vários campos foram relacionadas ao termo letramento e, assim, percebemos uma multiplicidade de áreas utilizando letramento como sinônimo de competência, sapiência. Como, por exemplo, letramento jurídico, letramento acadêmico, letramento religioso, letramento literário, letramento digital, entre outros.

Não é nosso objetivo de pesquisa, por ora, nos aprofundarmos nessa discussão, mas consideramos importante trazer ao nosso trabalho. Seguindo nesse panorama de expansão conceitual, Vianna et al. (2016) defendem a inserção da noção de esfera discursiva bakhtiniana para auxiliar na categorização. Vejamos:

O conceito de esfera discursiva também é compatível com a teoria socio-cultural dos Estudos do Letramento, uma vez que concebe o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica. (Vianna, et al., 2016, p. 40)

Gostaríamos de salientar que compreendemos o letramento, no seu sentido plural, “letramentos”, pois são diversas as esferas da comunicação humana, e com isso, entendemos que são nas práticas sociais que ocorrem os letramentos.

Mediante essas observações e análises de outrora, acreditamos que é possível fazer uma ponte entre os Estudos do Letramento com algumas concepções do Círculo de Bakhtin, como o dialogismo inerente à formação do sujeito, a ideologia partilhada nos signos, a compreensão de que a comunicação humana só é possível através dos gêneros do discurso e que estes são reconhecidos socialmente como

relativamente estáveis e pertencentes a determinadas esferas da comunicação humana. Como podemos apreciar,

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2003, p. 279).

Segundo Bakhtin, os enunciados efetivam-se na interação humana, sob a forma de gêneros discursivos, estes que são relativamente estáveis por apresentarem, de acordo com a esfera da comunicação, características similares quanto ao conteúdo temático, estilo e à construção composicional. Relacionando aos Estudos do Letramento, podemos compreender que de acordo com as práticas sociais, nas esferas discursivas, determinados gêneros são reclamados, uma vez que o gênero atende à uma necessidade comunicativa.

Queremos destacar a relação de língua e ideologia apresentada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em que Volochínov insere um valor ideológico ao signo: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” (Volochínov, 2006, p. 31).

Dessa forma, percebemos um diálogo entre os Estudos do Letramento e os postulados do círculo de Bakhtin, pois estes estudos consideram a língua viva, ideológica e cultural, em situações reais de uso, além de compreenderem que todos os campos das atividades humanas estão ligados ao uso da linguagem e que nos comunicamos através dos gêneros do discursivos.

Com esse entendimento, podemos apreender que é necessário reconhecer, compreender e produzir textos, orais e escritos, que determinadas esferas exigem para uma participação efetiva em dadas práticas sociais.

PROJETO DE LETRAMENTO

Para falarmos sobre projeto de letramento, é importante que tenhamos antes consciência acerca dos Estudos do Letramento, consideremos o uso social da língua, entendendo letramentos inerentes às práticas sociais, e que é preciso saber

agir discursivamente para poder participar efetivamente em dada prática social, considerando as diversas esferas da comunicação humana.

O projeto de letramento vai além do ensino das práticas de linguagem, eles surgem de acordo com uma demanda real e local, de forma situada, e tem como foco os letramentos que emergem em uma comunidade de acordo com as práticas sociais que lhes são inerentes. Segundo Kleiman (2000, p. 238) projeto de letramento é: “[...]conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor”.

Conforme posto pela pesquisadora, o projeto de letramento é uma prática social que explora o uso social da escrita, um trabalho colaborativo em que professor/a e alunos/as ressignificam as práticas de linguagem, e a aprendizagem ocorre a partir das demandas que surgem no processo. Assim, de forma significativa, as práticas de leitura, produção textual e oralidade são desenvolvidas com os/as estudantes concomitante à aplicação do projeto e não se configuram como o objetivo principal do projeto de letramento. Segundo, Oliveira, Tinoco, Santos (2011, p.46): “[...]em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução”.

As autoras nos apresentam o projeto de letramento em diálogo com Kleiman (2002), reforçam nossa reflexão sobre a parceria entre professores/as e alunos/as a partir de algum problema social que desencadeia em ações mediadas pela prática social da escrita, além de destacarem a construção identitária como um objetivo central no projeto de letramento.

Sobre esse processo colaborativo na efetivação do projeto, as pesquisadoras Oliveira, Tinoco e Santos (2011) nos trazem o conceito de comunidade de aprendizagem, no sentido de colaboração entre professores/as e alunos/as unidos em prol da construção do conhecimento e agindo como agentes de letramentos e de transformação da realidade que lhes cercam. Seguimos a concepção adotada pelas autoras sobre comunidade de aprendizagem, pois é nessa conjuntura em que alunos/as e professores/as, de forma colaborativa, assumem seus papéis de agentes de transformação e que se torna possível desenvolver aprendizagens motivadoras e que façam sentido àquela comunidade, pois é uma aprendizagem “situada”. Aproveitamos para destacar as contribuições e definição da aprendizagem situada:

“Ela é situada porque ocorre numa atividade, na qual contexto e cultura são específicos, realizando-se na interação, num processo de coparticipação social.”(Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 50-51).

De acordo com o exposto, projeto de letramento efetiva-se com o propósito de utilizar a escrita a partir da aprendizagem situada e significativa com o fim de atuar em práticas sociais nas comunidades dos aprendizes, considerando aspectos sócio-histórico e cultural dos/as envolvidos/as, a partir de demandas locais, utilizando-se, portanto, de uma perspectiva sociocultural de uso da escrita. Em outros termos, o objetivo desses projetos é “promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania”. (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 58).

Após nos concentrarmos na compreensão sobre o que vem a ser projeto de letramento, observando os aspectos e princípios orientadores, nos dedicamos a entender como é possível incorporar projeto de letramento ao ensino de língua materna mediante os percalços e as interdições que são postas à prática de ensino.

Tradicionalmente, o processo de ensino e aprendizagem era centrado no professor/a como detentor/a do conhecimento, que transmitia saberes às aos discentes, de forma a desconsiderar os saberes que os/as alunos/as já possuíam, valorizando um currículo fechado e pensado por um grupo que decidia o que deveria ser “ensinado” e quais saberes eram importantes.

Romper com esses paradigmas tem sido uma tomada de posição de muitos estudiosos, destacamos Paulo Freire, que influenciou e influencia vários/as pesquisadores/as e muito contribuiu e contribui para uma transformação na educação. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1974) tece diversas críticas ao modelo de educação “bancária”, centrada no acúmulo de conteúdos “depositados” pelo/a professor/a, e à concepção de aluno/a como tábula rasa, mero/a receptor/a, evidenciando a importância de considerarmos os saberes trazidos pelos alunos/as antes de chegarem à escola, chamando a atenção à necessidade de contextualizar o ensino de acordo com a realidade em que os/as estudantes estão inseridos/as.

Apesar das significativas mudanças sobre as concepções de ensino, inclusive postas em documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), ainda percebemos traços dessa pedagogia tradicional, em que na prática o/a professor/a aparece como centro no processo de ensino e aprendizagem e os

conteúdos são pré-estabelecidos, em uma divisão e progressão do “mais fácil ao mais difícil”.

Inserir a proposta de um projeto de letramento ao ensino de língua materna, não é tarefa fácil, pois significa romper com o habitual. Para tanto, o/a professor/a precisa assumir o papel de agente de letramentos, construindo junto aos alunos e alunas oportunidades de aprendizagens,

quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo. (Kleiman, 2007, p.17).

O professor age com autonomia em um projeto de letramento, pois de acordo com suas observações e diagnósticos sobre o grupo de estudantes, bem como sobre o envolvimento à escola, diríamos que em um trabalho etnográfico, passa a selecionar os saberes que são necessários para esses/as estudantes e, dessa forma, promove aprendizagens situadas às práticas sociais que são significativas à formação e participação cidadã desses/as estudantes na vida social.

Ao assumirmos a prática social como eixo estruturante do currículo, nós, professores e professoras, nos deparamos com uma grande questão: quais objetos de ensino/conteúdos devemos desenvolver com nossos/as alunos/as? Sobre essa inquietação, Kleiman (2017) indica a importância de não nos exirmos de focar o impacto social da escrita, considerarmos as transformações na sociedade em função das novas tecnologias e das novas formas de uso da escrita e acrescenta: “Outro aspecto que me parece relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno.” (Kleiman, 2007, p.17).

Essa compreensão nos remete ao objetivo de formar cidadãos e cidadãs proficientes à participação nas práticas sociais, com possibilidades de atuarem e promoverem mudanças na sociedade, e para tanto, ler, compreender e produzir textos orais e escritos de acordo com as esferas discursivas se tornam essenciais. Seguindo essa orientação, reforçamos nosso entendimento e retomamos a ideia já apresentada, fundamentada em Bakhtin (2003), sobre a comunicação humana ocorrer por meio dos gêneros do discurso e estes circularem nas esferas sociais. Reforçando a importância dos gêneros discursivos no projeto de letramento,

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social- os gêneros- sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. (Kleiman, 2007, p.17).

Entendemos que no projeto de letramento, selecionar o gênero discursivo como conteúdo não deve restringir o ensino à estrutura do gênero, mas utilizá-lo em prol dos objetivos elencados no projeto. A problemática inicial abre espaço para que eventos de letramento ocorram no desenvolvimento do projeto, pois os/as estudantes terão acesso ao gênero que se aplica à situação discursiva, e nesse processo as práticas de linguagem serão desenvolvidas e a proficiência acerca do gênero em evidência fará parte do objetivo de ensino.

Neste modelo de trabalho, focado no uso social da escrita, a favor da formação cidadã e autonomia do sujeito, o/a professor/a, como já mencionado, é agente de letramento e extrapola a função de mediador/a do processo,

o agente de letramento é capaz de articular interesses compartilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. (Kleiman, 2007, p. 21).

Importante nos atentarmos à urgência na formação de professores/as para que possam se identificar e atuar como agentes de letramento. Objetivando a formação cidadã dos/as estudantes, preparando-os/as para a vida real, em que o desenvolvimento das práticas de linguagem faça sentido e assim eles possam participar de forma efetiva em determinadas práticas sociais. Mediante o exposto, compreendemos que o trabalho com projeto de letramento é desafiador, mas também entendemos que é um trabalho grandioso, significativo para todos os envolvidos e pode transformar realidades.

METODOLOGIA

Arregimentando e refletindo sobre o conhecimento, sua produção e sistematização, bem como acerca da importância de operacionalizar o processo do fazer científico, ressaltamos a abordagem qualitativa como modelo incorporado ao nosso trabalho. Sobre a pesquisa de caráter qualitativo,

É uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (Esteban, 2010, p. 127)

De acordo com a definição de pesquisa qualitativa apresentada por Esteban, podemos afirmar que essa abordagem se alinha ao nosso objeto de análise, pois este trabalho é situado no campo educacional em que sujeitos estão envolvidos num processo mútuo de letramentos com o intuito de contribuir com a emancipação social do coletivo que integram, e buscamos compreender os fenômenos educativos vinculados ao social visando a transformação de cenários e perspectivas educacionais.

Gostaríamos também de ressaltar que neste trabalho assumimos a incorporação de uma pesquisa de abordagem qualitativa em consonância com o paradigma interpretativista, pois acreditamos que a relação objeto de pesquisa e resultados da pesquisa é interpretada pelo/a pesquisador/a, sendo indissociável a presença do sujeito pesquisador e toda implicação de sua subjetividade à interpretação dos dados coletados.

COMPARTILHAMOS DA COMPREENSÃO:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Alinhando-nos à conceituação apresentada sobre a abordagem interpretativista, reafirmamos a escolha desta base à nossa pesquisa, pois permite a inserção da subjetividade dos partícipes, compreendendo-os como sujeitos sociais históricos, não os dissociando da bagagem cultural que carregam. Aderimos, portanto, à abordagem qualitativa de base interpretativista a este trabalho.

Quanto ao procedimento, nosso trabalho se enquadra como uma pesquisa bibliográfica, que assume o compromisso de revisar a literatura científica acerca da temática apresentada, compartilhando da definição sobre a pesquisa de procedimento bibliográfico por Prodanov; Freitas (2013, p. 54): "é elaborada a partir de material já publicado [...], com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Dessa forma, buscamos publicações acerca dos Estudos do Letramento, projetos de letramento, bem como a experiência vivenciada no desenvolvimento de um projeto de letramento com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, como já destacamos anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos Estudos do Letramento, surgem novas inquietações sobre o fazer docente, uma vez que estes estudos sugerem uma mudança no ensino por considerarem a perspectiva social do uso da escrita, e dessa forma, o desenvolvimento das práticas de linguagem passa a ser pensado a partir do uso real da língua com o objetivo de preparar os sujeitos à participação nas práticas sociais.

Segundo Vianna et al. (2016, p. 49), "As práticas de letramento exclusivamente escolares não são suficientes para que os/as jovens que frequentam essa instituição circulem ampla e autonomamente por práticas letradas de instituições diversas". Isto é, presumindo que o letramento escolar diz respeito às práticas de uso da escrita em contextos puramente escolar, valorizando apenas a normatização da língua, é necessário repensar e ressignificar a forma de desenvolvimento dos conteúdos programáticos, garantido o direito à aprendizagem dos/as estudantes de modo a dar sentido, transformando e adaptando conteúdos às realidades dos/as estudantes e preparando-os/as para a atuação em práticas letradas fora da escola.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

São várias as agências de letramento, mas concordamos com Kleiman (1995) ao atribuir à escola o *status* de maior agência de letramento, pois cabe às instituições de ensino a responsabilidade de desenvolver o processo de aquisição do código linguístico, e contribuir à formação cidadã, por isso, é importante adequar o ensino das práticas de linguagem à realidade concreta de uso nas práticas sociais.

Por compreendermos a importância do desenvolvimento das práticas de linguagem à participação cidadã e a escola como ambiente que deve desenvolver essas práticas de modo a objetivar o uso real da língua, buscamos formas de ressignificar nossa prática docente, e encontramos nos projetos de letramento possibilidades de desenvolver um trabalho situado e significativo às demandas locais, elegendo a prática social como norteadora do nosso trabalho, e assim, as práticas de leitura, escrita e oralidade foram desenvolvidas como em segundo plano, mas, reconhecendo seu lugar central no projeto de letramento.

Salientamos que desenvolver um projeto de letramento requer vontade, coragem e muito planejamento, pois é preciso vontade e coragem de atuar de forma “transgressora” ao currículo fechado, geralmente impostos para nós professoras e professores, e sabemos da complexidade que envolve essa mudança de postura. Mas é característica do projeto de letramento o/a professor/a ser o/a agente de letramentos adaptar o currículo, atendendo às necessidades de seus/ suas alunos e alunas, pois é preciso “determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos”. (Kleiman, 2007, p.9).

Para implementar um projeto de letramento, primeiramente, é preciso conhecer a realidade na qual estão imersos/as os/as estudantes, verificar quais problemas emergem na comunidade, direcionar o olhar para a escola e para seu entorno, além de compreender os alunos e alunas como sujeitos situados, o que implica considerar as dimensões sociais, históricas e culturais desses sujeitos.

A partir dessas observações, o segundo ponto que destacamos é a definição do problema que norteará o projeto, nessa etapa sugerimos buscar a colaboração de outros/as professores e professoras, equipe gestora, e, claro, dos alunos e alunas. A colaboração é inerente aos projetos de letramento, portanto, partilhar as observações acerca dos problemas identificados àquela comunidade e ouvir os/

as envolvidos/ as é sumariamente necessário, afinal, quando fechamos parcerias, seja com nossos pares ou com nossos/as alunos/as o trabalho se torna mais fácil e prazeroso, pois facilita o engajamento dos/as partícipes.

Após a escolha do problema, é chegada a hora de fazer um recorte e definir o tema do projeto, o/a professor/a agente de letramentos possui autonomia para tal, e passa a elencar os objetivos que pretende alcançar com o desenvolvimento do projeto, selecionar conteúdos com liberdade, ter a possibilidade de decidir quais saberes são necessários para seus alunos e alunas naquele momento e quais os gêneros discursivos possibilitam o alcance dos objetivos traçados.

No desenvolvimento do projeto, às vezes, ou muitas vezes, é preciso repensar as ações planejadas, porque o projeto de letramento é vivo, colaborativo, alunos/as e professores/as interagem desconsiderando o limite de poder, tradicionalmente instaurado nessa relação, e demandas sempre emergem no desenvolvimento das ações, pois as respostas às ações desenvolvidas são imediatas, quer de forma positiva ou negativa, uma vez que os trabalhos que caminham em direção à transformação social incomodam e provocam deslocamentos.

Incentivamos a incorporação da prática de produção textual no desenvolvimento de projetos de letramento, de forma processual e interacional, e que objetive a divulgação dos temas dos projetos, para tanto, é preciso decidir, de forma colaborativa, onde e com qual propósito os textos produzidos irão circular, pois escrever para o/a professor/a corrigir, dificilmente, causa interesse nos/as alunos/as.

A culminância do projeto também ocupa espaço central nessa prática, e deve ser planejada já no início do projeto, pois essa culminância também guiará as ações desenvolvidas no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a abrangência do uso social da escrita em contextos de letramentos, por isso nos dispusemos realizar pesquisas acerca do ensino de língua portuguesa ancoradas nos Estudos do Letramento, pois como indica Street (2014), para compreendermos os significados do letramento na nossa realidade é necessário mais trabalhos voltados ao letramento na comunidade, focando, portanto, nas implicações ideológicas, nas relações de poder, sem ter como única prioridade desenvolvimento das práticas comunicativas.

Acreditamos que a compreensão sobre o que é letramento ainda carece de ampla divulgação, para que tal conceito possa efetivar-se de fato no nosso sistema educacional. É preciso, pois, que todos os profissionais de educação tenham entendimento do que são os Estudos do Letramento e das práticas sociais que esses estudos possibilitam, tanto para o desenvolvimento de competências linguísticas quanto para a formação do sujeito.

Para que haja mudanças no processo de letramento promovido na escola, julgamos ser preciso, além de formações continuadas para docentes com ampla discussão sobre os Estudos do Letramento, que o/a professor/a se identifique como agente de letramentos, ou seja, aquele que adota a prática social como princípio organizador do ensino; e ao assumir esse posto, possa a partir da realidade local, traçar seu planejamento situado nas demandas que emergem em suas salas de aula, considerando o caráter social da escrita e elencando prioridades.

Nessa breve apresentação e discussão acerca da implementação de projetos de letramento às aulas de língua materna no Ensino Fundamental, confirmamos nossa concepção de que os projetos de letramento são instrumentos didáticos que podem auxiliar o trabalho docente, e, de forma situada, baseados nas necessidades locais, considerando os letramentos que os/as estudantes já possuem e promovendo sentido no desenvolvimento das práticas de linguagem, permitem a ressignificação do ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, V. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KLEIMAN, Ângela B.; VIANNA, Carolina A. Dias; DE GRANDE, Paula. **A Linguística Aplicada na contemporaneidade**: uma narrativa de continuidades na transformação. Calidoscópico 17(4): 724-742, dezembro, 2019.

MARQUES, Ivoneide B.A.S. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento em formação de professores de língua materna**. 2. ed. EDUFRRN: Natal-RN, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura**: relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Set./Out./Nov./Dez. 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, Glicia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1608459>>. Acesso em: 26 set. 2023.

TINOCO, Glicia M. Azevedo de M. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente: ressignificações possíveis. *In*: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VIANNA, Carolina A. Dias et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VOLOCHÍNOV, Valenti Nikolaiévitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.080

PROMOVENDO A APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL¹

SIQUELE ROSEANE DE CARVALHO CAMPÊLO

Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, siquele.campelo@ifal.edu.br;

KARINA DIAS ALVES

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, karina.alves@ifal.edu.br;

ANA LUIZA PIMENTEL DA SILVA

Graduanda do Curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal de Alagoas - IFAL, alps1@aluno.ifal.edu.br;

BRUNO FLORENÇO VASCONCELOS

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, bfv1@aluno.ifal.edu.br.

RESUMO

Quais os fatores que favorecem, inibem ou bloqueiam a criatividade na formação docente inicial? Partindo de tal inquietação, buscamos analisar a concepção discente sobre a aprendizagem criativa em cursos de Licenciaturas. Partindo de uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de caso, do qual participaram 33 estudantes de cursos de Licenciaturas em Física, Química, Matemática, Letras e Ciências Biológicas de uma instituição da rede federal de ensino. A coleta dos dados foi baseada inicialmente na análise documental, com o objetivo de mapear as referências à criatividade nos projetos pedagógicos desses cursos. Além disso, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, relacionadas à aprendizagem criativa. A análise dos dados, aponta para os fatores que caracterizam práticas formativas que incentivam novas ideias, tais como: o cultivo do gosto pela descoberta e busca de novos

1 Trabalho desenvolvido com apoio financeiro da Pró-reitoria de Pós-graduação e Inovação (PRPPI-IFAL), dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica IFAL/CNPq/FAPEAL.

conhecimentos, o estímulo à análise de diferentes aspectos de um problema, e a promoção do debate com estímulo à participação de todos os estudantes. Dentre os fatores que estimulam a aprendizagem para a criatividade, os discentes destacam metodologias inovadoras que favorecem o diálogo, a motivação e a multiplicidade de recursos didáticos. Por outro lado, fatores como o foco na transmissão de conteúdos e o desestímulo à participação, são indicados na perspectiva discente como aspectos da prática docente que inibem a criatividade, sobressaindo-se abordagens comunicacionais de autoridade. Com isso, foi observada uma forte relação entre dialogicidade e inovação nas práticas docentes inovadoras. Isso revela a importância de olharmos para os espaços e tempos da formação docente inicial com entusiasmo pela expressão criativa, bem como de encorajarmos uma educação que resgate a criação como característica inerente à condição humana, por meio de uma práxis pedagógica dialógica.

Palavras-chave: Aprendizagem, Criatividade, Inovação na prática docente, Cursos de Licenciaturas, Concepções discentes.

Criar é uma atividade essencialmente humana que nos distingue de outras espécies, e que perpassa a história da nossa cultura e da própria humanidade. Apoiados em múltiplos fatores ligados à aspectos pessoais, sociais e contextuais, estamos sempre pensando em soluções para os novos problemas que surgem com a evolução da vida em todas as suas dimensões.

Mesmo sendo uma marca humana, de acordo com Lubart (2007) os estudos sobre a criatividade foram pouco desenvolvidos até 1950. Segundo o autor, sendo precedido por um olhar místico que por muito tempo associou a inspiração para criar a um estado de euforia ou à intervenção divina, o olhar científico sobre a criatividade é relativamente recente, e tem se concentrado em pesquisas sobre a sua definição, sobre a origem das diferenças individuais em relação à capacidade criativa, a expressão do ato criativo, a relação entre a criatividade e as perturbações mentais, e a identificação/medida da criatividade. Após 1950, temos importantes contribuições na área a partir das investigações de Torrance (1972) sobre o desenvolvimento da criatividade, o que resultou nos testes de criatividade de Torrance.

Considerando a sua evolução histórica, de acordo com Lubart (2007) a criatividade resulta de uma convergência de múltiplos fatores (cognitivos, conativos, emocionais e ambientais) e pode ser definida como a realização de uma nova produção adaptada ao contexto. Assim, criar algo novo tem relação com originalidade e imprevisibilidade por não ter sido realizado antes por outra pessoa, bem como, relaciona-se com a adaptação dessa novidade ao contexto de sua produção. Do ponto de vista cognitivo, várias capacidades são mobilizadas, tais como: a definição de um problema, o levantamento de informações e observação de semelhanças em diferentes áreas sobre ele, a formação de novas ideias e de diferentes possibilidades, a autoavaliação sobre a solução para o problema, e a indicação de novos indícios pela libertação da ideia inicial (LUBART, 2007).

Nessa abordagem múltipla da pesquisa científica sobre a criatividade (LUBART, 1999), a criatividade requer uma combinação de fatores e recursos, como a inteligência, a personalidade, a motivação, o conhecimento, o estilo cognitivo e o contexto ambiental (STERNBERG E LUBART, 1995), ou ainda, os antecedentes, as características pessoais e as características da situação (WOODMAN E SCHOENFELD, 1990).

Em relação aos fatores ambientais que exercem grande influência sobre o desenvolvimento das capacidades criativas, Lubart (2007) destaca os efeitos da família, da escola, do trabalho, da sociedade, da cultura ou do progresso tecnológico.

Especificamente sobre o impacto dos meios escolares na expressão criativa, o autor explicita que a escola pode frear a criatividade, na medida em que propõe um espaço marcado por atitudes que vão de encontro com os traços implicados na criatividade, tais como: a valorização excessiva de regras fixas visando a uma ordem, a falta de conexão entre os conhecimentos ensinados em unidades, ou a avaliação da aprendizagem baseada em provas de memorização em uma perspectiva de pensamento convergente para uma resposta certa. Por outro lado, docentes e programas curriculares podem ter um papel crucial na atividade criativa dos estudantes ao favorecer o dinamismo, a contextualização, a diversificação de formas de usar e relacionar os conhecimentos (LUBART, 2007).

Assim, a criatividade pode ser tida ainda como objetivo educacional. Ou seja, pode ser estimulada ou inibida, e as instituições de ensino e a atuação docente, por sua vez, podem contribuir positivamente ou negativamente com isso durante o processo de aprendizagem (HORNG *et al.*, 2005; LIBÓRIO, 2009). Para isso, consideramos que a formação docente inicial tem papel crucial na preparação de professores e professoras, ao se transformar em referência para a valorização ou desvalorização da expressão de ideias criativas.

No entanto, como tem sido destacado nas pesquisas sobre o tema, a criatividade e as estratégias para o seu desenvolvimento não são focalizados na maioria dos cursos de formação docente (ALENCAR *et al.*, 2015) e que aponta para a importância de elementos da subjetividade fazerem parte desses cursos de formação, de modo a estimular a motivação para a aprendizagem (OLIVEIRA, SILVA e CAVALCANTI, 2015).

Dessa forma, nossa pesquisa parte dessa consideração da posição estratégica da formação docente inicial no desenvolvimento de ações com grande potencial de repercutirem em todas as demais esferas da educação brasileira. Assim, a partir dessa etapa de formação “é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras” (MELO, 2000, p. 102).

O tema em foco é a aprendizagem criativa na formação docente. Um espaço e tempo formativo decisivo para a vivência de um processo de reflexão sistemática sobre como construir experiências de aprendizagem criativas no sentido de garantir coerência entre as experiências vivenciadas no percurso e nos ambientes da formação inicial, e aquelas que serão experienciadas nos contextos futuros de atuação.

Diante desses pressupostos, nossa pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de licenciandos (as) sobre a aprendizagem criativa a partir de estratégias que inibem ou favorecem a expressão criativa na formação inicial.

Como problema de pesquisa, temos: De que forma podemos favorecer a aprendizagem criativa na formação docente inicial?. Partindo de tal inquietação, buscamos analisar a concepção discente sobre a aprendizagem criativa em cursos de Licenciaturas.

A importância da investigação se justifica pela necessidade de compreendermos mais o impacto de distintas variáveis no desenvolvimento e na expressão da criatividade no contexto educacional (FLEITH E ALENCAR, 2004), bem como sobre seus aspectos facilitadores e inibidores, com destaque para as relações interpessoais como um dos principais fatores que podem potencializar o desenvolvimento docente e discente (LIBÓRIO, 2009; ARRUDA, 2014).

APRENDIZAGEM CRIATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Especificamente na formação docente, a criatividade é indicada nos referenciais curriculares, seja em relação à vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam a criatividade considerando a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem (BRASIL, 2019), ou em relação à conduzir o egresso dos cursos de formação inicial, à dinâmicas pedagógicas que colaborem para o exercício profissional a partir de uma visão ampla do processo formativo, que possibilite as condições para a criatividade; a promoção de espaços para a reflexão crítica e as diferentes linguagens para possibilitar o desenvolvimento da criatividade (BRASIL, 2015).

Libório (2009) também aponta para a necessidade de investirmos em uma formação voltada para o desenvolvimento da criatividade, pois,

[...] com o professor desenvolvendo competências interacionais para dar suporte à expressão de ideias dos seus alunos, aprendendo estratégias para aumentar o interesse do discente pela aprendizagem, compreendendo a importância da auto-estima e a autonomia no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto dele quanto do aluno, para que, além de resultados acadêmicos, resgatem a sua própria criatividade, tendo mais prazer em lecionar (LIBÓRIO, 2009, p. 93).

Ainda no contexto do clima favorável a criatividade na sala de aula, Libório (2009) aponta para disciplinas menos normativas, com menos regras e com possibilidade de aulas mais flexíveis (ciências humanas, linguagens e educação física) como aquelas mais favoráveis para o desenvolvimento de um clima para a criatividade. Apesar da ausência de estudos que expliquem essa relação, sugere-se a hipótese de que isso pode estar relacionado a uma maior exposição a um clima de interação entre professor-aluno e entre os próprios alunos, assim como a uma maior multiplicidade de ideias e menor apego a respostas certas ou erradas - como nas disciplinas exatas - e que essa flexibilização pode ser estimulada mesmo nas ciências duras (LIBÓRIO, 2009; MORAIS e AZEVEDO, 2011).

Nessa perspectiva, Nakano (2009) defende a habilitação dos professores para detectar potencialidades criativas através da implantação de programas de identificação e esclarecimento em escolas brasileiras. Segundo a autora, essa iniciativa serviria de base “para uma modificação dos padrões atuais de ensino que permitam o desenvolvimento mais sadio e completo de nossos estudantes” (Ibidem, p. 52).

Sobre o que faz um professor criativo, Horng *et al.* (2005), indicam características importantes como traços de personalidade; antecedentes familiares; experiências durante o crescimento e a educação; com destaque para as crenças educacionais, a diligência e as motivações como os mais importantes nesse processo. Sobre as crenças educacionais dos professores, Marcelo (2013) reforça a sua importância para que hajam inovações no contexto educacional, considerando que “crenças influenciam os processos de mudança que os professores podem conduzir” (p. 30, tradução nossa).

Para Moraes e Azevedo (2011), o que define um professor criativo é essencialmente o seu entusiasmo na sala de aula, sua capacidade científica, bem como a autonomia dos discentes e a relação próxima e individual com os mesmos. As autoras também defendem como características desse professor o estímulo à autoconfiança, autorregulação, multiplicidade de ideias e papel ativo na definição e redefinição de problemas, assim como ser tolerante a ambiguidades e ser crítico nas próprias práticas pedagógicas.

Sobre as estratégias de ensino para a promoção da criatividade, observou-se como característica comum o trabalho centrado no aluno (HORNG *et al.*, 2005, LIBÓRIO, 2009; MORAIS e AZEVEDO, 2011). Nesse contexto, Horng *et al.* (2005) também apontam para estratégias como criar uma ligação entre os conteúdos e a vida real, gestão de competências na aula, perguntas abertas e o uso de tecnologias

multimídias. Em Libório (2009) há a indicação de estratégias como alternância de períodos de atividade e relaxamento para promover a reflexão, atividades que estimulam a iniciativa, a espontaneidade e a experimentação.

Por fim, é importante destacar o papel do ambiente organizacional para o desenvolvimento de um trabalho criativo: segundo Horng *et al* (2005), há a necessidade de uma reestruturação da organização, e a criatividade é apoiada pelas instituições de ensino.

Especificamente em relação ao ensino universitário, Alencar (2001), constata a ineficiência quanto à promoção da criatividade, o não encorajamento do pensamento criativo e independente, e a ênfase excessiva na memorização e na reprodução de conhecimento. Em outro estudo sobre a perspectiva discente, Alencar (1997), há mais de duas décadas, já ressaltava o fato de que, segundo os estudantes de educação superior, os docentes davam pouco incentivo a distintos aspectos da criatividade, eram pouco criativos e adotavam atitudes e metodologias de ensino também pouco criativas em sala de aula.

Nesse sentido consideramos a necessidade de pensar a criatividade não apenas relacionada às novidades em relação à recursos ou metodologias, mas é fundamental repensarmos o objetivo das experiências de aprendizagem desde a formação inicial a partir da vivência de docentes e discentes, criando assim, situações nas quais o componente experiencial desempenhe um papel importante na formação docente e que possibilite inovar os princípios e as práticas educativas.

MATERIAIS E MÉTODO

A pesquisa foi realizada no âmbito de um projeto de iniciação científica, sobre estratégias formativas criativas e inovadoras em cursos de Licenciaturas, a partir da perspectiva discente. Em uma abordagem qualitativa, optamos por um estudo de caso no qual se investiga um fenômeno no seu contexto real e baseia-se em várias fontes de evidências (YIN, 2001). Assim, consideramos como fonte de dados questionários e análise dos projetos de cursos, com o objetivo de mapear as referências à criatividade.

A coleta de dados ocorreu em maio de 2022, da qual participaram 33 estudantes de cursos de licenciaturas em Física, Química, Matemática, Letras e Ciências Biológicas de uma instituição da rede federal de ensino. Desse total, 75,8% estão na primeira metade do curso e 24,2% estão na segunda metade do curso. Segundo os

dados sobre o perfil dos participantes, 60,6% não atuou/atua como docente e 39,4% já atua ou atuou na docência. A amostra foi composta majoritariamente pelo gênero masculino (72%).

Aos estudantes foi disponibilizado um formulário eletrônico com um questionário composto por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, perguntas relativas ao perfil dos participantes, bem como questões abertas e fechadas, divididas em três seções: 1. Aprendizagem criativa; 2. Estratégias didáticas criativas e inovadoras; e 3. Ensino inovador mediado por tecnologias digitais.

Como recorte deste estudo mais amplo, nos deteremos neste artigo, na discussão dos dados relacionados à aprendizagem criativa/para a criatividade. As respostas que serão analisadas, foram coletadas a partir de duas perguntas abertas inspiradas no estudo de Alencar (2000), que relacionam-se a docentes universitários facilitadores ou inibidores da criatividade.

Dessa forma, a primeira pergunta do instrumento de coleta de dados, era do tipo aberta e solicitava que cada estudante selecionasse, dentre os seus docentes do curso de Licenciatura, aquele/a que oferecia as melhores condições para o desenvolvimento e a expressão de suas habilidades criativas, apresentando uma descrição o mais detalhada possível de comportamentos típicos deste/a docente em sala de aula, da maneira como trata os estudantes tanto em sala como fora dela, dos métodos de ensino mais usados pelo professor selecionado, do seu grau de preparação e interesse em relação à matéria sob sua responsabilidade no programa e outros dados que considerasse relevantes a respeito do professor. Na segunda pergunta aberta, os estudantes puderam selecionar, dentre os seus professores atuais, aquele/a que, mais inibiu ou bloqueou o desenvolvimento e expressão de suas habilidades criativas, apresentando uma descrição similar àquela solicitada na questão anterior.

Além das questões abertas, foram propostas perguntas fechadas relacionadas ao incentivo à novas ideias e ao clima para expressão de ideias, compostas por uma escala de 0 (discordo plenamente) à 5 (concordo plenamente) inspiradas nos fatores que integram o "Inventário de Práticas Docentes" proposto por Alencar e Fleith (2004), para analisar os fatores que favorecem o desenvolvimento e a expressão da criatividade discente.

Alguns trechos das respostas obtidas serão apresentados na análise dos dados contendo apenas uma numeração entre colchetes correspondente à cada participante, mas resguardando as suas identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos dados, estes constituíram-se como indicadores para a criação de categorias de análise temáticas, contemplando ainda o recurso à perspectiva quantitativa a partir do levantamento de frequências das respostas. Nos apoiaremos ainda na adaptação da ferramenta analítica de Mortimer e Scoot (2016), proposta originalmente para analisar as interações e a produção de significados nas aulas de Ciências. Partimos da consideração dos autores, de que por um lado, as interações discursivas são aspectos constituintes do processo de construção dos significados em sala de aula, mas por outro lado, pouca atenção é dada a esse aspecto na área do ensino, da pesquisa e da formação docente.

Nesse sentido, emergiram das respostas dos participantes diferentes abordagens pelas quais os docentes interagem ao falar sobre os conteúdos de ensino. A estrutura analítica apresentada pelos autores é direcionada para o papel docente e apresenta as categorias: *Focos do ensino; abordagens; e ações*. Os *focos do ensino* relacionam-se às intenções do professor e ao conteúdo do discurso em sala de aula. As *abordagens* são relacionada a como docentes exploram essas intenções e o conteúdo do ensino através das intervenções pedagógicas planejadas e que culminam com padrões interacionais distintos (dialógico ou de autoridade; discurso interativo ou não-interativo). E por fim as *ações*, que referem-se aos padrões de intervenção docente.

Em nossa análise focaremos na categoria *Abordagens*, pois a questão do diálogo e da interação aparecem fortemente nas respostas dos participantes, como indicadores de uma prática pedagógica que estimula ou inibe a criatividade em cursos de Licenciaturas. Ainda de acordo com os autores, a categoria *abordagem* é fundamental nessa estrutura analítica e é classificada por Mortimer e Scoot (2016) na caracterização do discurso entre docentes e estudantes, a partir de duas dimensões: o discurso *dialógico* ou *de autoridade*; e o discurso *interativo* ou *não-interativo*.

Sobre os discursos *dialógico* e *de autoridade*, os autores explicam que

No primeiro deles, o professor considera o que o estudante tem a dizer do ponto de vista do próprio estudante; mais de uma 'voz' é considerada e há uma inter-animação de ideias. Este primeiro tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa dialógica. No segundo extremo, o professor considera o que o estudante tem a dizer apenas do ponto de vista do discurso científico escolar que está sendo construído. Este segundo tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa de autoridade,

na qual apenas uma 'voz' é ouvida e não há inter-animação de ideias (MORTMER e SCOOT, 2016, p. 287).

Em relação aos discursos *interativo* e *não-interativo*, o que os distingue é o fato de o discurso interativo ocorrer com a participação de mais de uma pessoa, enquanto o discurso não-interativo tem a participação de uma única pessoa (MORTMER e SCOOT, 2016, p. 287).

Tais dimensões podem ser então combinadas em quatro categorias de abordagens comunicacionais: *Interativa/dialógica*; *Não-Interativa/dialógica*; *Interativa/de autoridade*; *Não-interativa/de autoridade*. A partir de tais categorias, buscamos relacionar as respostas dos discentes, de acordo com uma maior aproximação entre práticas de estimulam/inibem a criatividade, com as características dos diferentes tipos de discursos em abordagens comunicacionais.

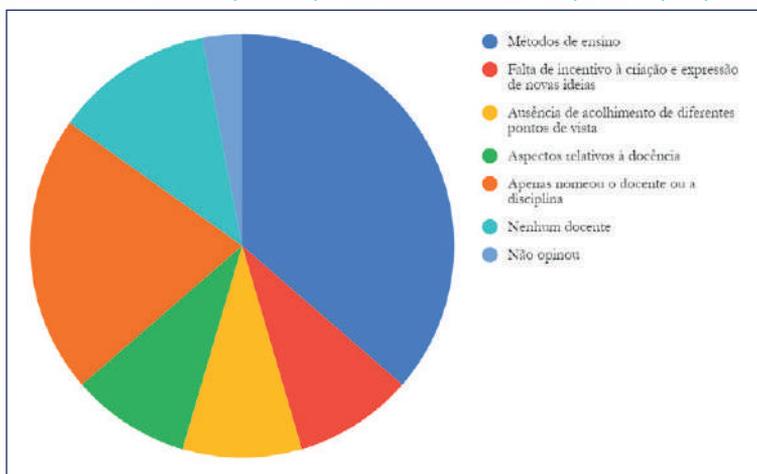
FATORES QUE INIBEM A APRENDIZAGEM CRIATIVA/PARA A CRIATIVIDADE

Inicialmente, observamos os projetos dos cursos das licenciaturas cursadas pelos participantes. Foi constatado que dos 5 projetos analisados, apenas dois deles fazem uma referência ao desenvolvimento da criatividade, e ainda de forma bem restrita à proposição de laboratórios de ensino.

Nas práticas identificadas pelos estudantes nas questões abertas do questionário, como aquelas que inibem a criatividade, observamos que todas as respostas se aproximam de uma abordagem *não-interativa/de autoridade* (MORTMER; SCOOT, 2016), na qual o professor apresenta um ponto de vista específico.

As respostas dos estudantes indicam que tal abordagem é percebida em fatores como os métodos de ensino, a falta de incentivo à novas ideias, ou a ausência de uma postura acolhedora dos diferentes pontos de vista, como demonstra o gráfico da Figura 1:

Figura 1- Fatores relacionados à prática que inibem a criatividade a partir da perspectiva discente



Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 1, sobre os fatores que inibem a criatividade, se sobressaem aspectos relacionados aos métodos de ensino. Observamos que é fundamental ampliarmos o olhar sobre a prática docente, para além das habilidades para a exposição dos conteúdos ou conceitos, especialmente quando isso é feito de modo unidirecional, com pouco ou nenhum espaço para que os estudantes confrontem ideias, dialoguem ou construam conceitos a partir de sua própria ação. Mortimer e Scoot (2016, p. 302), ressaltam a importância das intervenções de autoridade, e do papel docente ao “intervir, introduzir novos termos e novas ideias, para fazer a história científica avançar (...) Afinal, a linguagem social da ciência é essencialmente de autoridade”.

No entanto, observamos a partir da opinião dos estudantes, que práticas prioritariamente transmissoras de conteúdos de forma rápida e aligeirada, podem dificultar a atenção às dúvidas e dificuldades, e não favorecer a conexão de saberes a partir do diálogo com o que os estudantes sabem ou ainda estão por construir. Assim, considerando a aprendizagem como um processo criativo de construção e conexão de saberes e a importância do incentivo à criatividade na formação docente inicial, acreditamos ser fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de explorar novas ideias e usar suas próprias palavras para se apropriar da novidade.

Identificamos assim, a perspectiva tradicional de ensino, com ênfase na transmissão de conteúdos e na passividade discente, como uma das características

relacionadas às práticas docentes que inibem a criatividade em sala de aula. A seguir, serão apresentados alguns dos trechos das respostas dos estudantes que exemplificam esse aspecto:

[17] Infelizmente, há professores que utilizam um método bastante ineficaz, e isso prejudica bastante no aprendizado, isso porque é um método extremamente tradicional, e ele (o professor) fica tão preocupado em passar todo o conteúdo, que não dá tanto valor se os alunos estão aprendendo ou não, para ele, se ele passar todo o assunto de sua disciplina, estará de bom tamanho, e suas provas, muitas das vezes não atende com o conteúdo que foi passado em sala de aula.

[19] Tem professor que tem o conhecimento mas não sabe passar isso ao aluno, tem um professor específico de matéria muito importante a qual todos os alunos têm dificuldade de aprender, a didática é super difícil de ser compreendida, isso bloquear de certa maneira.

[23] O docente é muito rápido em suas explicações e acaba por tornar as aulas muito confusas demonstra domínio do assunto porém não consegue transmitir para seus alunos.

[24] Jeito ultrapassado de passar os assuntos, baixa criatividade para apresentar um problema de forma diferente...

[34] Professor que se interessa apenas em concluir o assunto, acelera demais a aplicação da matéria, de maneira que a turma fica com muitas dúvidas. Falta a didática de ensino. Tenta explicar o assunto, mas não consegue transmitir pra turma a ideia que tem em mente.

Considerando a importância da escola e do papel docente nesse desenvolvimento da criatividade, para Pinho e Souza (2014) a escola contemporânea se caracteriza de forma emancipatória, criativa e inovadora, quando busca um ensino que supere a perspectiva conservadora e de conhecimentos fragmentados. Desse confronto, a escola assume a valorização do potencial criativo, da natureza e do ser humano através de um fazer pedagógico transformador que busca a interligação do saber e a produção do conhecimento.

Sobre a falta de incentivo à criação e expressão de novas ideias, os participantes destacam a ausência de espaço para intervenções discentes, aulas que não lançam perguntas e não mobilizam o senso crítico e reflexivo, bem como a falta de debates. A resposta a seguir ilustra essa categoria: “[13] quando o professor já vem com o modelo certinho do que devemos produzir, e devemos seguir à risca, mesmo quando temos que criar algo como um texto. É uma criatividade que foi meio que podada”.

Aspectos relativos ao acolhimento de diferentes pontos de vista por parte de docentes, também são ressaltados em práticas que inibem a criatividade, tais como: não se sentir à vontade em ser contrariado, ensino horizontal, desestímulo à participação, não permissão de outras opiniões, egocentrismo e falta de respeito com o ponto de vista do educando. Questões relativas ao fazer/ser docente também foram apontadas pelos estudantes, tais como a desmotivação, a preocupação com o cumprimento do trabalho, queixas sobre a vida como docente, desestímulo dos futuros docentes ou falta de compromisso com a educação. Outras descrições feitas sobre práticas que inibem a criatividade nomeiam docentes ou as matérias (mesmo que a questão ressalte que isso não seria necessário), ou os estudantes indicam que não tem nenhum docente no curso que se caracterize pela inibição à criatividade.

Com isso, identificamos uma estreita relação entre fatores que inibem a aprendizagem criativa e a inibição do próprio diálogo, da contradição e do conflito com saberes que já vêm prontos a partir de práticas predominantemente conteudistas. Assim, se perpetua na instituição escolar, a prevalência de uma cultura de aprendizagem que estabelece limites muito abaixo das possibilidades praticamente ilimitadas do potencial para criar do ser humano (ALENCAR, 2002).

FATORES QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Discutidos os resultados relacionados à inibição da criatividade nas práticas formativas, serão explicitados a seguir os aspectos que, por sua vez, a favorecem. A partir dos resultados da pesquisa, identificamos que 18% das respostas se aproximam de abordagens *interativas/dialógicas*; 36% *não-interativas/dialógicas*; 30% *não-interativas-dialógicas*; 27% *interativa/De autoridade*; 15% apenas nomeou docentes ou a disciplina; 6% indicou aspectos sobre a ser/fazer docência; e 3% não opinou.

Na categoria *não-interativo/dialógico*, concentram-se a maioria das referências às práticas docentes que incentivam a aprendizagem criativa. Nessa abordagem, docentes reconsideram vários pontos de vista, prioritariamente na sua própria fala, destacando similaridades e diferenças (MORTMER; SCOOT, 2016). Assim, há uma priorização da fala docente, mas essa fala conduz a diferentes experiências de

aprendizagem e conseqüentemente, diferentes pontos de vista sobre os conceitos explorados nas aulas.

As respostas dos estudantes nessa categoria, dão destaque às formas diversificadas de abordar os conteúdos, de modo a serem consideradas diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto, como no exemplo: [24] “Demonstrações variadas dos assuntos, criatividade com elementos físicos para apresentar os assuntos, habilidades de comunicação, uso de materiais maleáveis, uso de meios digitais, jogos online”. Há portanto, evidências de uma relação entre fatores que favorecem a criatividade e a diversificação nas estratégias de ensino e dos recursos didáticos.

Nas respostas que descreveram práticas que favorecem a criatividade, observamos ainda elementos indicativos de uma abordagem comunicacional *Interativa/de autoridade*. Isso ocorre, a partir de situações explícitas de interação por meio do diálogo, troca de ideias e questionamentos, juntamente com a condução do docente visando chegar a um ponto de vista específico, tal como a explicação de um conceito, como exemplifica a resposta de um dos participantes: “[23] O docente apresenta maneira criativa de apresentar suas aulas saindo sempre do tradicional porém sempre focado no tema principal da sua aula. Dando espaço livre para os alunos falarem suas opiniões”.

Nessa perspectiva, são indicados pelos participantes da pesquisa, docentes que realizam uma abordagem do conteúdo de forma detalhada, com bons recursos didáticos e utilizando metodologias ativas, mas que também promoveram a participação de diferentes pessoas nesse processo, através de debates, aceitação de críticas e sugestões, além de demonstrar compreensão das dificuldades discentes: “[20] Ótimo professor, com uma excelente didática e recursos de aprendizagem, traz conteúdos bem organizados e sistemáticos de maneira que os alunos se sintam à vontade em participar e aprender”.

Observamos que essa abordagem perpassa situações nas quais os docentes objetivam trabalhar aspectos do conteúdo e “desenvolver a estória científica (por meio de dar forma/selecionar/marcas ideias chaves)” (MORTIMER E SCOTT, 2016), mas o fazem de modo dinâmico e interativo, criando situações de participação, e de reconhecimento dos pontos de partida e das dificuldades discentes. Como isso, observamos uma relação entre criatividade, ampliação da compreensão sobre conceitos e o diálogo, na qual estratégias de ensino dialógicas estão articuladas à experiências de aprendizagem criativas e de participação ativa.

Por fim, na abordagem *interativa/dialógica*, docentes e estudantes exploram ideias, formulam novas perguntas e diferentes pontos de vista são considerados, mesmo quando são divergentes: “[40] sempre propõe debates interessantes, nos escuta e se faz ser ouvida. Respeita sempre a opinião dos alunos, mesmo quando discorda. Põe o ponto de vista dela de uma forma sutil e respeitável, não de forma impositiva”. Nessa perspectiva, os docentes criativos criam intencionalmente espaços para a troca de ideias e se sentem seguros quanto à diversidade de opiniões que podem surgir nesses momentos:

[33] Um professor que é criativo ajuda os alunos a desenvolver a criatividade, acho que fui mais criativa quando o professor já lançou uma ideia criativa, uma proposta de trabalho fora do convencional, já planejou a aula fora do que estamos acostumados. Quando ele, já se preparou e investiu tempo pensando em como inovar, em como criar algo novo.

Essa categoria apresenta a menor quantidade de referências, o que pode indicar o grande desafio que temos em criar um espaço comunicacional no qual a diferença seja um elemento chave e não um entrave na produção de novos significados entre pessoas com distintas experiências, advindas de diferentes contextos culturais (MORTIMER E SCOTT, 2016).

Em consonância com os dados analisados, identificamos nas práticas docentes descritas, a exploração de diferentes dimensões da comunicação na interação entre docentes e discentes e, com isso, diversas maneiras de conceber o diálogo e as diferentes visões sobre os objetos de ensino e de aprendizagem:

O que nos impressiona são as diferentes formas pelas quais os professores interagem com seus estudantes ao falar sobre os conteúdos científicos: em algumas salas, as palavras estão por toda a parte. Os professores fazem perguntas que levam os estudantes a pensar e os estudantes são capazes de articular suas ideias em palavras, apresentando pontos de vista diferentes. Em algumas ocasiões o professor lidera as discussões com toda a classe. Em outras, os estudantes trabalham em pequenos grupos e o professor desloca-se continuamente entre os grupos, ajudando os estudantes a progredirem nas tarefas. Em outras salas de aula, o professor faz uma série de questões e as respostas dos estudantes, na maioria das vezes, limitam-se a palavras aqui e acolá, preenchendo as lacunas no discurso do professor. Muitas vezes o professor é extremamente hábil nesse estilo de exposição, mas há muito

pouco espaço para os estudantes fazerem e falarem algo, e muitos nunca abrem a boca (MORTIMER E SCOTT, 2016, p. 284).

Nesse contexto de multiplicidade nos jeitos de conduzir a construção de conceitos, observa-se a necessidade de se orientar o trabalho criativo de forma a diversificar os espaços e tempos de aprendizagem como meio para se promover a diversificação das ideias. Além disso, em relação às abordagens comunicacionais, promover as suas diferentes dimensões pode ser um caminho profícuo para a criatividade.

DOCENTES INCENTIVAM NOVAS IDEIAS QUANDO...

Na proposta de Alencar e Fleith (2004), o fator 1, denominado *Incentivo a Novas Ideias*, inclui 14 itens relativos à estimulação das habilidades cognitivas e características afetivas associadas à criatividade dos alunos. Baseada nessa proposta, lançamos aos participantes da pesquisa, a pergunta fechada baseada em tais itens com a inclusão de escala de 0 (discordo totalmente) à 5 (concordo totalmente).

Na análise das respostas, percebe-se que os docentes incentivam novas ideias, principalmente quando cultivam nos estudantes o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos; estimulam os estudantes a analisarem diferentes aspectos de um problema; e promovem o debate com estímulo à participação de todos os estudantes, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1– Docentes incentivam novas ideias quando...

Escala de Concordância					
Itens	1	2	3	4	5
Cultivam nos estudantes o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos	0%	0%	6,1%	24,2%	69,7%
Fazem perguntas desafiadoras que motivem os estudantes a pensar e raciocinar	0%	0%	6,1%	33,3%	60,6%
Estimulam os estudantes a analisarem diferentes aspectos de um problema	0%	0%	9,1%	21,2%	69,7%
Estimulam a iniciativa dos estudantes	0%	3%	12,1%	18,2%	66,7%
Estimulam o estudantes a pensar ideias novas relacionadas ao conteúdo da disciplina	0%	3%	9,1%	36,4%	51,5%
Promovem a autoconfiança dos estudantes	3%	6,1%	15,2%	15,2%	60,6%

Escala de Concordância					
Itens	1	2	3	4	5
Estimulam a curiosidade dos estudantes através das tarefas propostas	3%	3%	12,1	27,3%	54,5%
Desenvolvem nos estudantes habilidades de análise crítica	3,1%	0%	12,5%	28,1%	56,3%
Incentiva a independência dos estudantes	0%	15,2%	15,2%	24,2%	45,5%
Levam o estudantes a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo	0%	9,1%	15,2%	15,2%	60,6%
Incentivam os estudantes a fazerem questões relativas aos temas estudados	0%	6,3%	25%	18,8%	50%
Apresentam vários aspectos de uma questão que está sendo estudada	3,1%	6,3%	12,5%	25%	53,1%
Promovem o debate com estímulo à participação de todos os estudantes	3%	3%	15,2%	9,1%	69,7%
Fazem perguntas, buscando conexões com assuntos abordados	3%	0%	12,1%	21,2%	63,9%

Fonte: Dados da pesquisa

Relacionando tais itens destacados, com a análise da categoria anterior sobre as características dos docentes que estimulam ou inibem a criatividade, observamos uma forte relação entre o fator menos apontado pelos discentes, com os fatores que indicam quando os docentes incentivam a formulação de ideias novas. Ou seja, abordagens comunicacionais *interativas/dialógicas* nas quais estudantes exploram ideias, formulam perguntas novas e exploram diferentes pontos de vista (MORTIMER E SCOTT, 2016), são aquelas menos vivenciadas pelos participantes da pesquisa, ao passo que são consideradas, pelos mesmos, como indicadores importantes em práticas que estimulam a aprendizagem para a criatividade.

Tal capacidade de formular e resolver novos problemas é apontada ainda por Alencar *et al.* (2015), como sendo fundamental no contexto da sociedade atual e, portanto, a capacidade criativa precisa ser estimulada na universidade, como forma de preparar para a cidadania em contextos cada vez mais complexos e incertos.

Assim, a diversificação de pontos de vista conduz à exploração dos saberes da formação sob diferentes perspectivas, o que favorece um ambiente propício à liberdade para traçar o próprio percurso de construção de conhecimentos, bem como à socialização das descobertas. Analisaremos a seguir, as características desse ambiente consonante ao clima favorável para a expressão criativa.

DOCENTES CRIAM UM CLIMA FAVORÁVEL PARA EXPRESSÃO DE IDEIAS QUANDO...

Este fator incluiu 6 itens que dizem respeito à postura de apreço e aceitação por parte do professor acerca das ideias apresentadas pelos alunos. Novamente os estudantes assinalaram os itens de acordo com a escala de 5 pontos (entre discordo totalmente e concordo plenamente), conforme apresenta o Quadro 2:

Quadro 2– Docentes criam um clima favorável para expressão de ideias quando...

Escala de Concordância					
Itens	1	2	3	4	5
Valorizam as ideias originais dos estudantes	6,1%	3%	24,2%	18,2%	48,5%
Criam um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos estudantes	3%	0%	9,1%	21,2%	66,7%
Dão chances aos estudantes para discordarem de seus pontos de vista	6,1%	9,1%	6,1%	12,1%	66,7%
Escutam com atenção as intervenções dos estudantes	3%	9,1%	9,1%	15,2%	63,6%
Não estão atentos aos interesses dos estudantes	48,5%	12,1%	15,2%	3%	21,2%
Têm senso de humor em sala de aula	0%	3%	24,2%	33,3%	39,4%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do Quadro 2, os estudantes responderam com maior frequência que concordam totalmente que docentes criam um clima favorável à expressão de ideias, principalmente quando respeitam e aceitam as os pontos de vista discentes, bem como quando dão chances dos estudantes discordarem e lançarem contrapontos.

Nesse sentido, observamos o papel fundamental do docente formador nesse processo, que corroborando com os resultados obtidos por Batista e Nascimento (2015), tem a importante responsabilidade de criar condições favoráveis em sala de aula para o estímulo à criatividade, e um papel crucial na atividade criativa dos estudantes ao favorecer a diversificação dos modos de utilizar e relacionar os conhecimentos (LUBART, 2007). Tais condições referem-se não somente à propor que os estudantes expressem ideias originais, mas parecem ter relação com os

modos como tais ideias são ouvidas, aceitas e relacionadas aos outros tantos pontos de vista que compõem o cenário tão diverso da sala de aula.

Assim, dentre os principais fatores que contribuem para a criação de clima favorável à expressão de ideias em sala de aula, temos por um lado a estimulação *cognitiva*, ao ajudar os estudantes a pensar por meio de diferentes pontos de vista, relacioná-los e confrontá-los com os saberes formalizados pelos docentes formadores, e, por outro lado, o componente *relacional* ao valorizar as novas ideias, ter escuta atenta às intervenções dos estudantes e estar atento aos seus interesses. Tal clima favorável parece estar relacionado ainda com uma predominância da abordagem comunicacional interativa e dialógica, que supera a unidirecionalidade do discurso de autoridade docente sobre os conceitos, para dar lugar à autonomia, a uma postura discente ativa, autorregulada e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados nas diferentes abordagens comunicacionais, vivenciamos a possibilidade de tornar melhor perceptíveis, as práticas discursivas na formação de docentes nas áreas de ciências e de linguagem, e, a partir disso, refletirmos sobre como elas podem então ser expandidas. Categorizando as respostas dos estudantes, observamos o papel do diálogo, da comunicação e, com isso, da linguagem como fator de inovação e de impulsionamento de práticas criativas na formação docente.

De forma geral, os resultados ressaltam fatores de diferentes âmbitos ao caracterizar as práticas que favorecem ou inibem a criatividade, tais como: o foco excessivo nos conteúdos de modo unidirecional ou uma práxis dialógica, a criação ou a ausência de espaço para geração de novas ideias, e o respeito ou o não acolhimento das vozes dos atores desse processo. Também na pesquisa de Alencar (2000) sobre o professor universitário facilitador e inibidor da criatividade, constatou-se elementos de diferentes naturezas, como as técnicas instrucionais, grau de preparação do professor, qualidade da relação professor-aluno, interesse pela matéria e pela aprendizagem do aluno e traços de personalidade do docente foram os aspectos mais apontados.

Em relação às práticas que inibem a criatividade, observamos que, na nossa análise, se sobressaíram as abordagens comunicacionais *de autoridade*. Assim, tais práticas são marcadas por estratégias didáticas com pouco espaço para a

diferenciação de ideias, opiniões e experiências de aprendizagem, numa perspectiva de educação bancária (FREIRE, 1974). Já nas práticas que favorecem a aprendizagem criativa, há uma variedade de abordagens comunicacionais. A maioria das respostas se insere em uma perspectiva *não-interativa/dialógica*, na qual vários pontos de vista são considerados na fala que é exclusivamente do docente, seguida de uma outra parte das respostas em uma perspectiva de interação por meio do diálogo, visando chegar a um ponto de vista específico (*interativo/de autoridade*).

Com isso, observamos, a partir dos discursos dos estudantes das licenciaturas, uma forte relação entre dialogicidade, criatividade e inovação na prática dos docentes formadores. Ou seja, apesar de ser uma forma clássica de comunicação, o diálogo tem sido apontado como fator de inovação que se sobressai nas práticas criativas, justamente pela perspectiva de protagonismo discente, em um processo de construção de novos significados sobre o que já se sabe, visando a uma relação dialética entre quem ensina e quem aprende. Essa constatação é relevante na medida em nos indica a importância de não perdermos de vista o nosso escopo de atuação, que é investir na construção das aprendizagens almeçadas, buscando cada vez mais equilibrar planejamento, adaptação e criatividade, o que pressupõe sinergia e valorização das diferenças individuais em um clima de confiança (MORAN, 2000).

Assim, os resultados aqui discutidos sobre os indicadores de práticas que favorecem uma aprendizagem criativa podem se tornar objeto de reflexão sobre que aspectos do processo de ensino e de aprendizagem em cursos de licenciaturas, precisam ser mais encorajados, assim como quais os aspectos da formação precisam ser revistos de forma a não inibir a criatividade nas salas de aula e nos currículos da formação inicial.

Portanto, reafirmamos, a partir dos resultados analisados, a dimensão estratégica que a formação inicial assume na preparação do docente criativo e que, por sua vez, favorecerá a criatividade discente. Assim, quando as experiências de aprendizagem na licenciatura estão alinhadas com os desafios e objetivos de ensinar e de aprender em contextos complexos, o futuro docente pode estar mais preparado para inovar as experiências de aprendizagem que proporcionarão em sua prática.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1, 29-37, 1997.

_____. **Criatividade em cursos universitários**: o papel do professor. I Seminário interno sobre educação superior da Universidade Católica de Brasília. Brasília: Universa, 2001.

_____. O perfil do professor facilitador e inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, 19, 84-94, 2000.

_____. Mastering creativity for education in the 21st century. **Proceedings of the Biennial World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children** (pp. 13-21). Northridge, CA: World Council for Gifted and Talented Children. 2002.

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 17, 105-110, 2004.

ALENCAR, E. M. L. S. *et. al.* Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2015, Vol. 31 n.1, pp. 105-114. 2015.

ARRUDA, Tatiana Santos. **A criatividade no trabalho pedagógico do Professor e o movimento em sua subjetividade**. 2014. 269 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BATISTA, E. C.; NASCIMENTO, A. B. Percepção de acadêmicos quanto ao estímulo criatividade por parte de seus professores. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 54-63, out.-dez. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1.º 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. Brasília/DF, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Brasília, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HORNG, J. S. *et al.* Creative teachers and creative teaching strategies. **International Journal of Consumer Studies**, v. 29, n. 4, p. 352-358, July 2005.

LIBÓRIO, Ana Clara Oliveira. **As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: possíveis relações.** 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**/Todd Lubart; tradução Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Componential models, in M. A. Runco & S. R. Pritsker (eds.), **Encyclopaedia of Creativity** (Vol. 1, p. 295-300), New York: Academic Press, 1999.

MARCELO, C. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2lplUrp>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. São Paulo. **Perspec.** [online], vol.14, n.1, p. 98-110. 2000.

MORAIS, M. F. & AZEVEDO, I. Escutando os professores portugueses acerca de criatividade: Alguns resultados e reflexões sobre a sua formação. In: WECHSLER, S. & NAKANO, T. (Orgs.). **Criatividade no Ensino Superior**: Uma perspectiva internacional (pp. 140 – 179). São Paulo: Vetor. 2011.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências** – V7(3), pp. 283-306, 2016. Disponível em: <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/562>>. Acesso em: 10 Out. 2022.

NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, 13, 45-53. 2009.

OLIVEIRA, D. P.; SILVA, Dener Luiz da; CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. Práticas docentes criativas e histórias de formação: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2015, v. 19, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191812>>. Acesso em: 30 Nov. 2022.

PINHO, M. J. de; SOUZA, K. P. de Q. Escola Contemporânea Criativa e Inovadora na transição de paradigmas. **Revista Eventos Pedagógicos**, 5(4), 89–104. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9475>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

QUADROS, A. M. de; MARQUES, T. B. I. Inovação ou Novidade? Práticas Educativas e Tecnologias Digitais de Rede. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.43656. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/43656>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SAWYER, R. K. Educating for Innovation. **Thinking Skills and Creativity**, 1, 41-48. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>>. Acesso em: 10 out. 2022.

STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. **Defying the crowd**: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: Free Press, 1995.

TORRANCE, E. P. **Un résumé historique du développement des tests de pensée créative de Torrance.** Revue de Psychologie Appliquée, 22(4), 203-218. 1972.

WOODMAN, R. W., & SCHOENFELDT, L. F. **An interactionist model of creative behavior,** Journal of Creative Behavior, 24 (4), 279-291. 1990.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.081

PROSA E VERSO: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO

JOSENILDO PINHEIRO DA SILVA

Professor do IFRN – Campus Santa Cruz; Licenciado em letras pela UFRN, Mestre em educação pela UNISC; Doutorando em literatura comparada pela UFRN, josenildo.pinheiro.cc@gmail.com;

CARLOS MAGNO OLIVEIRA JÚNIOR

Médico Veterinário; Mestre e Doutor em Ciência Animal pela UFERSA; Professor do IFCE – Campus Iguatu, josenildo.pinheiro.cc@gmail.com;

DEYVIDY MICHAEL CORTEZ DA SILVA

Mestrando em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Graduado em Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; Aluno do curso de Licenciatura em Letras pela Estácio de Sá – UNESA, deyvidycortez.dmcs@gmail.com;

EFRAIM DE ALCÂNTARA MATOS

Licenciado e Mestre em matemática pela UFERSA; Mestre em ensino de matemática pela UERN; Doutorando em ensino de matemática pela UFC; Professor do IFCE – Campus Iguatu. efraimmat@gmail.com.

RESUMO

O ensino da literatura é imprescindível para a formação de homens e mulheres; por isso é preciso que as escolas estejam empenhadas na realização de atividades nas quais o texto literário seja valorizado, especialmente ao compreendê-lo como fruto de um trabalho artístico. Assim sendo, é salutar a realização de momentos formativos com professores(as) para que possam refletir sobre a importância do letramento literário. A vista disso, é objetivo deste trabalho apresentar a sistematização de reflexões feitas a partir da realização de uma oficina denominada “O Letramento Literário em Prosa e Verso” que se constituiu de um momento formativo destinado a professores(as) atuantes no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, no município de Cerro Corá/RN, para que esses sujeitos pudessem refletir sobre a efetivação de atividades com o texto literário em sala de aula, conforme as realidades com as quais trabalham. A oficina foi organizada com ênfase em uma metodologia dinâmica e interativa voltada para a criação de um projeto de

Letramento literário a ser desenvolvido nas escolas, a partir de discussões teórico-metodológicas que permitiram refletir sobre o papel da literatura na formação humana dos indivíduos. Para tanto, os participantes foram envolvidos em atividades que possibilitaram o estudo teórico, a exposição dialogada, a socialização e vivências de atividades com o texto literário desenvolvidas em sala de aula e, especialmente, a construção de um planejamento de atividades a ser desenvolvido, de acordo com a realidade de cada escola envolvida na formação. Por fim, a organização do registro das reflexões oriundas dessa atividade formativa se reveste de relevância para além de uma simples sistematização: se configura como um documento que seja capaz de suscitar outras ações mobilizadoras da formação continuada de professores e professoras para que possam pensar o letramento literário de seus alunos a partir da realidade onde interatuam.

Palavras-chave: Formação continuada, Letramento Literário, Reflexões, Realidade, Planejamento.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ensino da literatura é imprescindível para a formação de homens e mulheres, por isso é preciso que cada vez mais as escolas estejam empenhadas na realização de atividades nas quais o texto literário seja valorizado, especialmente ao compreendê-lo como fruto de um trabalho artístico através da linguagem. Nessa perspectiva, é salutar a realização de momentos formativos nos quais professores(as) possam refletir sobre a importância do letramento literário, especialmente considerando o pensamento de Rouxel (2013) a qual defende que o texto literário possibilita "(...) a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico (...) também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura" (ROUXEL, 2013, p. 02).

Por outro lado, Roger Chartier (2011) traz uma preocupação acerca do modo como as escolas tratam o ensino da literatura que, muitas vezes, é conduzido de forma a desencorajar os alunos a entrarem no universo das artes por meio da linguagem, graças ao uso de metodologias que desprestigiam o aspecto artístico do texto literário, ou até mesmo pela falta de um projeto voltado para o letramento referente à literatura que faça parte do processo formativo dos discentes.

Neste sentido, "Prosa e Verso: formação continuada para professores sobre o letramento literário" surge como um registro das reflexões que se deram a partir da realização de uma oficina denominada "O Letramento Literário em Prosa e Verso", que se constituiu de um momento formativo realizado com professores e professoras que atuam no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da rede municipal de Ensino de Cerro Corá/RN. A atividade integrou a programação da Semana Pedagógica de 2023, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

A oficina teve como objetivo promover um momento formativo com professores(as) atuantes na formação inicial do alunado, possibilitando refletir sobre a importância da literatura no desenvolvimento dos educandos e promovendo o planejamento de iniciativas que favoreçam o letramento literário dos discentes.

Sendo assim, este trabalho objetiva apresentar a sistematização das reflexões feitas a partir da realização de uma atividade de formação continuada sobre o letramento literário, realizada com professores do Ensino Fundamental, repensando a importância da efetivação de atividades com o texto literário em sala de

aula, a partir das realidades com as quais os docentes trabalham. Dessa forma, a perspectiva é que aqui se possa discutir a necessidade de perceber a importância da literatura no processo de formação do alunado, além de colocar em evidência a necessidade de investimento na formação de professores, no tocante ao letramento literário, principalmente para aqueles que atuam nos anos iniciais da escolarização dos alunos.

Outrossim, é que para as discussões a serem arroladas aqui também serão propostas reflexões acerca dos termos letramentos e letramentos literários, além de ser um convite a pensar sobre a importância da literatura na formação dos indivíduos. E para fundamentar essas discussões, buscou-se os pressupostos teóricos desenvolvidos por Candido (2006), Chartier (2011), Dias (2019), Paulino e Cosson (2009), Rouxel (2012, 2013), Street (2003) e Zumthor (2012).

Sabe-se que, diante das demandas com as quais lidam os docentes, especialmente aqueles que atuam no Ensino Fundamental, o trabalho com o texto literário acaba se resumindo a atividades que não valorizam o caráter estético de textos dessa natureza; muitas vezes essa abordagem limitada é consequência de aspectos teórico-metodológicos com os quais os professores e professoras não foram contemplados durante o processo formativo. E isso aponta para a importância da realização de atividades de formação continuada que abordem o tema, ainda mais ao se considerar a continuidade com que se dá a construção do conhecimento da comunidade de professores e professoras, sobretudo ao se tratar daqueles que atuam no início do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, esse tipo de formação permite preencher lacunas e atualizar os docentes acerca de novos conhecimentos que são importantes para a atuação em sala de aula.

Visando uma melhor sistematização dos resultados a serem apresentados aqui, este trabalho está organizado em quatro partes a saber: em primeiro plano traz a apresentação de seu objetivo, seguida da metodologia através da qual se estruturou a oficina aqui relatada, trazendo posteriormente a discussão dos resultados e as considerações finais.

A perspectiva é que as reflexões aqui apresentadas possam fomentar o desejo de novas atividades capazes de discutir a importância do texto literário, considerando-o nas suas especificidades, e que cada vez mais se possa pensar na viabilização do trabalho com o texto literário em sala de aula, a partir de uma literatura possível.

METODOLOGIA

A proposta da oficina desenvolvida foi organizada em uma metodologia dinâmica e interativa voltada para a criação de um projeto de letramento literário a ser desenvolvido nas escolas, a partir de discussões teórico-metodológicas que permitiram refletir sobre o papel da literatura na formação humana dos indivíduos, e sobre o espaço que o texto literário tem ocupado na sala de aula.

Para tanto, durante a realização da oficina os participantes foram envolvidos em atividades que possibilitaram o estudo teórico, a exposição dialogada, a socialização e vivências de atividades com o texto literário que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula e, especialmente, a construção de um planejamento de atividades para serem realizadas, de acordo com a realidade de cada escola envolvida na formação.

A oficina teve a duração de 5h30 e utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Realização de dinâmica de integração entreicineiro e participantes;
- Desenvolvimento de dinâmica de reflexão sobre a iniciação do processo de letramento literário dos(as) participantes;
- Leitura e discussão de texto com orientações teórico-metodológicas sobre o letramento literário;
- Exposição dialogada acerca de orientações teórico-metodológicas sobre o letramento literário;
- Vivência de atividades de leitura que pudessem ser realizadas em sala de aula;
- Socialização de atividades exitosas capazes de promover o letramento literário;
- Realização de um planejamento de atividades com o texto literário a serem desenvolvidas nas escolas durante o ano letivo, de acordo com a realidade de cada escola;
- Definição de uma pessoa responsável pelo gerenciamento das atividades a serem desenvolvidas na unidade de ensino, através de escolha feita pelo grupo;
- Socialização das atividades planejadas;
- Realização de avaliação da oficina por meio do *google forms*.

Isso posto, evidencia-se que a proposta metodológica da oficina optou por uma estrutura organizada em momentos de exposição dialogada, de leitura, de trabalho em grupo e de vivências de atividades de letramento, com o cuidado de manter uma abertura para que a qualquer momento os participantes pudessem interagir à vontade.

Para a efetivação dessa atividade formativa foram necessários os seguintes materiais:

- Texto impresso (uma cópia por participante – texto disponibilizado peloicineiro);
- Projetor multimídia (datashow);
- Microfone e caixa de som;
- Papel sulfite (uma resma);
- Papel madeira (2 unidades por cada escola participante);
- Pincel atômico (2 unidades por cada escola participante);
- Giz de cera (2 coleções por cada escola participante).

Ao final do encontro foi realizada uma avaliação, através do uso da ferramenta *google forms*, para que os(as) participantes pudessem avaliar o evento e oicineiro conseguisse confrontar as respostas obtidas com os objetivos propostos, e autoavaliar o trabalho feito, na perspectiva de fazer melhorias no planejamento de futuras atividades formativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

RELATÓRIO DA OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO

Há muitas questões problemáticas que permeiam o ensino da literatura, desde o fato de que, por vezes, o texto literário acaba sendo tomado como mero objeto para estudo da gramática, desconsiderando sobremaneira o aspecto artístico de que se imbuí esse tipo de texto, até a adoção de metodologias usadas pelos professores(as) no trato como o texto literário, o que acabam provocando um certo distanciamento do aluno com a literatura, destacando ainda aquilo que lembrou Rouxel (2012, p. 274) ao afirmar que “(...) a história do ensino de literatura há muito

tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito (...) as práticas escolares de leitura deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor.”

Assim, o ensino da Literatura tem se tornado um desafio no universo escolar, seja pelo espaço que ela ocupa na grade curricular do ensino brasileiro, ou pela abordagem dada a ela em sala de aula, destoando da importância que essa área tem no processo formativo dos alunos e alunas que frequentam as escolas. Nesse sentido, também cabe lembrar que essa realidade reflete a necessidade de se repensar sobre o espaço que o tema letramento literário ocupa na pauta da formação de professores e professoras atuantes nas séries iniciais do processo formativo do alunado, especialmente no tocante ao ensino público.

No que tange à ideia de letramento, é oportuno refletir que as diversas práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos são denominadas de letramentos, levando em conta as diversas situações nas quais elas se realizam, considerando que muitas são as situações comunicativas que oportunizam essa prática social de comunicação no cotidiano dos indivíduos. Em suma, a concepção adotada aqui sobre letramento está alinhada àquela defendida por Street (2003, *apud* SOUSA, 2018) para quem o letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

Já sobre o entendimento acerca de letramento literário, conforme lembrou Cosson e Paulino (2006b, p. 17, *apud* RÖSING e ZILBERMAN, 2009), é importante ressaltar que esse tipo de letramento tem a capacidade de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”; e devido ao campo de atuação ocupar um lugar peculiar, em relação à linguagem, isso pode ser uma possibilidade de inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita, especialmente ao se considerar a palavra enquanto objeto de criação e manifestação artística e cultural.

E foi com base nessas concepções, considerando a realidade inicialmente aqui exposta, em relação ao ensino de literatura, que no dia 08 de fevereiro de 2023 foi desenvolvida a Oficina “O Letramento Literário em Prosa e Verso”, configurando-se como atividade integrante da programação da Semana Pedagógica de 2023, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Cerro Corá/RN.

A oficina aconteceu das 7h30 às 12h00 daquele dia, com cinco horas e trinta minutos de duração, portanto, e contou com a participação de mais de 60 (sessenta)

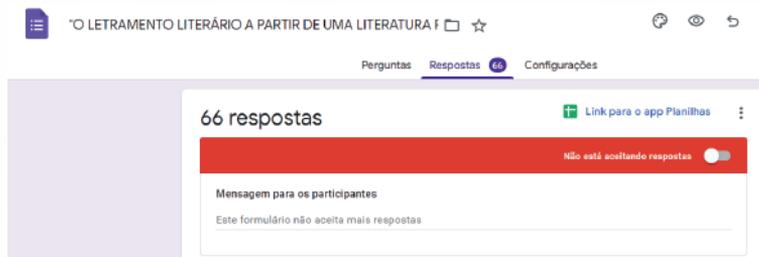
professores e professoras que atuam no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental do município.

Guiados pelo objetivo geral de promover um momento formativo com professores(as) atuantes na formação inicial do alunado capaz de possibilitar a reflexão sobre a importância da literatura no desenvolvimento dos educandos e propiciasse o planejamento de iniciativas favoráveis ao letramento literário do público atendido nesse nível de ensino, os objetivos específicos que conduziram a ação formativa foram os seguintes:

- Refletir acerca da importância da literatura para o processo de desenvolvimento dos sujeitos;
- Promover um momento formativo a partir de leitura e discussão de texto com orientações teórico-metodológicas sobre o letramento literário;
- Vivenciar práticas de leituras do texto literário;
- Realizar a socialização de atividades promotoras do letramento literário;
- Orientar a criação de um projeto de letramento literário a ser desenvolvido nas escolas, de acordo com a realidade de cada comunidade;
- Promover a socialização dos projetos criados para serem desenvolvidos nas escolas;
- Escolher um responsável por escola para gerenciar a efetivação das atividades planejadas (embaixador local da literatura).

Ao final da oficina foi proposto aos participantes que, através da ferramenta *google forms*, fizessem a avaliação do evento; essa atividade contou com a participação de 66 respondentes, conforme mostra a Fig. 1.

Figura 1 – Total de respostas ao formulário

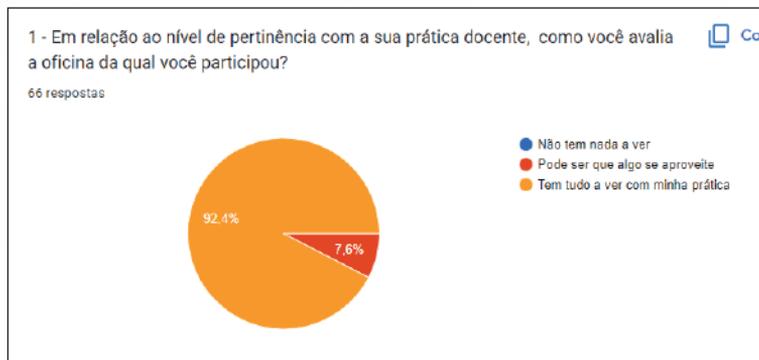


Fonte: *google forms*

E os resultados aqui apresentados sobre a oficina de formação continuada são pautados com base nessa atividade avaliativa feita no final do evento, que se constituiu de um questionário previamente elaborado, composto de 5 questões, sendo 4 fechadas e uma aberta cujas respostas referentes às perguntas estão apresentadas a seguir.

A pergunta 1 pediu aos participantes para avaliarem o nível de pertinência da oficina em relação à prática deles em sala de aula. Conforme mostra a figura 2, um percentual de 92,4 das respostas avaliou o evento como pertinente; apenas 7,6 % o considerou pouco relevante, quanto ao grau de relação com as atividades de sala de aula; e ninguém julgou a atividade como desconectada com aquilo que os(as) professores(as) podem desenvolver no cotidiano de suas salas de aula, conforme mostra a Fig. 2 a seguir.

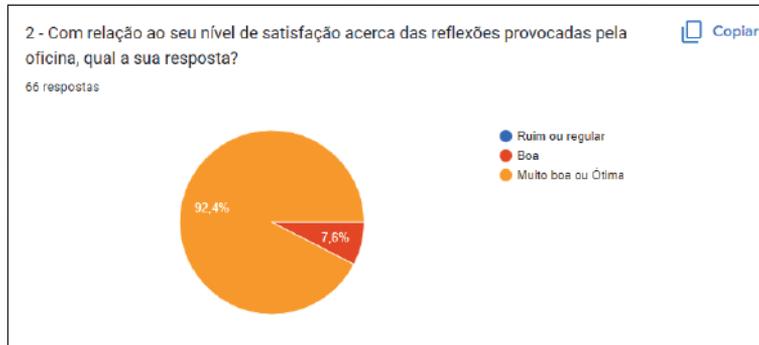
Figura 2 – Gráfico com respostas da questão 1



Fonte: *google forms*

No tocante à pergunta 2, ela avaliou o nível de satisfação dos participantes; e novamente o percentual de respostas foi o mesmo: 92,4 % dos participantes consideraram muito boa ou ótima, e apenas 7,6 % do total avaliou a oficina como boa, ver Fig. 3.

Figura 3 – Gráfico com respostas da questão 2



Fonte: *google forms*

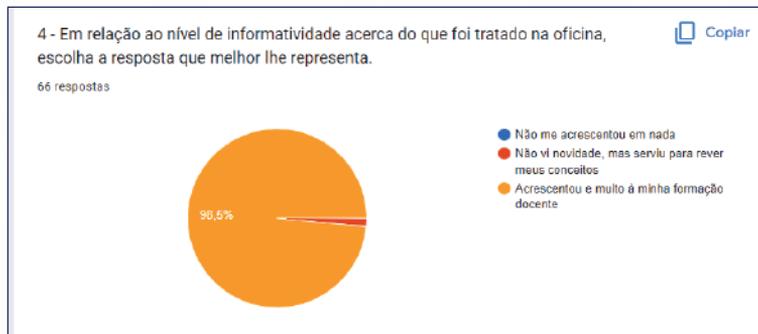
A pergunta 3 foi voltada para a apreciação da metodologia aplicada pelo oficineiro. Dessa vez o percentual de respostas foi bem diferente das anteriores, mas também foi uma avaliação muito positiva, pois um percentual de 71,2 % considerou a metodologia excelente e 28,8 % a considerou muito boa; e ninguém a julgou inadequada, conforme mostra a Fig. 4.

Figura 4 – Gráfico com respostas da questão 3



Fonte: *google forms*

Já a pergunta 4 tinha o objetivo de avaliar o nível de informatividade do tema tratado pelo oficineiro, ou seja, se o conteúdo acrescentou ou não na formação dos participantes; e um percentual de 98,5% respondeu que acrescentou e muito, ao passo que apenas um número correspondente a 1,5% disse que não viu novidade, mas afirmou que serviu para rever os conceitos acerca do tema abordado, de acordo com gráfico exposto na Fig.5.

Figura 5 – Gráfico com respostas da questão 4


Fonte: *google forms*

Esse índice reflete a importância de um planejamento assertivo na proposição de uma ação formativa de professores, tendo em vista que a atividade aqui relatada foi pautada na realidade daqueles que iriam participar da oficina, e para que isso fosse efetivado, a pauta da oficina foi elaborada de modo a não perder de vista o título a que se propunha: “O Letramento Literário em Prosa e Verso”, vislumbrando o trabalho com o texto literário a partir de uma literatura possível.

Nesse contexto, segundo Candido (2006), o ensino da literatura não pode desconsiderar o caráter inerente ao seu objeto (o texto literário), que é o aspecto da fantasia. Às vezes esse texto precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais visível, de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica. E a pergunta 4 foi feita aos participantes da oficina, porque ela esteve voltada para a abordagem dada ao longo da oficina acerca do pensar sobre esse diferencial de que se imbuí o texto literário, no sentido de levar os professores e professoras presentes a despertar para que esse aspecto inventivo pode ser o cerne do trabalho literário, principalmente ao se pensar no aluno que está nos anos iniciais da vida escolar. Mas esse aspecto da fantasia foi posto sem perder de vista a capacidade que tem a literatura, considerando que ela é capaz de garantir a sua eficácia como representação da realidade vivida pelo autor, refletida no texto e sentida pelo leitor (CANDIDO, 2006).

A pergunta 5, que não tinha caráter obrigatório para responder ao formulário, teve apenas 32 respostas; tratou-se de uma pergunta aberta e nela o respondente foi convidado a deixar um comentário que julgasse necessário acerca da oficina. A questão sugeria que o respondente poderia deixar críticas ou sugestões, conforme mostra a Fig. 6 (A, B, C, D e E).

Figura 6 – Respostas da questão 5

5 - Caso julgue necessário, deixe o seu comentário, crítica ou sugestão.

32 respostas

Foi gratificante.

Gostei bastante, e espero que no decorrer do ano tenham mais oficinas com josenildo! Pois foi a melhor e mais satisfatória oficina e palestra da semana pedagógica. Seria ótimo se no decorrer do ano tivessem mais encontros como esse com ele, de acordo até por escola.

aprendizagem

O palestrante foi muito preciso em suas colocações, muito seguro nas proposta pedagógica s sugeridas, parabéns.

parabéns você é espetacular desejo todo sucesso e tudo o que há de melhor da vida prá ti

Parabéns Josenildo você arrasa! Conteúdo escolhido a dedo que é de sums importância para todos nos.

Tudo maravilhoso. Parabéns! Otimo conteúdo

Pessoa muito preparado na temática. Pra ela por nos presentear com os conhecimentos trazidos a nós.

A)

Excelente profissional 🍌🍌

Que tenha mais oficinas literárias nas instituições de educação infantil,.

Parabenizar pelos méritos do palestrante Josenildo 🍌

Toda Semana Pedagógica nos faz construir novas concepções das nossas práticas escolares. Com isso, todos e quaisquer informações se tornam vitais para essa construção do saber e do agir. Por isso, a oficina fez com que eu compreendesse que devo focar todos os meus esforços para que minhas ações sejam aproveitadas pela comunidade escolar.

Foi muito boa, mais é pouco para muito assunto para abordar.

Parabéns!Continue assim contribuindo p o crescimento pessoal e profissional do próximo.

Todas as oficinas foram boas, mas a do professor Josivan, atingiu todas expectativas.

Profissional inteligente que jamais deixou sua essência.

B)

Outras capacitação desse nível 🍌🍌🍌

Foi maravilhosa a oficina. Acrescentou muito no meu trabalho. Muitas sugestões para trabalharmos no ano letivo. É só colocar em prática. Espero ter mais momentos desses com ele. Falou a nossa língua. Excelente.

Parabéns pelo conteúdo ministrado.

Quero aqui parabenizar você Josenildo, pelo don de nós proporcionar reflexão tão relevante para minha prática, te garanto que sai uma profissional renovada.... obrigada meu amigo 🍌🍌🍌🍌

Parabéns pela oficina!

Mais oficinas como essa seria bem interessante

Gostei muito de tudo, a leitura foi extensa para pouco tempo, mas muito necessária.

C)

Não tenho nenhuma crítica, para foi muito positiva.

Sugestão: Que haja mais encontros assim além da prática haja a teoria 🍌🍌

Minha sugestão eu gostei e vol trabalhar com minha turminha em sala de aula

Amei ter a participação de um palestrante conterrâneo.

Parabéns ao professor Josenildo por uma excelente oficina .foi top. E como também a secretaria de Educação por nos proporcionar momentos de aprendizagem, organização e dedicação. Parabéns tudo muito maravilhoso.

Achei que a oficina de hj foi mais voltado para o fundamental.precisamos também de oficina para trabalhar na área infantil.

Que sejam desenvolvidas outras com subsidio para nossa prática em sala de aula.

D)

A palestra foi de suma importância para o meu desenvolvimento pedagógico. A metodologia utilizada foi bastante pertinente para os profissionais atendidos. Fica os meus parabéns e agradecimento.

Foi gratificante a palestra de hoje.

E)

Fonte: [google forms](#)

Dentre os 32 comentários feitos na questão, todos eles apresentam a satisfação dos participantes com a realização da oficina, sendo que foram feitas críticas sobre o tempo que alguns deles consideram pouco para a discussão do tema apresentado, devido às questões fomentadas suscitarem a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto; portanto as sugestões dadas apontam a necessidade de outros encontros para melhor aprofundamento do tema e para novas orientações metodológicas acerca do letramento literário, inclusive com ênfase específica em determinados segmentos de ensino, como o ensino infantil, por exemplo, já que uma das respostas aponta que as orientações dadas na oficinas não privilegiou muito esse nível.

Considerando a avaliação feita pelos participantes, e das respostas aqui apresentadas, fica claro que a oficina despertou a atenção e o interesse dos que se fizeram presentes, constatando a sua relevância para a formação continuada dos professores e professoras do município, como também a necessidade de que não se configure apenas como uma ação pontual, mas que haja uma continuidade.

Aqui também cabe destacar a importância da percepção das possibilidades que se tem com o texto literário para que o professor também tenha consciência da necessidade de que esse tipo de texto precisa estar cada dia mais presente na sala de aula, visto que ele, imbuído do seu caráter humanizador e transcendental, dialoga com as mais variadas áreas de conhecimento, funcionando como porta de

entrada, ou de saída, para outras atividades. Sobre essa reflexão, Dias (2017), fala dessas possibilidades permitidas pela literatura, ao tratar do texto poético: “o leitor do texto poético está apto à leitura de quaisquer textos, literários ou não, uma vez que aprendeu a lidar com a não linearidade fornecida pelas narrativas”. (DIAS, 2019, p. 207. E a mesma autora acrescenta: “(...) A especificidade do poema capacita o leitor à compreensão de subjetividades mais amplas, cujo controle o eu lírico não dá conta” (DIAS, 2019, p. 207).

Perante essa afirmação, o trabalho do professor com o texto literário se reveste de importância imprescindível, pois com ele o professor tem a oportunidade de desenvolver habilidades e competências imprescindíveis à formação do aluno, tanto do ponto de vista humanizador como no que diz respeito a torná-lo capaz de compreender o mundo que o cerca e de dialogar com outras áreas de conhecimento.

No que tange ao compartilhamento das experiências vividas em sala de aula, aspectos permitidos a partir da vivência de atividades literárias possíveis de serem realizadas em sala de aula, além da socialização de experiências com o texto literário, se configura como uma oportunidade para ressignificação do trabalho docente, contribuindo para pensar no estreitamento da relação entre o leitor e a literatura, ao mesmo tempo em que almeja o suscitar de reflexões acerca do que tem se tornado o ensino da literatura nas escolas do Brasil, apontando para a necessidade da adoção de novas posturas, por parte do professor, pois, sob a ótica de

Zumthor (2018), é preciso conseguir atingir o leitor através da performance, da recepção e da leitura, uma vez que os alunos podem desenvolver com a poesia, por exemplo, esses três momentos ímpares.

Diante do exposto, fica clara a importância de que se revestiu a oficina, apontando para a necessidade de continuidade das reflexões iniciadas, com a realização de outros momentos formativos, inclusive atendendo demandas em particulares, por um segmento de ensino específico, ou por escola, conforme sugerido nos comentários; ou atendendo aos educadores de modo geral e dando continuidade ao processo formativo que ressignifique metodologias voltadas para o letramento literário, tal qual aquele iniciado em Cerro Corá/RN com a oficina desenvolvida na Semana Pedagógica de 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir situações nas quais se possa pensar a literatura é tão importante quanto momentos em que se possa refletir o que se faz com o texto literário em sala de aula; e foi essa a ideia na qual esteve pautada a proposta da oficina cujos resultados aqui foram apresentados.

Por outro lado, a prática formativa deve ser uma constante na vida de professores e professoras, independente do nível de ensino no qual atuam, seja para reparar lacunas deixadas ao longo da formação dos docentes, seja para promover a atualização acerca de métodos e conceitos dos quais deve se apropriar aquele que gerencia o processo formativo em sala de aula: o(a) professor(a).

Em suma, a construção deste documento permitiu sistematizar uma reflexão acerca da importância da formação continuada que envolva o letramento literário como tema, especialmente ao se tratar de atividades que considerem a realidade na qual estão inseridos os professores e professoras das escolas públicas brasileiras. Isso é dito levando em conta a necessidade de que essa formação esteja voltada para a prática de uma literatura possível, também considerando que muitas atividades já são desenvolvidas no chão da sala de aula, mas que precisam ser potencializadas e tratadas como de fato o são: atividades com o texto literário – um texto que assume um caráter muito peculiar porque se trata de uma produção que adota a palavra como matéria prima na produção da arte.

Inevitavelmente esse tipo de propositura leva a pensar o porquê e para quê estudar/ensinar literatura, tendo como consequência a percepção de que a literatura tem o relevante papel de humanizar indivíduos para atuar na sociedade onde interatuam.

No momento em que se pensa em um trabalho com o texto literário em sala de aula, vislumbrando a efetivação de uma literatura possível, é necessário que se tenha em mente a importância da realização de uma prática docente capaz de promover aproximação dos alunos com o universo literário e ao mesmo tempo que possibilite a desconstrução dos mitos de que o objeto desse trabalho se configura como algo distante do alunado, especialmente ao se tratar do público atendido no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o compartilhamento das experiências, assim como essas mobilizadas a partir da realização da formação de professores descrita aqui, suscita a resignificação do trabalho com o texto literário, contribui para pensar no

estreitamento da relação entre o leitor e a obra, ao mesmo tempo em que almeja reflexões acerca do ensino da literatura nas escolas brasileiras.

Além disso, a sistematização das ideias possibilitadas a partir da construção deste documento reflete a consolidação da crença de que, quando se busca uma prática pedagógica eficiente com o texto literário, é salutar que o professor tenha em mente a necessidade de que é preciso lançar mão do arcabouço teórico que seja capaz de fazer repensar a sua prática, entendendo aqui que ela se efetiva por meio da reflexão que move o planejamento das ações que se concretizam posteriormente, mas que depois tais ações precisam ser pensadas para analisar os efeitos decorrentes delas, consolidando a tríade da qual se imbuí todo e qualquer trabalho docente: ação-reflexão-ação.

Por fim, faz-se necessário dizer que a perspectiva de que se reveste a conclusão deste documento não é a de que ele sirva como modelo para o planejamento de novas atividades de formação continuada para professores e professoras; o que se almeja aqui é que as reflexões ora compartilhadas sirvam de elemento motivador para novas ações que repensem a importância da literatura para a formação dos indivíduos e que espaço tem ocupado o trabalho com o texto literário em sala de aula, e que o letramento literário possa acontecer de forma efetiva a partir da perspectiva de uma literatura possível.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. P. 13-27.

CHARTIER, Roger *et al.* **Práticas da leitura**. Org. Roger Chartier. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. O Texto Poético em Sala de Aula: esse bem incompreendido. In: **Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas 2** [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 2). <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/2387>. Acesso em 25/07/22.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Práticas de Leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução: Neide Luiza de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42. n. 145. p. 272-283 jan/abril. 2012.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. In.: SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Departamento de Educação – UNESP / Presidente Prudente; Cefor da Câmara dos Deputados / Brasília Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita; Faculdade de Educação – UFMG. – Conteúdo e didática. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 02/09/2018.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Ubu, 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.082

QUEM PROCURA PELA MÚSICA? O PERFIL DE PROFESSORES QUE BUSCAM FORMAÇÃO CONTINUADA

LAÍS COSTA ROCHA

Graduada no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialista em Metodologia do Ensino de Música pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL e mestranda do Programa de Pós - Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT - IFCE - rocha.lais@ifce.edu.br;

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

Graduada licenciatura em Educação Física pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR (CE), Especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida, UVA (RJ), Mestra em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR (CE) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (SP). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral em Educação pela UNESP. patriciafeitosa@ifce.edu.br;

RESUMO

O ensino da Música nas escolas está previsto desde 2008 com a Lei 11.769, mas ainda esbarra em desafios antigos para efetivar-se. O Brasil encontra dificuldades na formação docente específica para o ensino de música e sofre com precárias políticas públicas para o fomento à música na escola. São poucos os docentes que tiveram a oportunidade de estudar música na escola formal. Este trabalho constitui-se de um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado, em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT, que tem como tema central a formação continuada em Música para professores da educação básica na cidade de Itapipoca-CE. O objetivo desta pesquisa é investigar como os professores, sobretudo os que não têm formação específica em Música, adaptam-se ao ensino de Música nas escolas da cidade de Itapipoca-CE. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada em um curso de Formação Inicial e Continuada - FIC Músicas e Seu Ensino. Utilizamos como técnica de coleta a observação participante, com registro no diário de campo. Nesse artigo, descrevemos o perfil dos professores participantes do curso FIC Músicas e Seu Ensino. A pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa - CEP sob o parecer 6.038.346. Traçamos o perfil dos participantes para melhor compreender sua adaptação ao ensino de música na

cidade de Itapipoca. Dentre as características encontradas, destacamos que nenhum dos participantes teve um professor de artes com formação específica na área em sua trajetória escolar, e que todos os 15 alunos inscritos no curso FIC Músicas e Seu Ensino atuam na educação infantil do município de Itapipoca-ce.

Palavras-chave: Música; Formação Continuada; Ensino.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, iremos apresentar o perfil de participantes de uma pesquisa em andamento. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com professores da Educação Básica do município de Itapipoca-CE no decurso do curso de Formação Inicial e Continuada - FIC Músicas e Seu Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará - Campus Itapipoca.

Durante a oferta do curso FIC - Músicas e Seu Ensino fizemos um diário de campo por meio da observação participante que registrou as principais dificuldades destes docentes trabalharem com a música em sala de aula. Desse modo, pudemos traçar um perfil dos professores que buscaram por esta atividade de formação continuada.

METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. No referido tipo de estudo, é a própria pesquisadora que coordena e dirige as atividades do grupo a ser pesquisado participando ativamente das ações e, se necessário, faz reajustes para melhor adequação às necessidades que possam surgir durante a investigação. Na pesquisa-ação há também um maior poder de decisão dos participantes envolvidos, e não exclusivamente do professor-pesquisador que orienta as decisões (THIOLLENT, 2011).

Acreditamos que a pesquisa-ação se adequa melhor ao presente projeto por compreender que o envolvimento da pesquisadora como orientadora do grupo a ser pesquisado traz distinções dos demais tipos de pesquisa como a pesquisa participante, no qual a pesquisadora participa do grupo pesquisado, mas não o coordena - ou da pesquisa de observação na qual a pesquisadora não é efetivamente membro do grupo a ser pesquisado.

Nesse contexto, Thiollent (2011), defende que a ação seja concebida durante o processo de pesquisa para que esta não tenha objetivos limitados à descrição ou à avaliação. Segundo o autor, precisamos produzir por meio da ação de ideias que, quando não possam antecipar a realidade, consigam chegar próximo a delimitação de um ideal.

A pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE *campus* Itapipoca, localizado na Avenida da Universidade, nº 102

- Madalenas. Especificamente, o lócus do estudo será no bloco de Música do *campus*, onde há laboratório específico que abriga várias atividades curriculares e extracurriculares de ensino de Música. A escolha do local se justifica por ser um ambiente legítimo para averiguação do problema da pesquisa, com adição do fácil acesso da pesquisadora, por ser docente efetiva do IFCE, lotada no referido *campus*.

CONCEPÇÃO DO CURSO FIC: MÚSICAS E SEU ENSINO

O curso de Formação Inicial e Continuada - FIC: Músicas e Seu Ensino foi pensado e estruturado para promover capacitação em Música aos professores da educação básica de Itapipoca-CE que atuam com o ensino de Artes. A ser ofertado no IFCE campus Itapipoca, o curso visa alcançar, principalmente, àqueles que não tiveram a oportunidade de acessar o ensino formal de Música. Buscamos, portanto, atenuar a problemática enfrentada pelas instituições escolares diante da escassez de profissionais habilitados ao ensino de Música, e sobretudo, contribuir para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas.

Um pertinente ponto de discussão que será debatido durante todo o curso é acerca do papel do ensino de Música na escola, e a importância de sua permanência na educação básica. Sensibilizar os docentes para esta temática é fundamental para uma compreensão ampla e contextualizada da educação musical. O curso FIC Músicas e Seu Ensino está pautado em atividades lúdicas e vivências leves, uma vez que a formação continuada de docentes os põe para estudar de modo concomitante ao seu trabalho, o que pode tornar o processo exaustivo. Assim, pretendemos construir um ambiente de aprendizagem que estimule o participante à conclusão das atividades.

O curso terá duração de dois meses e uma carga horária total de 40 horas-aula. Serão 10 semanas de aula com um encontro semanal de 4 horas. As aulas ocorrerão no bloco de Música do IFCE *campus* Itapipoca e a oferta do curso será no período noturno, uma vez que os matriculados trabalham nos períodos matutino e vespertino.

A carga horária do curso foi dividida em quatro disciplinas a saber:

- História da Música Brasileira;
- Linguagem e Estruturação musical;
- Canto Coletivo e Técnica Vocal;

- Metodologia do Ensino de Música;

As quatro disciplinas serão lecionadas pela pesquisadora, uma vez que os outros quatro docentes que compõem o corpo docente do curso de Licenciatura em Música do IFCE *campus* Itapipoca estão cursando programas de mestrado.

A disciplina “História da Música Brasileira” aborda o desenvolvimento da Música popular em suas matrizes formadoras: indígena, portuguesa e africana. Serão trabalhados os aspectos socioculturais, econômicos, políticos e tecnológicos determinantes para sua fixação e consolidação. Desse modo, pretendemos que o egresso compreenda a trajetória da Música popular brasileira conhecendo seus aspectos estéticos e técnicos com seus principais artistas e gêneros musicais.

A disciplina “Linguagem e Estruturação musical” tem caráter teórico-prático e desenvolverá princípios básicos da musicalização como a percepção auditiva, o reconhecimento da pulsação e do timbre, o reconhecimento de alturas, afinação individual e coletiva. No tocante à parte teórica, trabalharemos os princípios básicos da teoria musical para o treinamento da escrita musical de compassos simples e notação musical alternativa. Nesta disciplina trabalharemos com atividades de musicalização ativa onde o movimento corporal é imprescindível para a percepção e a internalização das nuances do som.

Na disciplina “Canto Coletivo e Técnica Vocal” abordamos o processo de emissão da voz; faremos atividades práticas para o reconhecimento da fisiologia básica do aparelho fonador e controle da respiração. Serão abordados os cuidados com a voz e hábitos para manutenção da saúde vocal. Trabalharemos os aspectos divergentes entre a voz falada e a voz cantada. Por meio de um repertório em uníssono e a duas vozes, traremos a prática de canto coletivo.

A disciplina “Metodologia do Ensino de Música” apresenta diversas formas do conteúdo musical ser trabalhado, como a exemplo de jogos musicais, da contação de histórias e de parlendas. Objetivamos desenvolver ferramentas e estratégias para que os docentes explorem as possibilidades de trabalhar com Música nos diferentes níveis da educação básica. Nesta disciplina, iremos mostrar e vivenciar práticas metodológicas propostas por educadores musicais brasileiros de renome como: Bia Bedran, Elvira Drummond, Hélio Ziskind, Teca Alencar e o grupo Palavra Cantada. Logo acima foi apresentado um resumo dos principais temas que foram abordados nas disciplinas do curso FIC Músicas e Seu Ensino. O nosso público-alvo foram docentes da educação básica sem formação específica em Música que

estejam atuando na disciplina de artes na cidade de Itapipoca - CE. Os objetivos do curso foram:

GERAL:

- Capacitação docente na Educação Básica para atuar no componente artes com a linguagem musical.

ESPECÍFICOS:

- Desenvolver o conhecimento básico da Música, de seus elementos estruturantes e de suas técnicas;
- Desenvolver a técnica da voz: a respiração, tensão e distensões, comunicação e musicalidade;
- Despertar a audição e percepção musical;
- Conhecer as principais concepções, conceitos e práticas da Educação musical na contemporaneidade;
- Conhecer alguns métodos e metodologias para o ensino da Música na Educação Básica;
- Conhecer um pouco da história da Música brasileira e seus principais gêneros e estilos Musicais;

O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO FIC MÚSICAS E SEU ENSINO

As inscrições para o curso de Formação Inicial e Continuada Músicas e Seu Ensino estiveram abertas no período entre 24 de abril e 3 de maio de 2023. A divulgação das inscrições ocorreu por meio eletrônico no site oficial do IFCE com disponibilização de formulário **online** para inscrição, e presencialmente no pólo da Universidade Aberta do Brasil em Itapipoca durante uma formação de professores da educação básica promovida pela secretaria de educação do município.

A primeira aula do curso FIC ocorreu no dia 4 de maio de 2023 na sala de violões do **campus** Itapipoca com 13 presentes, sendo 12 mulheres e 1 homem. Todos os inscritos no curso FIC são professores do município de Itapipoca e atuam em escolas de tempo integral na Educação Infantil. No início das atividades foi realizada

uma apresentação para socialização e integração dos participantes onde cada um poderia falar livremente sobre si, e sobre as motivações que os levaram a realizar inscrição no curso. Desse modo, o grupo relatou acerca de sua experiência docente, área de atuação no ensino básico, anseios para o ensino de música e para sua própria formação continuada.

O aluno do curso FIC com mais tempo de atuação no ensino básico tem 63 anos de idade e 47 anos de docência na Educação Infantil, enquanto o mais jovem tem 33 anos de idade e 4 anos de docência no ensino médio. Durante esta atividade de apresentação, um dos participantes disse que atuar na Educação Infantil é vivenciar a música o dia inteiro: canções para acolhida; para formar fila e ir em direção a sala de aula; para que as crianças memorizem o nome umas das outras e socializem; para lavar as mãos; para a hora do lanche; para a hora do sono e para a hora da despedida. Um outro aluno do curso FIC relatou que a música não traria apenas o lúdico, o brincar ou, dentre tantos outros, o auxílio à concentração, mas que vai muito além, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica marcando a primeira separação da criança com seu vínculo familiar e que, portanto, a música traria sobretudo, o afeto.

Dois alunos relataram que atuar na Educação Infantil cantando ou tocando um instrumento sem nunca ter tido uma aula de música é desafiador, pois há muitas vezes insegurança no momento de cantar ou tocar, e que sua formação fora da escola, construída em diversos outros contextos e espaços vivenciais foi e ainda é imprescindível para o cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Todos os participantes se conhecem desde o início de sua prática pedagógica no município de Itapipoca, pois as formações de professores da cidade promovem o encontro e o diálogo de seus docentes. Tal fato, trouxe ao curso FIC Músicas e Seu Ensino um grupo de alunos muito coeso, seguro e confiante para partilhar suas vivências musicais e pedagógicas. Animados para participar do curso, os alunos demonstraram disponibilidade para trabalhar coletivamente, e foram enfáticos ao pedir que estudássemos técnica vocal para conhecer os cuidados de preservação da voz a fim de evitar o extremo cansaço vocal e prevenir patologias causadas pelo mau uso da voz.

O curso FIC Músicas e Seu Ensino foi pensado para abranger toda a educação básica, ou seja, com atividades e exercícios voltados também aos ensinos Fundamental e Médio, mas uma vez que os matriculados no curso atuam na Educação Infantil, buscamos adaptá-lo às necessidades para esta etapa da

educação básica. Foi realizada uma escuta das demandas específicas do grupo onde os alunos pediram para que lhes fossem apresentados educadores musicais infantis com sugestões de atividades para ritmo. Outro aluno solicitou que trabalhássemos percepção musical para que ele pudesse perceber as nuances da voz infantil.

Para melhor adequação do curso FIC Músicas e Seu Ensino à Educação Infantil, adaptamos algumas atividades para melhor adequação ao que preconiza a BNCC. De acordo com o documento, os dois eixos que estruturam as práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras, nas quais as crianças constroem e apropriam-se de ações e interações promovendo aprendizagem, desenvolvimento e socialização. A BNCC ainda traz cinco campos de experiências a serem trabalhadas: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação. Desse modo, as atividades e jogos da disciplina de Metodologias do Ensino de Música foram adaptadas. Na disciplina de Técnica Vocal e Canto Coletivo, por exemplo, retiramos as atividades voltadas à voz juvenil e à muda¹ vocal adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil de professores que buscou o curso FIC - Músicas e Seu Ensino foi em sua totalidade atuante na educação infantil. Pudemos perceber que esses docentes estão imersos em atividades musicais durante todo o seu dia a dia escolar sem terem recebido formação musical em suas graduações. São professores que têm buscado estudar música ao mesmo tempo em que se apropriam de metodologias para aplicação de atividades musicais em sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1. p. 6377.

1 A muda vocal pode ser definida como um conjunto de mudanças no padrão da voz, que ocorre entre a infância e a puberdade.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte.

COSTA, L.; FREITAS, A. Reflexões sobre o ensino de artes/música na educação básica no atual cenário. In. Revista do programa de pós-graduação em artes da UFPa. Volume 6/N.10. Junho de 2020.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação musical e formação de professores suíte e variações sobre o tema. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita. Escola e Educação Musical: (Des)caminhos Históricos e Horizontes - Campinas, SP: Papirus, 2012.

PENNA, A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.

PENNA, Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, n. 16, p. 7-16, mar. 2017.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.083

RECURSOS DIGITAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM NOVO PARADÍGMA DE ENSINO

CLAUDIA NIEDES DA SILVA SOUSA

Doutoranda do PPGECM, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, claudianiedes@hotmail.com

MARCIA ADELINO DA SILVA DIAS

Prof^a. Dr^a do PPGECM, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB marcia@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

Nos últimos anos, o sistema educacional passou por grandes mudanças. A utilização das Tecnologias Digitais Informação e Comunicação - TDIC que já faziam parte da sociedade, ganharam ainda mais destaque nesse período. Este artigo, aborda a importância da formação continuada dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais em sua prática docente, em um novo paradigma de ensino. Nessa perspectiva, esse estudo objetivou-se em ofertar uma oficina para os professores de uma escola pública na cidade de Fagundes na Paraíba, utilizando dois recursos digitais, o simulador *PhET* e a plataforma *Wordwall*. Trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva, que ocorreu em quatro etapas; etapa 1, aplicação de um questionário semiestruturado para traçar o perfil dos professores, através do *Google forms*; etapa 2, realização da oficina através do *Google Meet*; etapa 3, "Faça você mesmo!", etapa de construção das atividades *gamificadas*; etapa 4, apresentação e socialização das atividades com os demais colegas. Participaram da oficina 19 professores das diversas áreas do conhecimento, para analisar a frequência das respostas, utilizou-se a categorização de palavras de Laurence Bardin. Os resultados apontam que 73,7%, não possuem experiências com uso de jogos digitais ou simuladores, 57,9% dos professores estão fora do contexto da qualificação acadêmica possuindo apenas a graduação, o que demonstra a necessidade de formação continuada para todos os professores, a maioria dos participantes respondeu fazer uso apenas das ferramentas do *Google*, quando questionados sobre a experiência com uso de jogos digitais ou simuladores para lecionar seus conteúdos, as respostas apresentaram a mesma porcentagem, 20% para, falta de acesso à *Internet*, carência de equipamentos e falta de formação dos professores. A oficina despertou o

interesse dos professores em utilizar as ferramentas digitais nas mais variadas áreas do conhecimento e possibilitou desenvolver novas habilidades e estratégias de ensino.

Palavras-chave: Tecnologia, Aprendizagem, Recursos digitais, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o sistema educacional de ensino e aprendizagem passou por grandes mudanças, e a utilização das Tecnologias Digitais Informação e Comunicação – TDIC que já faziam parte da sociedade, ganharam ainda mais destaque. As mudanças tecnológicas em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação, aceleraram uma transformação digital que há tempos vinha sendo anunciada por Sousa e Moita (2011), sobre a necessidade de inserir a sala de aula em um espaço virtual de reflexão.

O contexto que temos vivenciado nos últimos anos, tem nos apresentado um novo paradigma na educação. Segundo Kuhn (1998, 219), “a consolidação de um paradigma está intrinsecamente relacionada ao surgimento de uma determinada forma de se fazer pesquisa denominada como “ciência normal”. Logo, esse novo normal que passamos a viver pós pandemia, tem promovido uma nova forma de fazer ciência, de ensinar e aprender.

Baseado nessa perspectiva da inserção das Tecnologias Digitais na educação é que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), estabeleceu as Tecnologias Digitais como 5ª competência para o desenvolvimento dos alunos, permitindo que, além de exercer protagonismo, exerça a autoria individual e coletiva.

Tais características são fundamentais para a aprendizagem, entretanto, para que as escolas possam pôr em prática as Diretrizes propostas pela BNCC, além de investimentos em equipamentos e estrutura escolar é necessário que haja formação continuada para os professores, a fim de auxiliá-los quanto ao uso das ferramentas digitais e sua aplicabilidade.

Diante desse contexto, este estudo teve o objetivo de oferecer uma oficina para os professores de uma escola pública na cidade de Fagundes-PB, utilizando dois recursos digitais, o simulador *PhET* e *WordWall*, a partir de uma perspectiva construcionista proposta por Papert (2008) com atividades *gamificadas*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste artigo, estamos trabalhando com duas perspectivas metodológicas, o construcionismo de Papert (2008) e a bricolagem instituída por Lévi-Strauss (1976), que ao longo dos anos, foi sendo aderida por outros autores a exemplo de Denzin e Lincoln (2006) e Joe Kincheloe e Kathleen Berry (2007). Ambas perspectivas nos

trazem reflexões importantes quanto a tipos de pesquisa qualitativa em educação, que faz do aprendiz, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Papert (2008) traz muitas reflexões sobre o processo de ensino e como ele, ao contrário de muitas outras atividades humanas, sofreu poucas mudanças em seu modelo que poderiam ajudar as crianças a aprender. Ao longo dos anos a ideia de que o modo de ser da escola era o único possível impediu que novas possibilidades e ferramentas pudessem ser utilizadas. A Covid-19 acabou sendo um divisor de águas e nos mostrou que sim, era possível fazer a educação com outras formas de interação.

Por isso, temos uma geração que mesmo diante de muitas limitações, está inserida na rede (*Internet*), consome os produtos no lazer, nas interações sociais, e agora, também está utilizando como meio de interação no processo educacional. A partir desse novo modelo de educação com aulas síncronas e assíncronas, surgiram uma grande diversidade de ferramentas digitais, criadas para auxiliar a aprendizagem dos alunos e torná-la significativa.

Para Ausubel (MOREIRA, 2012) uma aprendizagem significativa é aquela onde ocorre uma interação entre conhecimentos prévios e os conhecimentos novos, sendo essa interação não-litera (de forma substantiva) e não-arbitrária (não ocorre com qualquer conhecimento prévio, e sim, tomando como base algum conhecimento relevante para aquele assunto, já existente), gerando significado aos conhecimentos novos e ressignificando os antigos, favorecendo uma estabilidade cognitiva. Desta forma, não é possível pensar no uso de ferramentas digitais sem que haja uma reflexiva avaliação das práticas pedagógicas e dos pontos que se espera alcançar.

Uma aprendizagem significativa exige que os alunos dominem os conteúdos prévios, chamados de subsunçores, sendo assim, se um professor deseja integrar uma ferramenta digital em sua aula, ela precisa ser planejada em moldes diferentes dos tradicionais. Nossa necessidade aqui não se resume a usar as TIC, mas pensar em atividades que superem o atual modelo de ensino.

Com esse propósito, escolhemos realizar nossa atividade no formato de oficina pedagógica, pois ela possui particularidades que permite a mobilização de conhecimentos a partir das interações entre os participantes. Candau (1995) discute que a utilização desta estratégia proporciona espaço de aproximação, comunicação, participação da produção social de objetos e construções de conhecimentos. É uma estratégia que busca, comumente, contrapor o modelo tradicional

de transmissão e memorização de conteúdo mudando a dinâmica hierarquizada, postulada neste modelo, no que se refere às relações cognitivas entre os participantes e objetos de conhecimento no processo (CHARLOT, 2008).

A estratégia em utilizar a oficina, corrobora com pressupostos do construcionismo de Papert (2008), e foi escolhida, justamente para que os professores possam desenvolver habilidades na prática com uso das tecnologias digitais educacionais apresentadas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS E CULTURA DIGITAL

As Tecnologias Digitais abrem um leque de possibilidades de uso dos recursos digitais pela sociedade, por isso, hoje, ela faz parte da 5ª Competência Geral da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), propondo aos professores que em sua prática, haja uma reflexão quanto a estratégias de ensino que possibilitem aos alunos utilizar, criar, produzir conhecimentos, ou seja, exercer protagonismo e autoria. Todas essas transformações, fazem parte de uma nova cultura digital vivenciada na contemporaneidade.

Trazendo o conceito de “Cultura digital”, essa diz respeito às mudanças sociais ocasionadas pelo avanço das tecnologias e pela *Internet*, que, ao longo dos anos, transformou o mundo e a maneira como interagimos nele (LÉVY, 1999). O autor ainda acrescenta que o mundo encontra-se mais colaborativo e interconectado, novos espaços de interações são formados a partir da realidade virtual, consolidando-se cada vez mais uma cultura do compartilhamento por uma cibercultura.

A esse respeito, Lévy (1999), já apresentava o conceito de cibercultura, como um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, que por sua vez, é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

Recentemente, em 2018 o Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB conceituou Cultura Digital em três categorias: *Alfabetização digital* – que permite conhecer, compreender e fazer uso básico e instrumental de tais recursos; *Letramento digital* – que permite entender os processos de uso de produção básica das TDICs, e analisar, avaliar, aplicar e criar conteúdos ou recursos utilizando tecnologia, e a *Fluência digital* – quando o indivíduo é capaz de incorporar de modo natural a tecnologia aos processos de ensino e aprendizagem (OSMUNDO, 2018).

Levando, porém, em consideração as inúmeras dificuldades que as escolas públicas enfrentam com situações relacionadas à manutenção dos prédios, a falta de equipamentos ou de acesso a **Internet**, entre outros fatores, os professores precisam ser criativos e “dar seu jeito” para desenvolver estratégias que possam oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. A esse respeito, Lévi-Strauss, conceitua a “bricolagem” como um trabalho manual feito de improviso o qual aproveita e utiliza os instrumentos disponíveis (LÉVI-STRAUSS, 1976)

Décadas mais tarde, autores como Denzin e Lincoln (2006) e Joe Kincheloe e Kathleen Berry (2007), trazem a bricolagem para o campo da pesquisa qualitativa e, mais especificamente para a pesquisa em educação, como abordagem metodológica. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.20), são conceituados cinco modalidades de **bricoleur**: **o metodológico** – pesquisador que utiliza as mais diferentes estratégias metodológicas em seu trabalho; **o teórico** - trabalha dentro de perspectivas e paradigmas concorrentes e sobrepostos, e entre eles; **o interpretativo** - focado nas relações estabelecidas entre a pesquisa e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos nos processos; **o político** – afirmando que todas as descobertas da pesquisa tem implicações políticas e por fim, **o narrativo** – pesquisadores que contam histórias sobre os mundos que estudaram.

Todas essas categorias são combináveis e podem se fundir ou se complementar, adaptando-se às necessidades, o que nos aproxima muito da realidade da sala de aula, onde cada turma (e indivíduos) têm percepções, necessidades e respostas distintas aos estímulos e atividades propostas.

O SIMULADOR PHET E A PLATAFORMA WORDWALL

A primeira plataforma apresentada para auxiliar os professores é o projeto PhET Simulações Interativas, fundado em 2002 pelo Prêmio Nobel Carl Wieman, e desenvolvido pela Universidade do Colorado em Boulder que disponibiliza simulações virtuais a partir de extensas pesquisas em educação em sua plataforma on-line. Estas simulações podem ser utilizados diretamente no sítio ou ainda, baixadas gratuitamente. As simulações compreendem os campos das Ciências da Natureza, como a Biologia, Química e Física, e também da Matemática e das Ciências da Terra (VIDAL; MENEZES, 2015).

Um dos grandes pontos favoráveis ao uso de simuladores como ferramentas que auxiliem o professor no processo de ensino e aprendizagem é que as simulações

possibilitam que os alunos visualizem conceitos abstratos ou que dificilmente poderiam ser percebidos em um curto período de tempo. Essas simulações envolvem os alunos através de um ambiente intuitivo, estilo jogo, onde eles aprendem através da exploração e da descoberta.

Outro instrumento para auxiliar os professores é a plataforma *WordWall*, de jogos interativos digitais e acesso público, projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado que podem ser utilizadas em diversas disciplinas com finalidade de introduzir, revisar ou fixar conteúdos, enriquecer o vocabulário, entre muitas outras possibilidades.

A plataforma possibilita o uso de duas maneiras: no modo gratuito (básico) que permite a criação de até cinco atividades distintas que o professor pode editar livremente depois, caso queira criar novas tarefas sem custo; a outra modalidade paga: padrão ou profissional (individuais) e os planos para escolas. Eles permitem criar e armazenar com mais possibilidades de recursos, a um custo bastante acessível, se comparado a outras plataformas da mesma categoria. Os jogos criados na plataforma *WordWall* podem ser jogados individualmente ou em grupo em múltiplos dispositivos, tais como, computador, *tablet*, *smartphone*, quadro interativo, desde que estejam conectados à *Internet* (MIRANDA, 2020).

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Sobre a formação continuada de docentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 61 diz que a formação de profissionais da educação, terá como fundamentos a associação entre a teoria e a prática mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996). Logo, diante de tantas mudanças provocadas pela Revolução Tecnológica e uso emergente das Tecnologias Digitais na educação, o processo formativo docente dos professores deve ser visto como um fator importante para o desenvolvimento profissional que requer competências digitais compatíveis, com as novas metodologias de ensino e práticas docentes (CASTELLS, 1999; PRETTO; PASSOS, 2017).

A formação continuada pode ser definida como o processo de desenvolvimento da competência profissional, conforme afirma Fusari e Rios (1995). Por isso, acreditamos que é de fundamental importância que os professores despertem para

essa nova forma de ensino que a pandemia do covid-19 acelerou frente a uma transformação digital e que veio para ficar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, que segundo Yin (2016), é um campo multifacetado, marcado por diferentes orientações e metodologias, de temas relacionados à realidade singular dos participantes do estudo, do tipo pesquisa-ação, conforme Thiollent (1947, p.14-15), classifica como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Neste caso, o desafio do retorno das aulas no formato híbrido, onde os verdadeiros protagonistas foram os próprios professores fazendo uma reflexão sobre sua prática.

Participaram dessa oficina, os professores de uma escola pública da cidade de Fagundes na Paraíba. A oficina teve a duração de 4 (quatro) horas, sendo realizada na modalidade **on-line**, durante uma formação continuada dos professores do estado. Para melhor compreensão, elencamos quatro etapas as quais conduziram todo o percurso metodológico.

Na primeira etapa, foi aplicado um questionário semiestruturado na semana que antecedeu a oficina, composto por questões de múltiplas escolhas e perguntas abertas, elaborado pelo “**Google Forms**” e disponibilizado no grupo de **Whatsapp** dos professores da escola. Esse formulário possibilitou traçar o perfil dos professores e investigar quais são os recursos digitais já utilizados em suas práticas.

A segunda etapa corresponde ao planejamento e realização da oficina. O passo a passo de todas as atividades que foram realizadas, desde o momento do acolhimento com as boas vindas, a apresentação do aporte teórico que fundamenta as tecnologias digitais na educação, a exposição de dois recursos digitais.

A terceira etapa corresponde ao momento do “Faça você mesmo!”, baseado nos princípios da bricolagem e no construcionismo de Papert, onde os professores foram divididos em grupos por área do conhecimento, com a proposta de escolher uma das ferramentas apresentadas anteriormente, construir uma atividade em grupo e socializar com os demais colegas.

Por fim, a quarta etapa, elucida o feedback dos professores quanto às primeiras impressões das ferramentas que foram apresentadas e por eles utilizadas na

etapa anterior da oficina, as possibilidades em que os recursos podem ser explorados e suas considerações acerca da oficina.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram desta etapa do estudo 19 (dezenove) professores de uma escola estadual da cidade de Fagundes – PB. Antes da oficina, foi solicitado o preenchimento de um questionário para que pudéssemos traçar o perfil dos participantes, resultando num público de sete professores e doze professoras. Quando questionados quanto à *“formação acadêmica”*, as respostas de maior frequência foram: Matemática 15,8%, Português, Química, Física, História e Geografia todas com 5,3 %.

Dentro desse mesmo quesito de formação acadêmica, foi possível identificar que 57,9% possuem a graduação, 26,3% são especialistas e 15,8 % realizaram o mestrado. Diante desse resultado, identificamos o quanto é pertinente trazer a formação continuada para as escolas, tendo em vista que 57,9% dos professores estão fora do contexto da qualificação acadêmica, das discussões inovadoras, para o processo de ensino e aprendizagem que ocorrem em cursos de pós-graduação. Logo percebemos também que esses dados estão intimamente relacionados com o tempo que esses professores exercem a profissão que variou entre 3 e 27 anos de magistério, sendo essa, uma informação que pode gerar muitas discussões, como também, pode se tornar objeto de pesquisa para futuras investigações.

Diante desse resultado, identificamos o quanto é pertinente trazer a formação continuada para as escolas, tendo em vista que 57,9% dos professores estão fora do contexto da qualificação acadêmica, das discussões inovadoras, para o processo de ensino e aprendizagem que ocorrem em cursos de pós-graduação. Logo percebemos também que esses dados estão intimamente relacionados com o tempo que esses professores exercem a profissão que variou entre 3 e 27 anos de magistério, sendo essa, uma informação que pode gerar muitas discussões, como também, pode se tornar objeto de pesquisa para futuras investigações.

Foi questionado também *“quais são os recursos digitais mais utilizados no planejamento e execução das aulas e com qual frequência eles são utilizados”*. A maioria dos participantes respondeu fazer uso das ferramentas do *Google (Meet, Classroom, Forms, Jamboard ,etc.)*, *slides*, vídeos, pacote *Office (Word, Power Point*

e *Excel*), redes sociais (*Whatsapp*, *Instagram* e *Youtube*). Apenas 4 (quatro) professores citaram outras ferramentas como *Canva*, *Padlet* e *WebQuest*.

Tais resultados demonstram às limitações dos professores as quais podem ser por falta de conhecimento ou habilidades com os recursos digitais. Os artefatos digitais mais citados foram: computador, notebook, celular e apenas um professor citou, mesa digitalizadora.

Quando questionados sobre *a experiência com uso de jogos digitais ou simuladores para lecionar seus conteúdos*, as respostas em sua maioria foi “não” 73,7%, e apenas 26,3% responderam “sim”. Desses, 3 (três) professores indicaram a ferramenta que utilizam com maior frequência, sendo *Kahoot* (em aulas de Inglês), simulador *PhET* (em aulas de Física) e uma professora (Educação Física) indicou uma ferramenta que não foi possível identificar qual era.

Para finalizar essa primeira etapa, questionamos, na opinião dos professores, *quais eram os maiores desafios para utilizar uma Tecnologia de Informação e Comunicação?*. Para essa resposta, criamos uma categorização de palavras que foram organizadas de acordo com a frequência que elas apareceram no questionário. Esse método segue os pressupostos da categorização de palavras, segundo Bardin (2011),

É uma operação de classificação de elementos compostos de um conjunto por diferenciação. [...] Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum com os outros (BARDIN, 2011, p. 147).

A partir da classificação e agrupamento dos elementos em comum, elencamos 7 categorias de respostas. Vale ressaltar que nessa questão, apenas 18 (dezoito) professores responderam ao questionamento. Os resultados podem ser observados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Categorização das respostas, desafios para utilizar as TIC

Categorias	Nº	%
Acesso desigual à Internet (alunos)	6	20,69
Ineficiência de Internet (instituição)	6	20,69
Carência de Equipamentos	6	20,69

Categorias	Nº	%
Falta de Formação	6	20,69
Distrações (alunos)	2	6,9
Falta de Habilidades (professores e alunos)	2	6,9
Aceitação (alunos)	1	3,45

Fonte: Dados do formulário.

Com esses resultados, podemos observar que as categorias, *acesso desigual à internet (alunos)*, *ineficiência da Internet (instituição)*, *carência de equipamentos e falta de formação*, apresentaram a mesma frequência 20,69%. Quanto ao acesso à internet, nossos resultados se assemelham com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2019, apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual evidencia que mais de 20,0% dos domicílios do país ainda não possuem este recurso. Entretanto, outro motivo pelo qual os professores não desfrutam um pouco mais das TDIC, é pela falta de formação, por que estes, não possui habilidade com as ferramentas digitais. Desta forma, é importante investir na infraestrutura para melhorar as condições de *Internet* nas escolas, porém também é preciso investir na formação continuada dos professores, para que esses possam desenvolver a fluência digital.

Para finalizar essa primeira fase do estudo, identificamos que dentre os vários tipos de *bricoleur*, apresentados por Denzin e Lincoln (2006, p.20), nosso estudo foi classificado como um modelo interpretativo, ou seja, “um modelo focado nas relações estabelecidas entre a pesquisa e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos nos processos”. Essa constatação foi observável mediante as respostas obtidas pelo questionário, como também nos fragmentos das falas dos participantes durante a oficina.

A OFICINA

Inicialmente, foi solicitado aos professores que digitassem uma palavra (adjetivo) para o termo, “Tecnologias digitais” através do *Answergarden*. O resultado foi bastante positivo, uma *word cloud* (nuvem de palavras) ilustrada na Figura 1, a qual ressaltou diversas palavras importantes para a educação. Porém, a que mais se

destacou foi à palavra “essencial”, sendo essa de fato, indispensável para o atual contexto educacional e para toda a sociedade.

Figura 1: Word cloud para “Tecnologias Digitais”



Fonte: Dados da oficina.

Na sequência, com o propósito de aprofundar um pouco mais a discussão, realizamos a exibição do vídeo “A história da tecnologia na educação” desenvolvido pela empresa Smart e traduzido por Cecília Moraes. O vídeo faz uma linha do tempo acerca do avanço da tecnologia, desde a forma de comunicação mais primitivas com as pinturas rupestres, o papel, as transcrições manuais, o rádio, a TV, os recursos educacionais como, o quadro negro o retroprojeto, até chegar a era digital, com o advento do computador, celular, lousa interativa, etc. Essa breve linha do tempo trouxe contribuições riquíssimas para nossa discussão. Dentre as inúmeras falas dos professores, destacamos um fragmento de uma observação feita por um participante.

P.1 [...] “Como é interessante ver o quanto a tecnologia avançou ao longo dos anos, porém, com tantos avanços tecnológicos como, por exemplo, o quadro branco interativo que aparece no vídeo desde 1991, hoje em dia, em pleno século XXI, ainda não é uma realidade das escolas públicas. Isso só mostra, o quanto estamos atrasados e o quanto os governantes não investem em educação”.

Isso nos remete a uma fala de Papert (2008 p.18) onde ele aborda sobre o progresso desigual do uso das tecnologias: “enquanto algumas áreas passaram por mega mudanças, a educação é uma das áreas que pouca coisa mudou de forma

que alterasse sua natureza, com transformações que ajudassem nossas crianças a aprender”. Isso ficou ainda mais evidente durante as aulas no ERE, por que além dos alunos não terem sido inseridos antes nesse contexto digital, os próprios professores, foram desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas para um processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, que antes não utilizava, (SILVA, MOITA E VIANA, 2020).

Após as discussões iniciais, foram apresentados um aporte teóricos fundamentado em quatro eixos: Cultura digital (LÉVY,1999; SOUSA e MOITA, 2011; OSMUNDO, 2018), Tecnologias digitais como 5ª competência geral da BNCC (2018), Construcionismo de Papert (2008) e Bricolagem de Lévi-Strauss (1976). Na sequência, foram apresentados dois recursos digitais educacionais, o simulador *PhET* e o *Wordwall*.

O simulador *PhET* é uma ferramenta que possibilita ao aluno interagir com experimentos nas áreas da Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, transformando compreensões abstratas em situações concretas e permitindo que o aluno possa experimentar novas possibilidades, sem que isso traga risco de acidentes, grandes gastos ou seja algo impossível de ser visualizado, como elétrons fluindo em um fio, ou um curto circuito.

Inicialmente, foi apresentado o simulador de “Frações”, abordando conteúdos de matemática, em seguida “Formas de energia e transformações”, contemplando conteúdos de forma transdisciplinar (Natureza, Humanas e Linguagens). Nessa ocasião, o professor de Geografia identificou a possibilidade de trabalhar o conteúdo de produção de energia eólica, sem precisar levar os alunos para uma aula de campo convencional, utilizando apenas o simulador *PhET* como recurso.

Aos professores de Linguagem, comentamos a possibilidade de construção de textos sobre as diversas fontes de produção de energia, e em Humanas, por exemplo, trabalhar a história dos primeiros motores e o impacto disso na Revolução Industrial.

Os professores da área de Ciências da Natureza, conheceram os diversos conteúdos que podem ser trabalhados. Na Biologia, a exemplo, com assuntos sobre efeito estufa, seleção natural, fundamentos de expressão genética e atuação dos canais da membrana plasmática. Na Química, conteúdos como compreensão da tabela periódica, átomos e moléculas, e, na Física, assuntos como eletricidade estática, montagem de circuitos elétricos, ímãs e eletroímãs. Enfim, diversas possibilidades que podem servir como recurso para melhorar a compreensão do aluno

de algo que antes era abstrato e distante, em algo mais concreto, mais próximo do seu contexto atual.

Outro recurso apresentado na oficina foi o *WordWall*, essa ferramenta permite criar atividades gamificadas, e está disponível na web nas versões *free* e paga. Na versão *free* estão disponíveis 18 modelos de atividades, no entanto, cada usuário só pode criar cinco atividades que são editáveis. Ao final de cada jogada o *software* gera um relatório com número de acertos e erros, o ranking dos alunos com melhor desempenho, tempo, etc.

Como a oficina contou com a participação de professores de todas as áreas do conhecimento, e devido o atual contexto pandêmico, criamos o “Quiz do coronavírus” com 6 (seis) questões, de forma que contemplasse a todos. Mesmo com o clima de disputa entre os participantes, a proposta mesmo, foi trazer um pouco mais de conhecimento e apresentar as funcionalidades da ferramenta.

Após a apresentação das ferramentas os professores foram divididos em três grupos por área de conhecimento. Cada grupo construiu sua própria atividade através do *Wordwall*. Para realizar essas atividades, os professores usaram o pensamento computacional, que segundo Wing (2016), é definido como sendo, [...] uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas [...]. A autora vai um pouco além, Wing, (2017. P.8) “.diz que o pensamento computacional não diz respeito apenas à resolução de problemas, mas também à formulação de problemas”.

Logo, o desafio dos grupos foi de formular questões que se encaixasse na proposta e no modelo do *game* escolhido. Todas as atividades foram construídas de forma coletiva, no entanto, a resolução ocorreu de maneira individual, gerando um clima de competitividade saudável no formato de *game*. A divisão ficou da seguinte forma: Grupo 1- Professores de Humanas; Grupo 2 – Professores de Ciências da Natureza e Matemática; Grupo 3 – Professores de Linguagens. Na sessão a seguir é possível conferir os resultados das atividades.

FAÇA VOCÊ MESMO!

Todas as atividades foram realizadas através do *Wordwall*, para a construção das atividades, cada equipe criou sua própria sala de reunião, permitindo maior interação entre a equipe.

Grupo 1 – Humanas (Sociologia, Geografia e História): o grupo criou uma atividade com o modelo “Abra a caixa”. Foram elaboradas três questões contemplando o conteúdo de Sociologia- Figura 2.

Figura 2: Questão de Sociologia



Fonte: Dados da oficina.

Fragmentos das falas dos participantes do grupo:

P.1 [...] É sempre um desafio criar coisas novas, a interatividade é muito importante, se desafiar também, é muito interessante... e colocar os alunos para se desafiarem também!

Essa fala do participante permite refletir que além do uso de recursos tecnológicos, é sempre desafiador para os professores pensar em possibilidades que utilizem atividades interativas; uma vez que estamos acostumados com uma educação pouco interativa, conforme autores como Gabriel (2013), Kenski (2002) e Prensky (2001) discutem.

Durante a oficina, percebemos que, quanto mais o professor desenvolve a fluência digital, no que tange ao uso de um recurso, mais tranquilidade ele demonstra para criar possibilidades de uso na sua prática pedagógica conforme afirma

Modelski; Giraffa e Casartelli (2019). Ou seja, a medida que o professor começa a manipular a ferramenta, surge novas possibilidades, o que permite desenvolver novas atividades pra sua prática pedagógica.

Grupo 2 - Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática) os professores criaram uma atividade com o modelo “Perseguição ao labirinto” Figura 3, com o objetivo de correr para as respostas corretas evitando tocar nos inimigos. Foram elaboradas cinco questões de Biologia.

Figura 3: “Perseguição do labirinto”



Fonte: Dados da oficina.

Fragmentos da fala dos participantes do grupo:

P.2 [...] Eu achei fantástica a ferramenta! [...] foi muito bom, porque a gente já conheceu três modelos diferentes da ferramenta.

Nesse fragmento, percebe-se as reflexões acerca das atividades realizadas pelos docentes com o uso das ferramentas digitais, e as diversas possibilidades que eles podem desenvolver quanto a concepções pedagógicas relacionadas a esse uso e à concepção/organização de suas aulas com as possibilidades ofertadas pelas Tecnologias Digitais (GABRIEL, 2013; KENSKI, 2002; MORAN, 2012; PRENSKI, 2010).

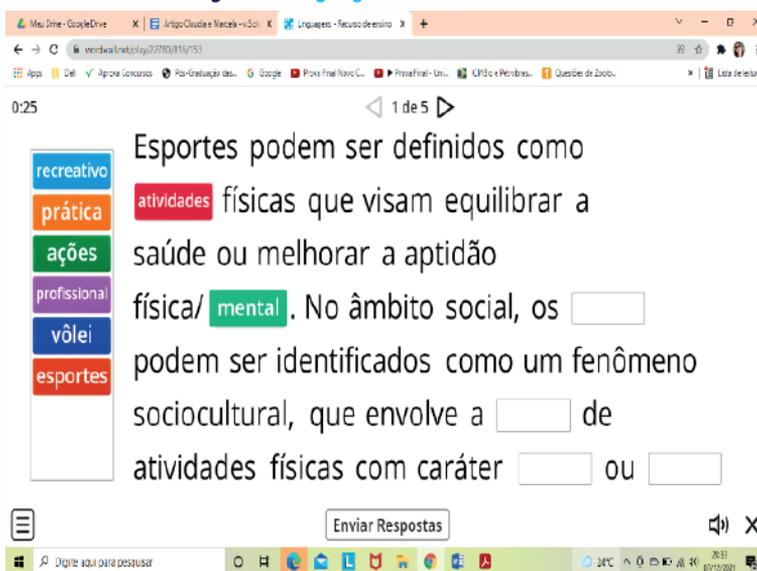
P.3 [...] “Eu achei essa atividade muito interessante, e essa interatividade é excelente. A gente sabe que é um desafio, porque são tecnologias novas, mas é muito

interessante. Isso é um aprendizado para cada um de nós, muito bacana, gostei mesmo!”

Essa fala do segundo participante, nos remetem ao texto abordado pela CIEB (OSMUNDO, 2018), ao tratar sobre cultura digital e educação na ótica da fluência digital, o que é um grande desafio, pois dificilmente alcançaremos, uma vez que sempre surgirão novas ferramentas que teremos que descobrir, para poder desenvolver certas habilidades.

Grupo 3 – Linguagem: o grupo criou uma proposta com o modelo “Palavra ausente”, uma atividade de preenchimento de lacunas, em que o jogador arrasta e solta a palavra nos espaços (Figura 4). Foram elaboradas cinco questões, as quais contemplaram conteúdos da Educação Física e Português.

Figura 4: Linguagem “Palavra ausente”.



Fonte: Dados da oficina.

Fragmentos da fala dos participantes do grupo:

P.4 [...] Olhe... eu vou dizer uma coisa, o negócio de tempo é o que enlouquece a gente viu, porque a gente vê o tempo passar, ai se afoba e quer fazer logo”.

P.5 [...] Eu acredito que essa ferramenta é muito interessante para as aulas de revisão”.

Os jogos trazerem essa questão lúdica e interativa com a possibilidade de agir, de tomar decisões, de criar estratégias e correr riscos. Fracassar em um game, é positivo, pois o jogador pode encontrar novos padrões, como afirma Gee (2009), enquanto na sala de aula, temos poucas oportunidades para vivenciar essas situações de exploração e insucesso.

Para finalizar, realizamos duas atividades pelo *Mentimeter*, que consistiram numa votação e uma nuvem de palavras: inicialmente, solicitamos aos professores com o questionamento: *“Você acredita que jogos e simuladores podem ser estratégias úteis para ensinar conteúdos escolares?”*, 100% das respostas apontaram que “sim”. Apesar de parecer sugestiva a pergunta, duas coisas puderam ser percebidas naquele momento: a velocidade da votação, que foi extremamente rápida, indicando uma certeza e confiança dos participantes e o clima de euforia em levar essas ferramentas já na próxima aula. Na sequência, solicitamos aos professores que definissem a oficina em uma palavra, que gerou uma Word cloud Figura 5:

Figura 5: Word cloud pós-oficina

Fonte: Dados da oficina.

As palavras de maior destaque foram: enriquecedora, excelente, essencial e sensacional. No entanto, também surgiu demais adjetivos positivos, que caracterizam a qualidade da oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da oficina foi despertar o professor para esse novo paradigma educacional, onde o estudante passa de mero espectador, para protagonista, estimulando a criticidade e a capacidade de se reinventar a partir de novas metodologias. Essa ação despertou habilidades que antes não havia sido experimentada pelos participantes através do bom humor, da felicidade e da participação, demonstrando motivação na construção de novas práticas pedagógicas.

Todas as atividades foram construídas de forma colaborativa. A intenção da oficina desenvolver habilidades a partir do “Faça você mesmo!”, princípio da bricolagem, que propicia uma aprendizagem mais significativa. Logo, percebemos que o objetivo da oficina foi alcançado, pois essa formação trouxe mais conhecimento para contribuir com as práticas pedagógicas dos professores. Percebemos que

mesmo diante do medo da interação com os recursos, eles demonstraram empolgação com as novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: **Edições** 70, 2011, 229p.
BRACKMANN, Christian Puhlmann; BOUCINHA, Rafael; ROMÁN-GONZÁLEZ, Marcos; BARONE, Dante; CASALI, Ana (2017). Pensamento Computacional Desplugado: Ensino e Avaliação na Educação Primária Espanhola. **In Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação** (Vol. III WAIGProg). Recife, PB.

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; ZANATTA, Shalimar Calegari. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 328-350, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. 595 p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CANDAU, Vera Maria et al. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-110.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada de profissionais do ensino. **Caderno CEDES**, n. 36, p. 37-45, Campinas/SP, 1995.

GABRIEL, Martha. **Educar**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167-178. 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 254-264.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Kuhn, Thomas. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

MIRANDA, Janete Fonseca. Jogos digitais educacionais: uma possibilidade para ensinar e aprender probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberlândia, MG.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?-format=pdf&lang=pt>. Acesso em:13

MORAM, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? La Laguna, Espanha: Curriculum. 2012.

OSMUNDO, Lidiana. BNCC e a cultura digital. **Centro de Inovações para a Educação Brasileira (CIEB)**. São Paulo: Instituto singularidade, out/2018.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução Sandra Costa. 2 ed. rev. Editora Artmed, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Formação ou capacitação em TIC? Reflexões sobre as diretrizes da UNESCO. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 1, n. 1, p. 9–31, 2017.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. [S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 29 de nov. 2021.

SILVA, Ana Lúcia; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Siva Cordeiro; VIANA, Lucas Henrique. Educação Remota Emergencial e produtos educacionais: estabelecendo diálogos. In. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Siva Cordeiro; RODRIGUES, Rodrigo Lins; VIANA, Lucas Henrique (orgs.). **Experiências Dialógicas com Tecnologias na Educação**. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-54.

SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Siva Cordeiro; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação[online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 23 de ago. 2021.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. (**Coleção temas básicos de pesquisa-ação**). São Paulo: Cortez: (1947).

WING, Jeannette Merie. PENSAMENTO COMPUTACIONAL – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711/pdf#> Acesso em: 04 de Nov. 2021.

WING, Jeannette Merie. Computational thinking's influence on research and education for all. **Italian Journal of Educational Technology**, 25(2), 7-14. doi: 10.17471/2499-4324/922(2017).

VIDAL, Natália Ferreira; MENEZES, Paulo Henrique Dias. Laboratório Real X Laboratório Virtual: possibilidades e limitações desses recursos no ensino de eletrodinâmica. In: X **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** –X ENPEC. Águas de Lindóia, 2015.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução de Daniela Bueno. **Revisão técnica de Dirceu da Silva**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.084](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.084)

REFLEXIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS FORMADORAS DO PARFOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)

CRISTINA TORRES DA SILVA FERREIRA

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Coordenadora local do Parfor/UFMA-Campus de Grajaú, cristna.torres@gmail.com

RESUMO

Discutimos nesse artigo a importância da reflexividade nas práticas pedagógicas de duas professoras formadoras do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) do curso de História da Universidade Federal do Maranhão, no Campus Grajaú e sua relação com a práxis. Apresentamos narrativas sobre experiências de práticas pedagógicas de docentes desenvolvidas no curso de História da Universidade Federal do Maranhão, no Campus Grajaú. Objetivou-se compreender, a partir das narrativas de professoras/formadoras por meio de questionário de que modo as professoras formadoras do Parfor Grajaú/MA constroem suas práticas pedagógicas e sua relação com as disciplinas do curso de História e quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas no curso de História ofertado por meio do Parfor. De abordagem qualitativa, a investigação utilizou-se do seguinte referencial teórico a partir da concepção do professor como profissional reflexivo: Alarcão (2005), Pimenta e Ghedin (2006), Sacristán (1999), Lima (2001) e Contreras (2012). Essa discussão nos leva a considerar a importância do Parfor como política de formação de professores da educação básica, suas ambiguidades no contexto da racionalidade pedagógica, das práticas pedagógicas assentadas em uma práxis reflexiva e o papel das professoras formadoras no atendimento das demandas educacionais em um contexto histórico social precarizado e imerso em contradições entre prática e teorias em seu meio social concreto. Conclui-se que a reflexão situada por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Parfor e suas respectivas disciplinas no Curso de História, mobiliza ações de transformação da realidade histórica, cultural e educacional.

Palavras-chave: Parfor, formação docente, reflexivo, Curso História.

INTRODUÇÃO

A formação do professor deve estar pautada em realidade concreta, numa relação dialógica, superando as exigências do racionalismo instrumental, numa perspectiva reflexiva, mais próxima da realidade, analisando suas práticas à luz do contexto que atua e, sobretudo, à luz de um conceito mais amplo da educação, pautado numa atividade humana transformadora, integrando atividades teóricas e práticas, resultando em mudanças nas práticas pedagógicas.

Segundo Alarcão (2005), os professores formadores têm grande responsabilidade na construção de um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão. Uma relação entre teoria e prática, articulada em uma prática docente reflexiva, por meio de práticas cotidianas em contextos amplos, contemplando o ensino como prática social concreta.

Nesse sentido, Pimenta (2002), aponta que na abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos, evidenciando a necessidade da realização de uma articulação, entre práticas cotidianas e contextos amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Na década de 1980 estudos de Schön sobre professor reflexivo propõem uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, a partir da valorização da prática profissional em um contexto dialético que envolva ensino, problematização, reflexão e análise desta. Sobretudo, na descoberta das relações entre os nossos atos ensináveis e em suas reflexões como marco de um pensamento reflexivo e crítico.

São aspectos necessários ao professor que precisa tomar decisões concretas diante da complexidade dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que lhe são impostos, já que a mera reflexão sobre a sala de aula e seu currículo instrumental é insuficiente diante da compreensão teórica das contradições políticas em que assentam a prática profissional.

Tal discernimento nos leva a refletir sobre a importância do ensinar e aprender utilizando a reflexividade para contemplar o ensino e a pesquisa na práxis, por meio de nossas próprias experiências orientadas por uma epistemologia crítica e dialética, escapando do reprodutivismo a serviço do capital.

Sacristán (1999) afirma que a reflexão é um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a

educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes, aquilo que “o mundo parece ser” e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças.

O autor afirma ainda que as deduções do raciocínio do senso comum foram feitas por alguns clarividentes que levaram ao rompimento das ilusões aninhadas no senso comum da maioria, conduzindo à ciência. Continua o autor afirmando sobre a necessidade dessa reflexão estar assentada nas formas da consciência individual sobre educação e principalmente no pensamento dos agentes, ou seja, professores formadores.

De acordo o Censo Escolar 2017, o Estado do Maranhão possui 94.459 docentes em toda a rede pública de ensino, distribuídos em 217 municípios. Destes, 832 (5,12%) espalhados em 107 dos municípios não possuem ensino superior de 1ª ou 2ª Licenciatura. Em se tratando dos professores de História, o aumento do número de vagas ofertado à licenciatura em História na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, não resolve o problema da carência de profissionais para atuarem na rede de ensino do Estado do Maranhão haja vista que as mesmas são as únicas universidades que oferecem curso de História com Licenciatura, em um contexto geográfico de 217 municípios.

Em se tratando dos professores de História, o aumento do número de vagas ofertado à licenciatura em História na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, únicas universidades que oferecem curso de História com Licenciatura, embora tenha se iniciado há mais de uma década não resolveu ainda o problema da carência de profissionais para atuarem na rede de ensino do Estado do Maranhão, os quais em sua maioria continuam desprovidos de uma formação adequada as exigências da docência nos dias atuais.

Além disso, a dificuldade de conciliar o exercício do trabalho docente com um curso de formação inicial tem contribuído para a permanência de profissionais não habilitados no exercício da docência e conseqüentemente com a má qualidade do ensino e da aprendizagem de nossos jovens e adultos.

Por isso, foram criados os cursos de formação de professores em ritmos celerados nos finais de semana os quais precisampara além da epistemologia da prática docente, valorizar os saberes da vivencia e da experiência que cada profissional da educação traz consigo, bem como os saberes dos seus alunos quando chegam às salas de aulas.

Essa realidade nos foi computada através da empiria e passou a ser valorizada a partir das mudanças oriundas das reformas relacionadas ao ensino e aprendizagem com vista a melhorar tanto a formação dos professores quanto exercício da docência contribuindo na construção de uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa, eficiente e útil na prática.

Consciente de tal problema e na tentativa de contornar essa situação, o Ministério da Educação criou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR/UFMA, em parceria com a CAPES, visa oferecer emergencialmente aos municípios a formação inicial e continuada dos professores da educação básica da rede pública da educação, oferecendo cursos de graduação de primeiras e segundas licenciaturas, para atender o que está sendo proposto no artigo 11, inciso III do decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Art. 11. III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a. graduados não licenciados;
- b. licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c. de nível médio, na modalidade Normal.

A estruturação dos cursos acima se relaciona ao que Tardif e Lessard (2008, p.42) denominam de “trabalho codificado” da docência, ou seja, os aspectos burocráticos, codificados, prescritos, rotineiros, formais, normatizados, controlados, padronizados e delimitados, de divisão de tarefas onde a ênfase está justamente em cobrir o déficit de profissionais qualificados que o país precisa.

Em tese e em conformidade com os projetos pedagógicos de curso a estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor leigo sem acesso ao conhecimento de diferentes teorias que propiciem opções de aprendizagem e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu real significado no processo de construção do saber, embora conscientes de que na condição de mediador do conhecimento sistematizado precisa de tempo para estudar, trabalhar, planejar, agir e refazer.

Nesse sentido procuraremos conhecer como os professores formadores do Parfor Grajaú/MA constroem suas práticas pedagógicas, sua relação com o curso

de História e quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas do curso de História.

Objetivando tal premissa é que o Parfor enfatiza a preferência por docentes que tenham experiência na área de conhecimento da disciplina de atuação ou estejam atuando nas escolas da rede pública da educação básica, o que é necessário e relevante, pois os estudantes-professores do Parfor estão em sala de aula, o que conforme Martins (2018) orienta para uma nova concepção de formação, cujo locus privilegiado é a escola e a dinâmica da sala de aula, refletindo-a de maneira crítica juntamente com os docentes e discentes ali envolvidos.

Diante disso, fazemos a seguinte problemática: De que modo os professores formadores do Parfor Grajaú/MA constroem suas práticas pedagógicas e sua relação com as disciplinas do curso de História? quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas do curso de História?

Nessa perspectiva, o instrumento de pesquisa utilizado para construção desse artigo foi o questionário estruturado de base analítica qualitativa, o estudo utilizou-se o questionário onde analisou-se as narrativas de duas professoras formadoras do Curso de História da UFMA Campus-Grajaú na formação de estudantes/professores/as indígenas, tendo como categoria fundante a reflexividade docente. Consideramos que existe reflexividade nas práticas pedagógicas das duas professoras formadoras do Parfor/UFMA Grajaú por meio do desenvolvimento de suas respectivas disciplinas no Curso de História, mobilizando ações de transformação da realidade histórica, cultural e educacional.

METODOLOGIA

O locus da pesquisa foi o Curso de História do Parfor na cidade de Grajaú, o município fica localizado na mesorregião centro maranhense. O município de Grajaú apresenta uma densa população indígena, e há necessidade para a formação de professores para escolas indígenas do município. O Curso de História do Parfor no Polo de Grajaú, teve apenas uma entrada em 2014 que formou 26 professores e dentre eles 7 indígenas.

A metodologia de abordagem adotada é abordagem qualitativa que segundo Minayo (2013) se refere, portanto, a uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação, podendo ser holística quando reconhece que a realidade social é complexa.

Biklen e Bogdan (1994), colocam que o intuito da realização de uma pesquisa qualitativa não é saber a verdade, mas sim compreender os fenômenos de modo distinto e a partir dessas compreensões produzir novos saberes.

Utilizamos para visibilizar tais resultados a pesquisa qualitativa, subsidiada pela análise documental que pode ser utilizada de forma isolada ou conjugada a outras informações coletadas, objetivando um caráter de interpretação e compreensão do contexto histórico do objeto de pesquisa.

Assim desenvolvemos como metodologia, a aplicação de questionário tendo como sujeitos implicados quatro professoras/formadoras do Parfor, tendo como instrumento o questionário semiestruturado, com o objetivo de responder as seguintes indagações: qual sua concepção sobre as especificidades dos estudantes/professores indígenas do Parfor e sua relação com o curso de História? quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas de História da graduação?

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), é "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

Gil (1999) destaca o seguinte: a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;

As discussões que envolvem a reflexividade vêm sendo amplamente discutidas nas instituições escolares e acadêmicas, visto ser um ponto essencial para o sujeito refletir sobre sua ação.

O questionário pode buscar perguntas, que segundo Gil (1999), discorre sobre conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, comportamento, entre outros. Gil (1999) destaca o seguinte: as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação e a pergunta deve possibilitar uma única interpretação.

Compreendemos que a escrita por meio do questionário é um potente elemento de prática social e cotidiana. Sendo produto e o processo pelo qual desencadeia o refletir, o organizar as ideias e a pesquisa e Bunzen (2006) coloca que a escrita por muito tempo no contexto educacional brasileiro ficou submetida a uma mensagem de codificação, "reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou

oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p. 145).

O contexto histórico mudou, mas as mudanças internas nas Universidades e escolas, a sua cultura e seu aspecto estrutural e legal, continuam, e o professor deve constantemente construir uma ressignificação do aspecto social e político de sua profissão, com a revisão permanente das tradições no espaço escolar e da (re) afirmação ou não de práticas consagradas culturalmente, ainda muito significativas.

Com tais instrumentos será possível identificar algumas características pessoais, opiniões, juízo de valores, concepções e intenções dos investigados. Segundo Minayo (2008) o questionário é um instrumento para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas e situações vivenciadas que o investigador deseja registrar para alcançar seus objetivos de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade tem como uma das principais funções formar sujeitos que estejam em condições de atuar em uma sociedade complexa. Para Morin (2001), a complexidade do conhecimento deve ser absorvida pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e acadêmico, que precisam ser contextualizadas, atendendo a diversidade como parte da experiência vivida pelos sujeitos, elemento essencial de transformação e (re) construção da realidade.

As sociedades ou grupos sociais devem ser estimulados a perceber diferenças e semelhanças entre os múltiplos sentidos que o passado pode ter em nossa sociedade, e as variadas intenções com que é invocado para referendar este ou aquele projeto político ou valorizar esta ou aquela inovação tecnológica, pois podemos diferenciar um sentido de passado, como padrão ou modelo para o presente, como memória para reforçar ou criar uma unidade social em torno de um objetivo que passa a ser coletivo.

A experiência docente vivenciada nos referidos Programas nos possibilita refletir sobre aspectos da formação docente, em relação à teoria e à metodologia, como possibilidade de se repensar, de forma crítica, este processo de formação acadêmica na história da educação maranhense, tendo como referências as narrativas e as estratégias que se configuram nas contingências da formação-ação-reflexão-ação no cotidiano do ambiente escolar.

A primeira narrativa é da professora formadora AP, que narra sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na Disciplina História da Educação e dos Direitos Humanos Direitos:

Recordo das aulas da disciplina “História da Educação e dos Direitos Humanos”, que ministrei nesse município, sendo finalizada com uma intervenção na aldeia Arymy, a 10 km da cidade-sede, com o objetivo de conhecer a realidade local. Para tal intervenção, os alunos graduandos do curso de História do PARFOR/UFMA, tiveram como objeto de investigação temas presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos com ênfase na vida dos sujeitos vulneráveis: pessoas com deficiência, mulheres, indígenas, crianças, adolescentes e idosos.

Assim, essas leis foram objeto de análise pelos estudantes/professores indígenas: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015, a Lei Maria da Penha - Lei 6.001/73, Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741, Estatuto do Índio - Lei 6001/73, Convenção 169 da OIT, Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 e a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” nas salas de aula da educação básica do Brasil.

Qual sua concepção sobre as especificidades dos estudantes/professores indígenas do Parfor e sua relação com o curso de História?

A disciplina de História desde sua criação como disciplina escolar, no século XIX, partia de concepções eurocênicas, trazer um olhar diferenciado sobre a história indígena para estudantes/professores indígenas é colocar diversidade cultural numa perspectiva intercultural.

A partir da disciplina História da Educação e dos Direitos Humanos, viabilizada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) surgiu a necessidade de desenvolver a tríade ensino pesquisa e extensão e dar respostas a comunidade para além dos muros da Universidade e buscando novos conhecimentos.

As comunidades indígenas sempre foram vistas com maus olhos perante a sociedade, as pessoas só conhecem o que já ouviram falar e quando conhecem a realidade vivenciada pelos indígenas passam a ter novas concepções sobre suas verdadeiras identidades e cultura. Conhecer e vivenciar a realidade de uma comunidade indígena é um privilégio que poucos têm. Compreende-se que há uma necessidade de fortalecimento entre comunidade acadêmica e campo de pesquisa,

vivenciando assim a realidade de seu povo, com suas culturas e hábitos que só tem a enriquecer nossa história.

Na perspectiva eurocêntrica, a identidade nacional deveria estar atrelada a história europeia; o povo brasileiro, constituído por mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do estado-nação. Tratava-se de uma diversidade cultural limitada a uma perspectiva unilateral e elitista, que generalizava aspectos singulares dos povos indígenas, vistos como preguiçosos e de pouca importância para a construção da riqueza nacional.

Dentro desse cenário é que propomos refletir sobre a reflexividade e a práxis pedagógica de professores formadores, onde Martins (2018) aponta que a reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis entraves e aponta caminhos para a superação, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem libertador, que dialoga com a teoria e amplia o conhecimento individual e coletivo.

Nesse sentido, a realidade passa a ser concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, em seus processos, em suas múltiplas relações, resgatando os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo.

A professora-formadora AP relata uma experiência com estudantes/ professores do curso de História, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor/Maranhão em uma visita ao Museu de Arqueologia, Paleontologia e Etnologia ou Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão (CPHNAMA), em 2002, em São Luís-MA. A partir da disciplina História e Patrimônio, ministrada na cidade de Grajaú, a 500 km da capital maranhense, surgiu a necessidade de proporcionar a quatro (4) professores/alunos indígenas uma experiência de educação museológica no ensino de História.

Segundo a professor/formadora AP, a disciplina e o diálogo com os estudantes-professores possibilitou:

A pesquisa de campo ao museu possibilita reflexões e ressignificações entre a disciplina História e questões de gênero, modo de produção, sexualidade e suas relações com as normas étnicas e culturais.

Zarbato (2018) aponta que os corredores do museu, possibilita ao mesmo o refletir sobre o passado, mas dando significação ao seu “olhar”.

Problematizar as relações entre História e a educação museológica, estimulando a reflexão acerca dos processos de constituição de “lugares de memórias”, e a preservação do patrimônio cultural.

O ensino de História atrelado ao saber histórico é muito mais que enfoque teórico, é prática, vivência, experiências pautadas no princípio da diversidade cultural e da consciência histórica: a história local é parte do saber histórico.

Os PCNs propuseram uma espécie de aproximação entre historiografia, pesquisa e sala de aula, opondo-se ao mero transmitir e absorver conteúdo, desempenhando o papel de tornar o aluno um observador atento à realidade em sua volta, capacitado para estabelecer relações e comparações no tempo e no espaço (BRASIL, 1997).

Para a professora/formadora AP, a História possibilita:

protagonismo da identidade cultural dos diferentes grupos tem como função promover o ensino de História para o valor e respeito às práticas culturais diversas, com diferentes linguagens, expressões, valores, tradições, crenças e religiosidades.

As novas linguagens no ensino de História e, em hipótese alguma, deve estar desconexa e fragmentada da realidade que se estuda, representam instrumentos de reflexão e de construção de saberes conscientes, a partir de ações no processo ensino aprendizagem.

Destarte, os museus possibilitam um novo conceito historiográfico, promovendo a aprendizagem em história e as novas linguagens que precisam ser cuidadosamente observadas, no sentido de possibilitar um novo direcionamento do papel do professor de História no contexto escolar e acadêmico, um movimento de reflexão na e sobre a prática.

A professora-formadora JL orientou uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) e traz suas respostas s sobre as especificidades dos estudantes/ professores indígenas do Parfor e sua relação com o curso de História.

orientar as escolas indígenas de educação básica dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das

comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais. os primeiros habitantes de Grajaú – MA.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas coloca que:

Caracterizava suas práticas pedagógicas por uma visão crítica sobre os conceitos que são difundidos ao longo da história da sociedade que nos proporcionou a refletir os desafios da educação indígena do município de Grajaú MA. De modo que vem sendo desenvolvido um trabalho pela Secretaria de Educação Municipal de Grajaú MA.

A professora formadora JL coloca que formação do professor indígena para a Educação Escolar Indígena é diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. Esses professores não passaram pela formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios da sua cultura.

Para tanto, é necessário que os sistemas estaduais de ensino instituem e regulamentem a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria de “professor indígena” como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondente ao seu nível de qualificação profissional.

Os indígenas são cidadãos brasileiros e conhecer, valorizar e aprender com essas diferenças é condição necessária para o convívio construtivo, sendo necessário a formação do futuro professor(a) de fundamental importância. A diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (MCLAREN, 2000).

Em função disso é fundamental a formação que trate o professor índio como atore autor nas comunidades indígenas e sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade e da reflexividade.

Outra prática pedagógica desenvolvida pela professora JL foi sobre as memórias dos primeiros moradores de do município de Grajaú- MA, os estudantes-professores indígenas pesquisaram sobre as memórias e lembranças de antigos moradores da cidade de Grajaú-MA.

A professora- formadora JL escreveu em umas das perguntas do questionário sobre essa prática pedagógica:

os estudantes-alguns não conhecem sua própria descendência, ou o que sabe é vago. Encontraram contradições e divergências de lembranças por parte dos entrevistados. Entendemos que as memórias são fundamentais para o resgate da essência do município, mas devem-se fazer os registros, pois com um tempo estas pessoas morrem e levam consigo todo o saber.

Pimenta (2002) defende uma perspectiva em que os professores são práticos reflexivos, compreendendo um projeto humano emancipatório com uma tomada de decisões político-educacionais, dando destaque à pesquisa como princípio formativo da docência, sobretudo refletindo na e sobre a prática, o que resulta numa identidade profissional.

A professora-formadora AP coloca em seu questionário que a disciplina História da América possibilitou:

Refletir sobre a importância do ensino pesquisa e extensão dentro da disciplina América Moderna para a formação docente a fim de nos aproximar da realidade escolar/comunidade, com vistas a uma visão dialética na superação da fragmentação entre teoria e prática, visando à formação da identidade profissional através da reflexão, do diálogo e da intervenção.

Assim, a professora-formadora incentivou a valorização do cinema nas escolas de Grajaú através da lei 13.006/2014 que complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que orienta para a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas como complemento às atividades curriculares.

Dessa forma, é importante ressaltar que a educação formal é um processo complexo e intencional por isso com objetivos traçados historicamente e culturalmente com sua concepção de mundo, com seus valores e por meio de métodos empíricos, dentro de escolas. Em se tratando de povos indígenas no Brasil, percebe-se que a educação traçada por eles e o contato com os colonizadores europeus transformou a forma de esses povos conceberem sua educação, assimilando conforme suas necessidades e tradições.

Para Candau (2000) pensar em um currículo descolonizador emana a decolonização do mesmo, ou seja, representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, pressupõe a emancipação do ser, do poder e do saber.

No que diz respeito ao Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais em processo de formação inicial e continuada, o que remete a um movimento dinâmico de construção de identidade profissional docente, que não é algo estático, e que vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem ao longo da vida. Assim,

Compreendendo a educação como fenômeno complexo em sua totalidade, dando ênfase à flexibilidade do professor em um contexto histórico-crítico onde a formação docente não pode estar reduzida a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa do formador se reduza a escolha certa dos meios e procedimentos didáticos para aplicação dos conteúdos (PIMENTA, 1997, p. 39).

A formação do professor deve estar pautada em realidade concreta, numa relação dialógica, superando as exigências do racionalismo instrumental, numa perspectiva reflexiva, mais próxima da realidade, analisando suas práticas à luz do contexto que atua e, sobretudo, à luz de um conceito mais amplo da educação, pautado numa atividade humana transformadora, integrando atividades teóricas e práticas, resultando em mudanças nas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão é um meio para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes das políticas neoliberais que corroboram para acentuar práticas de ensinar em detrimento de teorias essenciais na vida profissional dos professores, contribuindo para que eles não compreendam a intencionalidade de tais ações.

O Parfor é um programa que tem em sua proposta algo relevante, com todas suas contradições impostas, como o aligeiramento formativo; proporciona uma formação contínua situada, uma formação na e sobre a prática com articulação entre aluno-escola-sociedade, construindo possibilidades que direcionam os professores formadores a se aproximarem da escola, (re) construindo seus saberes e refletindo sobre suas práticas.

As políticas neoliberais corroboram negativamente para a formação de professores ao acentuar práticas de ensinar em detrimento de política de formação

situada, pois conhecer é práxis, é intervir na realidade social para transformá-la radicalmente.

Em se tratando sobre a educação escolar e acadêmica, as mesmas devem se consolidar como disposição permanente e aberta numa elaboração e revisão constantes entre o que parece ser e as contradições existentes com algumas de nossas crenças.

Atualmente, embora haja fortes indícios de mudanças na instituição escolar, sujeitos escolares ainda se apresentam ancorados na perspectiva tradicional com os conteúdos desconectados da realidade dos alunos e recorrendo a práticas e modelos muito próximas da sociedade fabril, ou seja, adaptado às exigências do modelo de produção, e simultaneamente contribuindo para a formação em massa, priorizando a racionalidade técnica.

O Parfor é um programa que tem uma finalidade, qual seja tentar solucionar uma lacuna que veio sendo gestada através dos tempos e que por sua especificidade carece de professores formadores especializados, assim a reflexividade construída diante das práticas pedagógicas adquire relevância em função dos modelos e condições históricas e dos propósitos educativos, dando significado e ressignificando suas próprias escolhas para a qualificação de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* São Paulo. Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: Presidência da República, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**, Versão Preliminar, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. **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.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CP Nº: 14/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum

para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. Curitiba: Editora UFPR, **Educar em Revista**, n. 42, p. 127-139, 2011.

CANCLINNI, **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora EDUSP 1997.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX E MCLAREN, (1986) *Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling*. Harvard Educational Review, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2. ed., 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa- 3.ed – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da e Moreira, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

THERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAN, Jose Manoel. **A educação que desejamos**: novos desafios para chegar lá. São Paulo: Papyrus, 2008.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In:_____.

Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira Africana", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: SEF/SEE, 1999.

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

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.085

REFLEXÕES ACERCA DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES SUPERVISORES¹

RENATA CHRISTIAN DE OLIVEIRA PAMPLIN

Pedagoga pela FCLAr/UNESP, Mestre e Doutora pelo Curso de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Docente da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas da Universidade do Estado de Minas Gerais. Bolsista do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa da UEMG – PQ/UEMG. E-mail: renata.pamplin@uemg.br.

RESUMO

Pensar e se propor a escrever sobre a docência implica em reconhecer a complexidade do ato de ensinar. Dentre o conjunto de conhecimentos necessários à docência, aqueles que se remetem ao ensino e aprendizagem demandam especial atenção, haja vista a centralidade desse processo na atuação do professor, que se constitui enquanto objeto de estudo. Ademais, entende-se a formação docente enquanto um processo contínuo e multifatorial, sendo necessário enfatizar que a complexidade destes processos educativos dificulta reconhecer os fatores que o definem. Diante dessa complexidade inerente à docência é comum que, no processo de reflexão sobre a prática docente, particularmente no início da docência, o professor identifique a incompletude de sua formação inicial e, neste cenário, programas de iniciação à docência se fazem fundamentais. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados na primeira metade dos cursos de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior do Brasil. O Programa tem como objetivo principal, inserir esse aluno no contexto escolar visando desenvolver habilidades de observação e reflexão sobre a prática docente em escolas públicas de educação básica, aliado à possibilidade de atuação sob a supervisão de professores experientes. Defende-se aqui que essa possibilidade não somente contribui para um caráter

1 A pesquisa apresentada consiste em um recorte do projeto de pesquisa intitulado **Professoras supervisoras de um Suprojeto Pedagogia PIBID/UEMG – Poços de Caldas: percepção acerca dos desdobramentos de sua atuação na formação dos licenciandos e em sua prática docente**, submetido e aprovado com concessão de bolsas pelo Edital nº 10/2022 do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/UEMG.

formativo com maior equilíbrio teórico-prático e alinhado com as demandas existentes, além de se concretizar como uma possibilidade de formação continuada aos professores supervisores. Assim, pretende-se refletir sobre como o PIBID pode impactar na formação e prática docente de professores supervisores e participantes defendendo que essa discussão poderá contribuir para elucidar elementos da atuação destes profissionais enquanto co-formadores dos bolsistas no contexto escolar, pensando ainda sobre os impactos dessa dinâmica e do projeto em sua própria atuação docente, percepção sobre a docência e os fatores a ela inerentes.

Palavras-chave: Formação inicial. Formação continuada. PIBID. Professores supervisores.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos caminhos pelos quais se efetivam os direitos à participação social, desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para inserção no mercado de trabalho, sendo um direito garantido a todos e dever do Estado e da Família, conforme descrito no Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A despeito das discussões e variadas interpretações acerca do significado e conceito da qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), considera-se aqui qualidade como consonante à perspectiva que norteou o estudo realizado por Gatti, Espósito e Silva (1994), concebendo que o trabalho docente não é o único, mas o fator central ao se pensar na qualidade de ensino, e ainda que o trabalho do professor depende de políticas públicas consistentes e continuadas que cuidem de sua formação e de suas carreiras. Porém, tanto os níveis de qualidade de ensino, como de aprendizagem tem se constituído em um motivo de constante preocupação pela sociedade (GATTI, 2016), intensificando a discussão sobre a formação docente em especial, a partir da década de 90 (MARTINS, 2017).

É necessário ainda considerar a complexidade do trabalho docente haja vista que “Formação humana requer certa temporalidade, paciência e construção contínua” (GATTI, 2016, p. 36), se constituindo enquanto um processo que poderia auxiliar na construção de condições de maior equidade social, considerando seus objetivos quanto à disseminação de conhecimentos e formação de valores (GATTI, 2016), o que é consonante ao defendido por Libâneo (2007, p. 76) ao pontuar que os objetivos da escola consistem em preparar “[...] para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética”. Aliado a isso, é possível enfatizar a complexidade do ensino, por meio de Candau (2017), que ao dissertar sobre a Didática e sua centralidade no processo educativo, disserta sobre as dimensões humana, técnica e político-social, a ela inerentes. Ao discutir essa complexidade é necessário enfatizar ainda que os processos educativos dificultam o reconhecimento dos fatores que o definem, abarcando parâmetros institucionais, organizacionais, metodológicos, e condições materiais e estruturais dos professores no exercício da profissão (ZABALA, 1998).

Embora a docência seja anterior a isso a formação de professores se constituiu como pauta e foi reconfigurada a partir do Século XIX, sendo que os desafios

ainda se mantém, a despeito das políticas públicas implementadas e existentes (PINHO; SANTOS; BRASILEIRO, 2022). Assim, as autoras pontuam a necessidade de atenção acerca do fomento a ações de formação inicial e continuada de qualidade, melhoria das condições de trabalho e na estrutura das escolas, garantia de plano de carreira e salário digno, além de ações voltadas para o acesso e permanência dos alunos na escola. Aliado a isso Saviani (2011) acrescenta desafios à política de formação docente no Brasil, que envolvem: a fragmentação e dispersão das iniciativas existentes; descontinuidade entre as políticas educacionais; sobreposição do burocratismo da organização e funcionamento dos cursos que se sobrepõe a importância do domínio dos conhecimentos necessários à profissão docente; separação entre as instituições que formam e as escolas nas quais estes alunos irão atuar; a contraposição entre teoria e prática que cria um paradoxo pedagógico entre conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; e a precariedade da jornada de trabalho e baixos salários.

Especificamente, no que concerne às alternativas que se colocam na perspectiva de se promover uma formação de professores que busque estreitar as relações entre as instituições formativas e as unidades de ensino básico, além de diminuir a dicotomia teoria/prática e possibilitar vivenciar as demandas inerentes à prática docente ainda em processo formativo, políticas de iniciação à docência começaram a ser estruturadas e implementadas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2016), que não se constituem como propostas únicas nesse sentido, mas têm se destacado pela adesão das instituições de formação e atingido uma parcela significativa de licenciandos, desde 2009 (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Dentro dessa perspectiva, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa governamental que concede bolsas a alunos matriculados na primeira metade de cursos presenciais de Licenciatura em Instituições de Ensino Superior, Estaduais e Federais, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, que obtenham avaliação de rendimento satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O PIBID é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, prevista na Lei nº 11.502, de julho de 2007, que designa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) responsabilidade na formação de professores do ensino básico visando assegurar uma formação de qualidade tanto para aqueles que se encontram em cursos de formação inicial quanto para aqueles que já estão atuando. Essa diretriz é componente

de ações mais amplas que tem a finalidade de promover e garantir uma educação de qualidade, prevendo em seu artigo 2º que “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior, e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando promover a qualidade do ensino público.

O PIBID, por sua vez, objetiva propiciar que o licenciando, ainda em estágio de formação inicial, possa ser inserido ativamente no contexto escolar do ensino básico, visando o desenvolvimento de conhecimentos docentes, teóricos e práticos, por meio de habilidades de observação e reflexão sobre a prática docente. Essa perspectiva formativa se fortalece ainda mais ao se considerar que durante sua participação no PIBID, o aluno realiza atividades sob tutoria de professores da Universidade e professores experientes no lócus onde as demandas acontecem e se materializam, as escolas de ensino básico. Essa possibilidade contribui para um caráter formativo com maior equilíbrio teórico-prático e alinhado com as demandas existentes, além de possibilitar que durante seu processo formativo esse aluno desenvolva habilidades e competências que contribuirão para formação de sua identidade profissional, aumentando as possibilidades de sua futura inserção e atuação docente nas escolas, de maneira mais profícua. Ademais, o PIBID, por ter como princípio a necessidade de relação entre Instituições de Ensino Superior e escolas de ensino básico, estreita o vínculo das relações entre ambas as instituições, favorecendo e fortalecendo o processo de trocas e construção do conhecimento.

A Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), descreve, entre outras normativas e conceituações, a composição da equipe responsável pela implementação dos Subprojetos, a saber:

- Coordenação institucional que concatena todas as informações, demandas e registros dos diferentes subprojetos desenvolvidos nos diferentes cursos de Licenciatura de uma mesma Instituição de nível superior de ensino.

- Coordenação de área, que corresponde aos professores de nível superior que são responsáveis pela elaboração do Subprojeto, implementação das ações relacionadas aos editais de seleção dos bolsistas (Licenciandos e professores do Ensino Básico), além do estabelecimento e manutenção do contato e das relações com as escolas participantes, planejamento das ações, formação complementar por meio de grupos de estudo, reuniões de socialização das práticas dos bolsistas nas escolas, além de outras ações de formação complementar que venham a se apresentar como necessárias, e reuniões periódicas com as professoras supervisoras.
- Bolsistas que correspondem aos alunos dos cursos de Licenciatura, matriculados na primeira metade do curso, e que tenham interesse em participar do Subprojeto proposto, se inscrevendo voluntariamente nos editais de seleção.
- Professor supervisor: cada núcleo do Subprojeto, formado por 8 licenciandos bolsistas, conta com uma professora supervisora que exerce as atividades de supervisão semanal, com aporte da coordenação de área, visando promover e viabilizar as interações entre esses e as professoras acompanhantes, garantir que as ações previstas no Subprojeto estejam sendo colocadas em prática e implementar intervenções diante de possíveis dificuldades ou reestruturações que se fizerem necessárias. O professor supervisor deve possuir formação em licenciatura condizente ao componente curricular ou ao curso do subprojeto; possuir experiência mínima de 2 (dois) anos de magistério na educação básica; atuar como docente de educação básica nas escolas das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional e estar atuando em sala de aula na área ou etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso que compõe o subprojeto.
- Professoras acompanhantes que são profissionais que estejam atuando na sala de aula das escolas participantes e que não sejam iniciantes². Essas profissionais trabalham diretamente com os bolsistas e se configuram como co-formadoras diretas no processo de desenvolvimento da

2 Para delimitar o período correspondente a essa iniciação à docência consideraremos aqui os dados que subsidiam a classificação do ciclo de vida dos professores, conforme proposto por Huberman (2007), considerando assim como professor iniciante a fase profissional que corresponde aos três primeiros anos de docência, embora saibamos da existência de outras classificações na literatura.

profissionalidade dos mesmos, ao envolvê-los nos processos de planejamento didático, execução, avaliação e demais atividades que compõem a docência.

O PIBID consiste em um projeto que vai de encontro com às demandas apresentadas por Nóvoa (2011) no que diz respeito a necessidade de se pensar sobre a formação, concebendo a colegialidade, partilha de saberes e culturas colaborativas, por meio de parcerias entre os contextos profissional e universitário visando a busca por atingir os objetivos e potencializar a qualidade da formação docente. A necessidade da articulação entre os contextos de formação e atuação são também defendidos por Tardif (2014), André (2015; 2016), Nóvoa (2017) e Brito, Carvalhêdo e Lima (2022) na perspectiva de se superar o distanciamento historicamente observado entre os espaços da formação e exercício profissional.

Segundo Lima (2002), a prática docente é permeada por muitas inquietações referentes ao fazer pedagógico e o tornar-se docente, não se faz sozinho, mas em interações com os pares. O autor afirma que há várias nuances da construção pessoal da vida profissional dos docentes e a interação profissional é vivenciada de forma distinta por cada um que a vivencia. A concepção de cultura colaborativa se sustenta na premissa de que a colaboração profissional docente possibilita, para além do desenvolvimento profissional da prática pedagógica, a compreensão dos contextos escolares e seus inúmeros desafios. É necessário pontuar que concebe-se que esse espaço de vivência deveria ser oportunizado pelos estágios curriculares obrigatórios, porém em função do distanciamento entre as instituições formadoras e a resistência de professores experientes em acolher estagiários a partir da visão de que isso imputará em um acréscimo nas demandas dos estágios (CARVALHO, 2012; PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014), estes acabam por cumprir uma legislação, mas não atingem a finalidade, reduzindo frequentemente sua realização a uma participação mais observacional e passiva por parte dos alunos.

Defende-se aqui que o apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão, fomentando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que possam dar suporte aos professores iniciantes, conforme apontado por Romanowski e Oliver Martins (2013), diminuindo as possibilidades de abandono profissional.

A dificuldade na transição do papel de licenciando para professor regente pode implicar na ocorrência de uma evasão significativa ainda nos cursos de

formação inicial e na desistência da carreira nos anos iniciais da docência, por meio do “choque de realidade” (VEENMAN, 1984). O fenômeno é causado pelo distanciamento existente entre as idealizações formadas durante o processo formativo e a realidade diária da docência, na qual as múltiplas demandas escolares e a realidade do contexto de trabalho, podem promover uma ambiguidade da função docente a um profissional que ainda está na transição “aluno-professor”, o que pode resultar em inseguranças e frustrações. Ademais, no que se refere especificamente aos programas de iniciação à docência, André (2015) defende que, ainda que escassas no Brasil, as políticas de apoio aos professores iniciantes existentes, devem ser consideradas face as possibilidades de contribuição na diminuição do percentual de abandono do magistério e manutenção de bons profissionais na docência.

Assim, a ação docente, suscita e demanda pela reflexão contínua de sua prática, no contexto onde emerge, avaliando-a e reavaliando-a, destacando sempre a práxis educativa,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 40).

Para além disso, cabe pontuar que a prática docente constitui-se não apenas de saberes teóricos, mas também de experiências cultivadas ao longo da formação e atuação profissional no contexto de uma sala de aula. Nessa perspectiva, é vital refletir sobre a relação entre a prática docente e os diferentes saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), que contribuem não somente para legitimar a prática docente, mas também na relação entre saber/formação e conhecimento/educação, considerando ainda a pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes e as manifestações do saber-fazer e do saber-ser (TARDIFF, 2014). É fato e cabe destacar que nenhum saber é por si mesmo formador, ainda que seja necessário, sendo preciso também saber ensinar.

A vivência no PIBID, ao proporcionar o estabelecimento de vínculos e trocas constantes entre Universidade e rede pública de ensino, favorece o estreitamento das relações e o alinhamento de um plano formativo adequado às demandas dos bolsistas e à realidade das instituições participantes. Gatti et al. (2019), a partir de dados advindos de um levantamento nacional acerca da formação de professores,

descrevem a multidimensionalidade e complexidade do contexto de formação docente, pontuando dentre as variáveis, carentes de atenção e intervenção, a necessidade de aproximar as instituições formadoras e as escolas no sentido de que vivenciar experiências reais nas escolas, ainda em processo formativo, se mostra essencial e fundamental à formação.

Ainda dentro das possibilidades do PIBID, Farias, Jardimino e Silvestre (2015) pontuam que, para além do investimento na formação inicial de licenciandos, a vivência de professores experientes no PIBID, tem potencial de favorecer a formação continuada desses participantes. Tal perspectiva é defendida também por André (2012) ao pontuar que o PIBID, ao aproximar instituições com estruturas, conhecimentos e culturas diversas podem ser transformadoras também para as instituições envolvidas. Esta realidade possibilitaria que licenciandos revisassem suas concepções e conhecimentos acerca da educação, ao passo que sua presença nas instituições fomentaria o acesso à ideias e reflexões sobre as práticas cotidianas ali desenvolvidas.

Neste contexto Gatti (2014) defende a dupla função do PIBID: fomentar a formação inicial de licenciandos e a formação continuada não só para os professores experientes participantes como os coordenadores de área, ao ofertar possibilidade de estudo, pesquisa e extensão. Tais dados corroboram os achados por André (2016), que ao analisar relatos de professoras supervisoras do PIBID, constatou que, assim como para os licenciandos, descrevem que o estímulo inicial para ingressar no programa foi a bolsa, porém, ao longo do desenvolvimento das atividades constataram que participar do PIBID possibilitou uma retomada de contato com o meio acadêmico e a possibilidade da volta aos estudos, além da atualização profissional e desenvolvimento do trabalho em parceria.

Nesse sentido, a partir das reflexões aqui pontuadas, defende-se a relevância de desenvolver pesquisas acerca do PIBID enquanto um programa de iniciação à docência que contribui para as ações formativas nos cursos de formação inicial potencializando a formação inicial dos bolsistas, porém englobando os diversos autores que dele participam, no caso aqui proposto o professor supervisor. Parte-se do pressuposto que compreender os possíveis impactos do PIBID, para além dos licenciandos bolsistas, pode subsidiar a elaboração de estratégias, no âmbito das políticas públicas, que fortaleçam o papel do PIBID não somente como um investimento na formação inicial de professores, expandindo seus benefícios enquanto um processo de formação continuada. Produzir conhecimento relacionado ao professor

supervisor e os desencadeamentos de sua participação no PIBID podem favorecer ainda para entender a dimensão do projeto enquanto um importante lócus de valorização do conhecimento dos professores experientes e de fomento à postura reflexiva destes mesmos professores, não somente embasados em sua formação e prática cotidiana, mas também pelas possibilidades de acesso a novos conhecimentos, referenciais e processos formativos na área.

Este pressuposto sustenta a discussão aqui proposta que se norteia a partir do objetivo que versa sobre como o PIBID pode impactar na formação e prática docente de professores supervisores dele participantes, defendendo ainda que os elementos aqui trazidos poderão contribuir para elucidar elementos da atuação destes profissionais enquanto co-formadores dos bolsistas no contexto escolar, pensando ainda sobre os impactos dessa dinâmica e do projeto em sua própria percepção docente, o que envolve sua formação, atuação docente e os fatores a elas inerentes

METODOLOGIA

O método utilizado para elaboração dessa proposta de pesquisa foi a pesquisa narrativa que se constitui enquanto uma ferramenta de levantamento de informações acerca de um determinado assunto. Exatamente, em função de sua amplitude ela não implica na necessidade de critérios de recorte ou inclusão/exclusão dos materiais analisados e avaliação dos materiais, a não ser sua pertinência com a proposta, diferente das pesquisas de revisão sistemática. Ela é constituída pela busca e leitura de materiais produzidos acerca de um assunto ou tema, possibilitando adquirir e ampliar o conhecimento sobre o mesmo (ENFERMAGEM, 2007).

A pesquisa foi realizada em endereços eletrônicos do Governo Federal e na plataforma de pesquisa *Google Scholar*, por meio do emprego dos seguintes descritores: PIBID; "programas de iniciação à docência"; "formação de professores"; "formação inicial"; "formação continuada"; e "professores supervisores". Não houve recorte temporal e os materiais utilizados foram selecionados a partir de sua pertinência ao objetivo delimitado. O procedimento de análise e descrição dos dados, envolveu os procedimentos de leitura, síntese e compilação dos dados, a partir de um roteiro previamente estabelecido compreendendo os temas, subtemas e sequência lógica do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da revisão narrativa da literatura aqui realizada serão apresentados e discutidos trabalhos que abarquem os impactos do PIBID, não somente enquanto possibilidade de ação formativa inicial para licenciandos e futuros professores, como para aqueles que já se encontram em atuação nas escolas de Educação Básica e que participam do PIBID, na qualidade de professores supervisores.

De maneira mais abrangente, André (2015) ao discutir as políticas de formação continuada e inserção à docência no Brasil descreve a existência de ações isoladas sem acompanhamento e avaliação dos impactos, com exceção para Secretaria de Educação de Socral CE e de Campo Grande no MS que possuíam propostas que envolviam ações articuladas e sistemáticas, centradas na prática escolar, com incentivos à participação docente, avaliação dos resultados e revisão no processo formativo. O envolvimento docente na concepção, planejamento e implementação das ações formativas, é valorizado nas pesquisas e tido como necessário na construção da autonomia cognitiva dos docentes e realização como profissional. Embora a ideia seja desenvolvida pela pesquisadora, diante de uma proposta diferenciada, se alinha ao defendido neste trabalho que defende a relevância do PIBID enquanto uma estratégia de formação continuada para professores supervisores.

André (2018) desenvolveu uma pesquisa empírica que envolveu a realização de uma *survey* com 1.237 alunos egressos dos Programas Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos, provenientes de 18 Instituições de Ensino Superior, localizadas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país, visando coletar e analisar dados de sua inserção profissional. A análise dos resultados demonstrou que 67% dos egressos estavam atuando na educação, em sua maioria em escolas públicas (61%); sendo que se destaca a visão positiva da realidade que encontram nas escolas e o sentimento de autocompetência para gerir a sala de aula, acompanhado ainda de um retorno positivo dos alunos em relação ao seu trabalho. Embora positivos e animadores, os dados indicam que um percentual significativo demonstrou frustração com as condições de trabalho, como insatisfação com o salário e com a quantidade de alunos na turma.

Gatti et al. (2014) analisaram a base de dados referentes aos questionários *online* aplicados aos Professores Supervisores, Coordenadores de Área, Coordenadores Institucionais e Licenciandos Bolsistas, participantes do Pibid, pela

Capes. Os dados permitiram aprender que os resultados do PIBID se estendem para além dos benefícios junto aos licenciandos bolsistas, compreendendo impactos positivos para os professores das Instituições de Ensino Superior que atuaram como Coordenadores de Área; para as escolas de educação básica participantes, bem como para seus alunos; no estabelecimento de uma relação mais próxima e rica entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas de educação básica; enquanto política pública da área da Educação; e para os cursos de Licenciatura que desenvolveram subprojetos vinculados ao PIBID; No que concerne especificamente aos benefícios percebidos pelos professores supervisores, os autores descrevem

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos.
- Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas.
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola. (GATTI et al., 2014, p. 104-105).

Nessa perspectiva e direcionando a análise, De Oliveira, Rezende e Carneiro (2021) desenvolveram estudo com o objetivo de investigar a percepção dos professores supervisores acerca do PIBID. Para tanto, os autores analisaram os relatórios produzidos por 8 professores supervisores, referentes ao período de 2014 a 2017, concluindo que o PIBID favoreceu a aproximação entre Universidade e educação básica, por meio de um trabalho colaborativo com compartilhamento de saberes, experiências e aprendizagens pertinentes à formação e prática docente. Estes dados são semelhantes aos encontrados por Queiroz, Andrade e Mizukami (2020), em pesquisa qualitativa cujo objetivo foi analisar as contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia e

em início de carreira que tenha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Considerando especificamente o PIBID enquanto espaço de formação continuada, Martins (2017), conduziu pesquisa visando investigar se o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores supervisores, junto a 4 professores supervisores. Por meio da análise de conteúdo dos relatos obtidos a autora constatou que as ações desenvolvidas no âmbito do programa têm contribuído para superar a dicotomia entre teoria e prática, por meio da aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas de ensino básico, articulando o campo da profissão ao da formação docente, com a valorização da escola, além do fato da escola se constituir como lócus de produção de conhecimento e valorização dos saberes advindos da experiência docente.

Já Dos Santos Galiza, Silva e Silva (2020) discutem, em seu trabalho qualitativo, as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para formação do professor supervisor em um subprojeto de Química. Foram analisados questionários com questões discursivas, respondidos por 5 professores supervisores e os resultados indicam que a participação no PIBID, no que diz respeito a conduzir e acompanhar os licenciandos bolsistas, proporciona ao docente a reavaliação de sua prática mediante a reflexão de novas aprendizagens e estratégias didáticas diferenciadas, coletivamente construídas. Além disso, destacam como um achado da pesquisa a aproximação entre Universidade e escolas de educação básica na problematização e solução de conflitos em grupo.

Oliveira e Justina (2017), por sua vez, desenvolveram uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações com a perspectiva de investigar sobre o papel e atuação do professor supervisor no PIBID no Banco de Teses da CAPES/Brasil. As autoras localizaram vinte e oito teses e dissertações, no período que compreende de 2011 a 2013, porém, apenas cinco dissertações e uma tese eram relacionadas ao professor supervisor, o que indica que o foco das pesquisas acerca do PIBID, ainda consiste na importância do Programa na formação inicial de licenciandos. Além disso, as autoras destacam o fato do banco de teses estar desatualizado no momento da coleta de dados. Após a análise dos seis trabalhos, as autoras concluíram que o PIBID, ao possibilitar contato com novos conhecimentos teóricos e práticos, se constitui enquanto importante ação de formação continuada aos professores supervisores, além dos benefícios aos licenciandos bolsistas. Outro dado interessante é a constatação de relatos, advindos de professores supervisores, de

que o PIBID ajudou a diminuir a dicotomia entre teoria e prática, pois propiciou que estes compreendessem os conteúdos sob uma nova perspectiva.

Tais dados vão de encontro ao defendido por Jardimino e Olivieri (2013), de que o PIBID, ao possibilitar trocas de conhecimento entre professores experientes e alunos em processo de formação, acaba-se constituindo em um importante espaço de formação continuada. A partir de pesquisa empírica, puderam constatar nos relatos de professores supervisores que a participação no PIBID possibilitou acessar espaços culturais e formativos que promoveram contato com novas perspectivas de ensino, que acabaram por potencializar seu trabalho, não somente junto à atuação na supervisão dos bolsistas, como em sua própria prática nas escolas.

Chaluh et al. (2017) realizaram uma análise nos registros dos cadernos coletivos de bolsistas e professores supervisores, além da análise dos relatos individuais dos bolsistas com o objetivo de tecer uma discussão sobre o lugar do professor supervisor em um Subprojeto, conduzido entre os anos de 2011 e 2013, em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. A partir da análise dos dados os autores concluíram que a escola se constitui como um importante lugar de formação e de produção de saberes, tanto para bolsistas como para as professoras supervisoras. As professoras supervisoras detalham que, ao assumir responsabilidades e desenvolver ações junto aos bolsistas, possibilitou vivenciar as contradições, limites e possibilidades da escola, de maneira viva. Os autores pontuam ainda que as ações da professora supervisora possam auxiliar a estruturar o trabalho coletivo nas escolas, além de possibilitar que os professores universitários compreendam a importância e articulem a teoria com a prática nas escolas, abarcando aspectos da ação colaborativa dos diferentes profissionais da escola; Ressignificação da própria experiência como docente; e Articulação entre os espaços formativos da escola e da universidade.

Por fim, é importante pontuar as contribuições à discussão do tema, proporcionadas por Ambrosetti et al. (2020), que destacam a importância dos professores formadores no planejamento e implementação de ações de acolhimento e apoio aos professores iniciantes, inserindo, de maneira gradativa, estes na cultura e grupo profissional. Destacam ainda a importância das comunidades de aprendizagem, enquanto espaço de trocas que envolvam professores em exercício, formadores escolares e formadores universitários, visando favorecer o desenvolvimento recíproco da escola, professores e professores formadores. A proposta formativa deve se nortear na análise e reflexão fundamentada a partir das práticas docentes que

propicie processos de transformação e reelaboração do conhecimento profissional. Os autores pontuam que estes, entre outros aspectos, devem ser considerados ao se delinear estratégias formativas aos professores, em especial os iniciantes, que por possuírem saberes mais teóricos podem se sentir inseguros perante à complexidade do cotidiano escolar.

Embora não estejam se remetendo aos professores supervisores diretamente, julga-se o apontamento importante, pois a função e atuação exercida pelo professor supervisor corresponde a de um co-formador que desempenha um papel fundamental na formação de licenciandos vinculados ao PIBID. É por meio dessa troca, não somente junto aos professores acompanhantes, mas também aos supervisores que se abrem possibilidades para ampliar o conhecimento até então construído por meio de sua interface com a prática e vivência no contexto escolar. Participar dessa experiência tendo consciência da existência de profissionais que darão suporte ao processo é fundamental para não somente ampliar o repertório de conhecimento teórico-prático, mas desenvolver sua identidade e autonomia profissional, por meio da compreensão e reflexão crítica, contextualizada, aplicada e participativa acerca da docência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados e analisados permitem concluir que o objetivo inicialmente proposto foi atingido. A investigação qualitativa, por meio de uma revisão narrativa, realizada possibilitou compreender as implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para além das questões envolvidas na formação inicial de alunos dos cursos de Licenciatura, expandindo seus impactos para os demais atores e contextos participantes, com especial atenção dedicada às possibilidades do programa se configurar como um importante mecanismo de formação continuada aos professores supervisores.

Foi possível ainda constatar que o programa se configura como um efetivo potencializador das relações entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, o que possibilita o intercâmbio e alinhamento de informações e demandas entre ambos os contextos.

Se detectou uma escassez de estudos que envolvam a análise dos impactos da participação no PIBID para outros participantes, como os professores participantes, professores supervisores e coordenadores de área, entre outros. Ainda

assim, é possível constatar as possibilidades de formação continuada oportunizadas, especialmente aos professores supervisores, que tem se constituído enquanto importante mecanismo defragador de reflexões sobre a prática docente.

Indica-se a necessidade de investir em pesquisas, com diferentes metodologias e perfil de participantes, que possam ampliar a compreensão acerca do PIBID, considerando tanto os aspectos positivos como suas limitações, visando promover adequações que possam ampliar ainda mais seu alcance e contribuições para a melhoria da qualidade do ensino no país, por meio do investimento na formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Considera-se, por fim, que não há como conduzir estudos sobre o PIBID desconsiderando a atuação dos professores supervisores e sua relevância na formação dos bolsistas. Acredita-se que, para além disso, participar do projeto se constitui enquanto um importante momento formativo também aos professores que, por meio de sua prática e do contato com licenciandos podem refletir sobre a docência, transformando sua prática cotidiana no contexto escolar. Assim, pensando na complexidade do PIBID e da formação docente no Brasil, bem como seus desafios, é necessário estudar ainda o processo de formação contínua da docência, que se dá efetivamente na atuação cotidiana no contexto escolar, concebendo a proposta de co-formação, praticada conjuntamente com os professores supervisores, enquanto um elemento catalisador de reflexões e possíveis transformações das práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade do Estado de Minas Gerais, que por meio da concessão de bolsa vinculada ao Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ/UEMG, possibilitou a realização dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. de P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4263118, 2020. DOI: 10.14244/198271994263. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 9 dez. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, 2012, 42.145: 112-129.

ANDRE, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, abr. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102015000100034&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 dez. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 49-70.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. p. 1-20.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. **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 17 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N__83__DE_27_DE_ABR_IL_DE_2022.pdf. Acesso em 8 de janeiro de 2023.

DE OLIVEIRA, Sandra Alves; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021. p. 982-998.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **A didática em questão**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

CHALUH, Laura Noemi; MARTINS, Bétsamar Scopinho; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; OSTI, Andreia. Saberes dos supervisores no contexto do PIBID: formação e parceria. **Comunicações**, v. 24, n. 1, p. 125-147, 2017.

DOS SANTOS GALIZA, Lucas; SILVA, José Gilberto; SILVA, Mara Aparecida Alves. As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 5, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

ENFERM, Acta Paul. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul enferm**, v. 20, p. 2, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 2014, p. 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, Bernardete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; GIMENES, Nelson A.S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil** – novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em 3 de março de 2022. GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara L.; SILVA, Rose N. Características de professores (as) de primeiro grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, v. 15, n. 48, p. 248-260, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vida de Professores**, Porto, Portugal: Porto, 2007.

JARDILINO, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R. A formação continuada de professores no âmbito do Pibid na região dos Inconfidentes (MG). **EntreVer** - Revista das Licenciaturas, v. 3, p. 237-249, 2013. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2582/3083>. Acesso em: 25 mar.2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9.ed., São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Jorge Ávila. **As Culturas Colaborativas nas Escolas**. Porto, Portugal: Porto, 2002. NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In Gatti, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. p. 199-211.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Luciani; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. O papel dos professores supervisores no PIBID de acordo com o relatado em pesquisas brasileiras. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (febrero 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/pibid.html>.

MARTINS, Jessica Cristina de Carvalho. Experiências formativas no âmbito do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa. 2017. 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9173>. Acesso em 23 de novembro de 2023.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, NídiaNacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular - experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios Supervisionados na formação docente**. p. 69-112, 2014.

PINHO, Maria José; SANTOS, Jocyléia Santana; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. O impacto das políticas públicas na formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana (Orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 41-71.

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Pibid e formação docente: contribuições do professor supervisor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 3744091, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.086

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MARCOS ANDRADE ALVES SANTOS

Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, marcosandrade@alu.ufc.br

ANTÔNIO JEFFERSON TEIXEIRA SOUSA

Especializando no Curso em Arquitetura de Software e Soluções – XP Educação, r15.antoniojefferson@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões oriundas do campo do estágio supervisionado na disciplina de Sociologia do Ensino Médio. Pretende-se também discutir algumas implicações da pandemia para a educação pública brasileira, tomando como ponto de partida as experiências das escolas do interior do estado do Ceará. Em primeiro lugar, abordaremos as dimensões do cotidiano escolar que se estrutura no contexto de retorno da escola às atividades presenciais. Em segundo lugar, procuraremos refletir sobre os efeitos da pandemia para a educação pública cearense, tomando o caso da escola que foi campo desse estágio para tecer tais considerações. As atividades de Estágio Supervisionado foram realizadas em uma escola do município de Itapipoca, com turmas de 3º ano. Além das observações, foram realizadas regências supervisionadas pela professora titular da disciplina de Sociologia. As atividades foram analisadas em relatório escrito pelo estagiário e corrigido pela professora da disciplina de Estágio na Universidade. O estágio supervisionado na disciplina de Sociologia é compreendido nesse texto como oportunidade privilegiada de pesquisa e experimentação de soluções para as situações de aprender e ensinar. Nesse contexto, não compreendemos o estágio apenas como atividade burocrática, mas como instante fundamental da formação docente em que se articula prática e teoria. Focaremos em dois temas principais para dimensionar as questões que emergiram no campo do estágio na disciplina de Sociologia, cursado pelo primeiro autor.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Estágio Supervisionado, Pandemia, Escola pública.

INTRODUÇÃO

As experiências apresentadas neste artigo são provenientes do Estágio Supervisionado em Sociologia, cursado pelo primeiro autor em uma Escola de Ensino Médio do Município de Itapipoca, interior do Ceará. O Estágio foi realizado no período de maio a junho do ano de 2022, acompanhando o retorno presencial das atividades escolares após o período grave da pandemia provocada pela Covid-19 no Brasil.

O retorno presencial das escolas no estado do Ceará produziu dados importantes para compreendermos as discussões realizadas ao longo deste artigo. Desta forma, as discussões levantadas sobre a prática da professora supervisora do estágio, sobre o cotidiano escolar e sobre os alunos devem ser compreendidas em um esforço maior de articulação da escola frente aos desafios deste retorno presencial.

Serão trabalhadas, portanto, algumas questões que emergem daquele cotidiano escolar imediatamente reconhecido como “pós pandêmico” – se é que podemos chamá-lo desta forma, dada a persistência da pandemia no Brasil. As escolas públicas brasileiras enfrentaram uma série de desafios no que se referem a organização espacial e de carga horária de professores e alunos durante a retomada das atividades escolares presenciais.

Entretanto, destaco que esta etapa configurou um esforço maior em torno de uma perspectiva de “Educação Híbrida” defendida no âmbito das políticas educacionais do estado do Ceará. Tal perspectiva reconfigurava o trabalho remoto realizado pelas escolas no período mais severo de pandemia e expandia o contexto do ensino/aprendizagem a partir da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs.

O Estágio mencionado ao longo do texto ocorreu nas turmas de 3ª série de uma Escola de Ensino Médio localizada em Itapipoca, município urbano do interior do Ceará, com uma população estimada em cerca de 130.530 habitantes. Não

1 Essa ideia meramente circunstancial de “pós pandemia” remete apenas as últimas iniciativas de liberação da quarentena e das medidas de controle tomadas no estado do Ceará para evitar a propagação da Covid-19. O último decreto do Governo permite que no interior das escolas não seja mais obrigatório o uso de máscaras. No entanto, é preciso deixar claro nesse texto que a pandemia persiste no Brasil, com média de 127 mortes no dia 12/05/2022, acumulando mais de 665 mil mortos enquanto escrevo este trabalho. Por outro lado, os esforços de vacinação também persistem, assim como a prática de utilização de máscaras nos estabelecimentos de ensino, ainda que não seja mais obrigatório do ponto de vista legal.

citarei o nome da escola para preservar a identidade dos profissionais e dos estudantes que fizeram parte do estágio. A escola atende um contingente de cerca de 2000 mil alunos, distribuídos em 50 turmas recebidas nos períodos manhã e tarde. No entanto, as atividades do estágio foram desenvolvidas apenas com as turmas de 3ª série.

Tais turmas retornam presencialmente à escola depois de um ano e meio estudando por meios remotos, e seis meses no ensino híbrido. Alguns elementos que são importantes para compreender as turmas e o trabalho realizado pela professora, tais como situação econômica e moradia dos estudantes, serão retomados adiante. Por hora cabe mencionar que estes estudantes possuem uma situação específica que reclama ser contextualizada no contexto brasileiro emergente, de modo que suas trajetórias escolares sejam compreendidas mais amplamente.

O estágio supervisionado na disciplina de Sociologia é compreendido nesse texto como oportunidade privilegiada de pesquisa. Nesse contexto, o estágio não funciona apenas como atividade burocrática e disciplinar dos cursos de licenciatura, mas como ocasião para se realizar

o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 55).

Nesse sentido, o estágio em docência é uma fonte inesgotável de inventividades para o estagiário. É possível experimentar esse momento da formação como uma abertura para expandir a reflexividade como procedimento inerente à profissão docente (FREIRE, 2020), principalmente em relação à prática e aos processos a ela relacionados. Portanto, o estágio supervisionado consiste em um campo fundamental da formação do professor, no qual se articulam teoria e prática (PIMENTA E LIMA, 2012), escola e universidade, professor em formação inicial e professor em formação continuada, estudantes de ensino básico e estudantes de ensino superior.

Com efeito, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões oriundas do campo do estágio supervisionado na disciplina de Sociologia do Ensino Médio. Pretende-se também discutir algumas implicações da pandemia para a educação pública, tomando como ponto de partida as experiências das escolas do interior do estado do Ceará.

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui uma natureza qualitativa (DUARTE, 2002). O trabalho de campo empreendido remete à pesquisa participante. De acordo com Gil (2008), a pesquisa participante pode ser caracterizada a partir do envolvimento entre sujeitos pesquisados e o pesquisador.

Na pesquisa participante, o pesquisador desenvolve um papel ativo no delineamento das experiências que mais tarde serão analisadas no âmbito do estudo realizado. Logo as experiências de campo são construídas com base na relação direta de interlocução entre pesquisador e pesquisados, de modo que a divisão tradicional entre sujeito-objeto é cindida pelas intensas trocas e relações que se estruturam entre os participantes da pesquisa.

Pelas características do estágio supervisionado, a pesquisa participante foi a metodologia que se mostrou mais adequada aos objetivos desse texto. Outro fator que tem influência nessa escolha é justamente a relação preliminar do primeiro autor com a escola campo de realização do estágio via Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 2, instituição na qual o estagiário trabalhava como Agente de Gestão da Inovação Educacional – AGI. Essa relação foi importante no sentido de mediar o contato com a Gestão Escolar, especialmente com a Coordenação, as quais se mostraram muito predispostas para a realização das atividades solicitadas no âmbito do estágio.

Passamos a relacionar alguns elementos da escola onde o estágio foi cursado para efeitos de descrição do campo. A escola oferta o ensino médio na modalidade regular e está localizada no centro do município de Itapipoca, atendendo cerca de 2000 alunos em dois períodos: manhã e tarde. A instituição recebe estudantes do centro da cidade e de comunidades rurais, interiores serranos e localidades do sertão que fazem o acesso principalmente por meio do transporte escolar, principalmente do tipo pau de arara. Esse fator interfere no funcionamento do cotidiano escolar, pois a presença dos estudantes pode ser comprometida se as condições não forem adequadas para o funcionamento do transporte escolar. Além disso, é comum que os estudantes residentes nas comunidades rurais e sertanejas do município tenham acesso a escola apenas no período da tarde.

Os estudantes entram nessa escola diante de algumas circunstâncias. Itapipoca possui escolas profissionalizantes, de tempo integral e essa regular, a qual regularmente atende o maior contingente estudantil da cidade. Geralmente, esses

estudantes que chegam a escola regular não encontraram vagas em escolas de ensino profissionalizante ou na de tempo integral. Desta forma, resta a escola regular, que acaba recebendo um quantitativo significativo de alunos, os quais fazem parte de estratos sociais variados. Ainda assim, é possível dizer que a maioria dos estudantes provém de grupos sociais empobrecidos, sobretudo se considerarmos aqueles que se deslocam das margens da cidade.

A escola possui um prédio de tamanho razoável, com cerca de 25 salas de aula climatizadas, com mobiliário e estrutura em bom estado de conservação. Além disso, a instituição possui dependências administrativas, contábeis e pedagógicas, como diretoria, sala de assessoria financeira, salas de professores, sala de planejamento e sala destinada a coordenação pedagógica. O prédio conta com 4 banheiros amplos, dois masculinos e dois femininos, assim como sanitário destinado as pessoas com necessidades especiais.

Outras estruturas que constam no prédio são dois bebedores, pátios, quadra poliesportivas (uma coberta e outra descoberta), tanque de areia, auditório, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de reuniões. Durante a pandemia, a escola recebeu kits de multimídia disponibilizados pela Secretaria da Educação do governo do estado do Ceará, o quais na época do estágio supervisionado não foram visualizados.

As turmas de 3ª série acompanhadas no curso do estágio supervisionado possuíam uma média de 45 estudantes, com idades variando entre 15 e 18 anos. Os estudantes residem em diferentes localidades de Itapipoca, no entanto a maior concentração de estudantes de comunidades e interiores ocorre no período da tarde. As turmas eram bem divididas em termos de gênero, com leve predominância de mulher nas 3 turmas acompanhadas no estágio. De acordo com a matrícula, a maioria dos estudantes declarava-se pardo.

A professora supervisora atuava na escola como professora efetiva na disciplina de Sociologia e cursava o Mestrado Profissional de Sociologia. O referido programa em nível de pós-graduação *stricto sensu*, é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), e têm sido acessado por professores de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Ceará como alternativa que torna possível a formação *stricto sensu*.

Nesse sentido, cabe apontar que as aulas da professora se ajustavam de acordo com suas aulas na pós-graduação, de modo que outras duas professoras

de sociologia haviam sido contratadas para assumir turmas no período em que a professora efetiva estava indisponível para a escola em função de seu mestrado. Cabe afirmar imediatamente que a formação da professora trazia um ganho para as discussões propostas em sala de aula, bem como para sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem.

A profissional recebeu com muita satisfação o estagiário, apresentando-o as turmas solicitadas por este e oferecendo todo o suporte necessário para as atividades do estágio, as quais consistiram em: 1) Observação de aulas; 2) Relatório das observações; 3) Produção de planos de aulas; 4) Regências supervisionadas; 5) Relatório das regências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Focaremos em dois temas principais para dimensionar as questões que emergiram no campo do estágio na disciplina de Sociologia, cursado pelo primeiro autor. Em primeiro lugar, abordaremos as dimensões do cotidiano escolar que se estruturou no contexto de retorno da escola às atividades presenciais. Em segundo lugar, procuraremos refletir especificamente sobre o olhar do estagiário a respeito do ensino de sociologia no ensino básico, tomando o caso da escola que foi campo desse estágio para tecer tais considerações.

O COTIDIANO ESCOLAR DAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA “PÓS PANDÊMICAS”

As escolas públicas brasileiras e as cearenses, em particular, jamais pararam suas atividades mesmo no período mais letal da pandemia provocada pela Covid-19 no Brasil. A despeito das políticas públicas desastrosas promovidas no âmbito do Governo Federal, o ensino público foi readequado para a modalidade remota, com a reconstrução da escola no espaço digital e em rede (SANTOS, 2019).

Em um segundo momento, as escolas cearenses passaram a adotar o ensino híbrido ou uma perspectiva de educação híbrida (SANTOS, 2021), amplamente defendida no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Essa proposta de Educação Híbrida, desenvolvida, em parte com base nas elaborações de Edméa Santos (2020), prevê o cruzamento espaços de aprendizagem online e presenciais,

de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes nas configurações definidas com o decréscimo da pandemia.

Embora possa parecer simples quando sintetizado desta forma, o quadro da educação pública brasileira foi sobremaneira desafiador para os professores, estudantes, gestores escolares, demais profissionais e órgãos de acompanhamento e gestão da educação. As sucessivas tentativas de retorno ao ensino híbrido/presencial expuseram as dramáticas condições das escolas em relação às infraestruturas física e tecnológica, à formação dos profissionais para atuar com tecnologia educacionais, bem como para equacionar o tempo de aula entre turmas presenciais e aquelas que acompanhariam as atividades no online.

Os estudantes, como principais agentes presentes nesses processos, também enfrentaram dificuldades consideráveis, tanto do ponto de vista tecnológico, quanto do ponto de vista sanitário. Tais personagens regularmente expunham a exclusão proporcionada pela desigualdade social quando afirmavam, por exemplo, possuírem apenas o celular do pai ou da mãe como único aparelho tecnológico em suas residências. Esse único aparelho geralmente permanecia parte do dia inacessível para os estudantes, de modo que estes só podiam realizar as atividades escolares online de forma assíncrona, o que dificultava também o contato com os professores para esclarecer dúvidas sobre os exercícios.

O retorno presencial também expunha o drama da pandemia para os alunos, principalmente quando esta era atualizada por casos de infecção entre os estudantes nos contatos proporcionados por aulas presenciais. O cotidiano se desenhava, portanto, de forma que exibia a precariedade dessas primeiras relações sociais na escola, quando a maioria dos estudantes ainda estavam concluindo o ciclo vacinal contra a covid 19. Diante de casos confirmados de infecção, a escola retomava o período de quarentena para a turma e redobrava os cuidados para prevenir que tais casos se disseminassem. Todavia, não cheguei a conhecer nenhum caso de um estudante que houvesse falecido nessa escola em função de uma infecção que tivesse ocorrido no retorno presencial das atividades.

Para os professores, os segundos agentes principais no processo de retorno presencial, as dificuldades foram significativas e se acrescentaram aos antigos problemas que perpassam o cotidiano escolar. A infraestrutura das salas de aula, a dificuldade de estabelecer uma rotina de estudos disciplinares, as tensões próprias dos relacionamentos entre os alunos, somaram-se evidentemente aos cuidados que sucediam o medo da infecção pelo vírus da Covid 19.

Em relação a disciplina de Sociologia, no ensino médio, que é o que mais nos interessa nesse trabalho, os problemas antigos revelaram-se ainda mais desafiadores. Ocupando muitas vezes um papel marginal na organização curricular da escola (SILVA; ALMEIDA, 2014), o tempo de aula da sociologia constitui um limite importante para qualquer projeto que uma professora da disciplina proponha. Na maior parte das ocasiões, assim como no Estágio mencionado nesse artigo, a única possibilidade mais disponível para a professora de sociologia desenvolver com as turmas é a aula expositiva, com recurso ao quadro e ao livro didático.

A aula expositiva, embora seja bastante discutida pelo ângulo do conservadorismo e do engessamento produzido por está de acordo com uma perspectiva tradicional do ensino, constitui em um recurso bastante empregado no trabalho com a disciplina de sociologia no ensino médio. Diante das limitações impostas pelo currículo escolar e do próprio relacionamento dos estudantes com as temáticas do campo de conhecimento sociológico, a aula expositiva acaba sendo o principal meio através do qual a professora realiza seu trabalho. Isso não foi diferente no estágio e não é difícil de visualizar as razões para tal ocorrência.

Uma hora/aula de Sociologia no Ensino Médio possui duração média de 50 minutos. Nesse tempo de aula, a professora procura reconstruir uma experiência reflexiva com os estudantes, de modo que os conceitos e teorias oriundos da Teoria Social possam ser traduzidos para a experiência de sala de aula. Esse esforço é realizado em meio a adequações que dialogam com o contexto do tempo de aula, com o perfil dos estudantes, bem como sua linguagem e seus conhecimentos preliminares. O tempo da aula, portanto, constitui um aspecto determinante para a escolha da professora de sociologia, conforme observado ao longo do estágio.

É possível encontrar entre os professores da disciplina de Sociologia a percepção de que o trabalho de tradução das teorias e conceitos sociológicos é quase sempre prejudicado pelo tempo de aula (hora/aula) (SILVA; ALMEIDA, 2014), o qual muitas vezes torna difícil a articulação de uma reflexão mais aprofundada do conteúdo trabalhado e mesmo a realização de outras atividades que expandam essas reflexões.

Contudo, a aula expositiva não pode ser imediatamente imputada como algo ruim para os estudantes ou como uma atividade derivada da falta de criatividade do docente. Ocorre que ela parece ser o método que mais se adequa ao tempo de aula, assim como o que mais poderia se ajustar ao desconhecimento dos estudantes das discussões oriundas do campo de conhecimento sociológicos. Esse é um

outro fator que precisa constar no cálculo realizado pelos professores de sociologia quando pensam em incorporar a aula expositiva como método. Não são poucas as vezes que os estudantes custam a interagir com os conteúdos, temáticas e perspectivas sociológicas, alegando inclusive que não entendem o que está presente no discurso da professora ou no texto presente no livro didático.

Em uma aula de 50 minutos fica muito difícil equacionar todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, quando estas ocorrem, ou mesmo pensar em outras estratégias que possam ampliar o tempo de ensino/aprendizagem. É sabido, por exemplo, que muitos estudantes não chegam a ler os textos do livro didático no período fora da sala de aula, entrando em contato com esse apenas nos 50 minutos da aula ou em função de um trabalho passado pela professora.

Disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, gozam de uma posição mais privilegiada nas escolas da rede pública cearense no que se refere ao investimento em material, programas de formação e professores, e, principalmente, em termos de tempo de aula.

Esse último fator contribui sobremaneira para que a/o professora consiga aprofundar o tratamento de algumas temáticas e investir em uma diversidade de atividades para as quais o tempo de sala é fundamental. Além disso, o tempo de aula é determinante para que atividades de leitura e escrita sejam administradas com a supervisão dos professores em sala de aula. Sabemos que atividades de leitura e escrita também são essenciais para a disciplina de Sociologia.

Nesse sentido, o trabalho de uma professora de Sociologia pode ser muito diferente daquele realizado pela professora de Língua Portuguesa, inclusive em relação ao acompanhamento dos estudantes durante a trajetória escolar no ensino médio. Ainda assim, o esforço da professora acompanhada durante o estágio é admirável, no sentido de sua insistência em estimular o engajamento dos estudantes com as temáticas abordadas a partir do livro didático durante as aulas.

O livro didático de Sociologia funciona como uma fonte importante de conhecimentos sociológicos. A aula pode ser construída com base nos conhecimentos veiculados no livro didático, assim como de informações provenientes de outras fontes de pesquisa reunidas e disponibilizadas aos estudantes pela professora. Esse é um aspecto interessante devido ao contexto dos estudantes da escola na qual o estágio foi realizado. Grande parte dos estudantes acompanhados não possuía formas consistentes de acesso a conhecimentos sociológicos, fora exemplo do livro didático. As possibilidades de adquirir outros materiais de estudos esbarram no

contexto socioeconômico destes jovens e adolescentes, bem como nas dificuldades impostas pelo local onde residem.

Boa parte dos estudantes da escola na qual o estágio foi desenvolvido ficaram sem acesso suficiente às aulas online durante a pandemia da Covid-19. Centenas de estudantes tiveram acesso aos materiais das disciplinas por meio do material impresso disponibilizados na escola, só podendo retomar os estudos com maior proximidade durante o período de rearticulação da instituição escolar no ensino híbrido. O retorno presencial proporcionou o amplo acesso dos estudantes à professora e aos materiais utilizados na disciplina de Sociologia, possibilitando que estes pudessem retomar a rotina de estudos com base no tempo de sala de aula.

Contudo, ainda que haja biblioteca pública, cinema e museu pré-histórico na cidade de Itapipoca, a distância da residência dos estudantes do prédio escolar, bem como a indisponibilidade de transporte público na cidade constituem elementos que dificultam o acesso da maior parte dos alunos a esses espaços nos quais poderiam ocasionalmente conjecturar a possibilidade de acesso a conhecimentos sociológicos. A exclusão social, nesse contexto, constitui um fator decisivo para entender porque muitos estudantes permanecem distantes da Sociologia por maiores que possam ser os esforços dos professores de sociologias na escola.

Um outro destaque que gostaria de fazer é à presença do curso de ciência sociais na cidade de Itapipoca, por meio da Faculdade de Educação de Itapipoca, campus da Universidade Estadual do Ceará. É frequente o comparecimento de estudantes de ciências sociais na escola citada, tanto como estagiários, como em função de projetos de extensão desenvolvidos por professores da instituição universitária.

É possível citar esse contato como algo positivo para os estudantes da escola regular, no sentido que estes podem conhecer possibilidades reais de continuar os estudos no campo das ciências sociais. Esse contato com estudantes de ensino superior consiste também em uma possibilidade de entrar em contato com os conhecimentos sociológicos a partir de uma mediação que não a da professora da escola, momento bastante apreciado pelos estudantes.

Sobre esse contato, gostaríamos de destacar um pouco as experiências subjetivas que correspondem a atuação do primeiro autor no estágio.

ANOTAÇÕES DO ESTÁGIO

Cheguei à escola e procurei a diretora para tratar da possibilidade de realizar meu estágio na instituição. Tive facilidade com esse processo, uma vez que trabalhava na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 02/Itapipoca, portanto, já acompanhava os processos pedagógicos da instituição e conhecia seu quadro de profissionais. Recentemente, havia realizado uma formação sobre Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade com os professores da instituição de ensino na Semana Pedagógica. Logo, foi uma alegria para a Diretora e para a Professora Supervisora ter minha presença na escola no período de realização do Estágio Supervisionado na disciplina de Sociologia.

Procurei recuperar imediatamente os dados dos relatórios preliminares, dando conta de conhecer e caracterizar a escola a partir dos dados solicitados pela universidade nos documentos. Consegui os dados com a Secretária Escolar, a qual me forneceu todas as informações sobre a instituição, desde as características físicas do espaço escolar, até o número de alunos, o quadro profissional e outros elementos. Me deparei com uma quantidade de 2.129 alunos sendo atendidos pela instituição de ensino por cerca de 87 professores. O número de alunos me chamou a atenção, pois me levou a pensar sobre as dificuldades de atendimento deste público numeroso ainda mais depois de uma pandemia.

De fato, o número de alunos é uma questão que complica o planejamento da escola e a atividade docente. Os professores com os quais conversei detalham como é difícil realizar um trabalho individualizado, que seja realmente focado nas necessidades de cada um, uma vez que as salas de aula recorrentemente possuem mais de 48 estudantes. Desta forma, os professores se esforçam para realizar o melhor trabalho possível, acreditando que sua atividade é fundamental para transformar as trajetórias daqueles estudantes, em sua maioria oriundos de classes populares.

Passei a acompanhar minha professora supervisora, participando de seus planejamentos, observando suas aulas, participando de suas atividades diversas com os estudantes. No período de observação fiz anotações sobre as turmas em que atuaria como regente, colhendo informações acerca dos conteúdos trabalhados, sobre a didática de minha professora supervisora, assim como acerca do perfil dos estudantes. Essas anotações foram úteis para pensar as estratégias de ensino e de interação com as turmas, pois tinha como objetivo atuar de uma forma qualificada

para dar seguimento ao processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do meu estágio. Minha intenção era de que o estágio não representasse uma quebra brusca do processo de ensino-aprendizagem empreendido pela professora supervisora e pelos estudantes. Pensei que o Estágio poderia contribuir para fortalecer as discussões, ampliar a aprendizagem, favorecer a compreensão dos estudantes acerca das temáticas pertinentes à Sociologia.

Desta forma, nas regências que precederam às observações de sala de aula, procurei aprofundar os conteúdos trabalhados pela professora supervisora, passando a trabalhar assuntos novos apenas quando esta me autorizou. A regência se revelou, no entanto, como um espaço de criação de diálogos com os estudantes, favorecendo sua aprendizagem e sua imaginação sociológica. Procurei ilustrar as regências com exemplos do cotidiano dos estudantes, o que tornou as aulas ainda mais interessantes para todos.

Recebi elogios de minha professora supervisora, a qual me convidou para retornar outras vezes às turmas e realizar atividades que pudessem contribuir com o seu trabalho. Os estudantes também me deram excelentes feedbacks acerca do período que compartilhamos no estágio, demonstrando em diversas ocasiões a satisfação em me ter como estagiário em sua turma.

Em minha avaliação, o Estágio foi um excelente momento de conhecer o cotidiano do ensino de sociologia na escola pública e aprender mais sobre minha profissão dentro da escola. O estágio, sobretudo quando me levou para a sala de aula, me mostrou a potência de nossa atividade como professores para a transformação social e para a construção de uma convivência mais saudável.

Abaixo compartilho alguns dos Planos de Aula que utilizei no Estágio



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Estagiário (a): Marcos Andrade Alves dos Santos

Local do Estágio: EEM. Joaquim Magalhães

Nome do (a) Professor (a): _____

Série: 3º L Data/Período: 09/05 tarde

Total: _____

MODALIDADE DE ESTÁGIO: PARTICIPAÇÃO
() REGÊNCIA/ATUAÇÃO OBSERVAÇÃO

Conteúdos desenvolvidos:

Estratificação social
Classe em Marx
Classe social em Weber

Objetivos:

Compreender a estratificação social e os conceitos de classes sociais em Marx e em Weber.

Estratégias de Ensino:

Aula expositiva dialogada.
Resolução e correção de exercícios.

Recursos Materiais:

Quadro negro; pincel; apagador; livro didático

Avaliação:

Participação dos estudantes; exercícios para casa; avaliação processual.

Observações:

A aula foi bastante produtiva e com excelente participação dos estudantes

Marcos Andrade Alves dos Santos.

Estagiário

[Assinatura]

Supervisor Estágio

Obs.: Este relatório deve ser utilizado somente para Participação e/ou Atuação/Regência, deverá ser feito um para no máximo cada ETAPA (participação, regência) estagiada.



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Estagiário (a): Marcos Andrade Alves dos Santos

Local do Estágio: EEM Joaquim Magalhães

Nome do (a) Professor (a): _____

Série: 3º D Data/Período: 23/05/2022

Total: _____

MODALIDADE DE ESTÁGIO: () PARTICIPAÇÃO

(X) REGÊNCIA/ATUAÇÃO () OBSERVAÇÃO

Conteúdos desenvolvidos:

Pobreza e Desigualdade Social

Objetivos:

Compreender a dinâmica da pobreza e suas relações com a desigualdade social.

Estratégias de Ensino:

Aula expositiva dialogada

Recursos Materiais:

Quadros brancos; pincel; apagador.

Avaliação:

Processual, realizada mediante os contextos dos estudantes e com o suporte de instrumentos.

Observações:

A aula foi realizada de forma dinâmica, com a participação dos estudantes.

Marcos Andrade Alves dos Santos.

Estagiário

Manoel Costa Neto

Supervisor Estágio

Obs.: Este relatório deve ser utilizado somente para Participação e/ou Atuação/Regência, deverá ser feito um para no máximo cada ETAPA (participação, regência) estagiada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o Estágio como um exercício que nos permite unir teoria e prática na formação docente. Aprendemos a teoria na universidade através de nossos estudos e experiências acadêmicas. Aprendemos a prática no chão da escola, com outros professores experientes, com estudantes, com os profissionais que tecem o cotidiano da educação brasileira. No Estágio temos a oportunidade de experimentar a escola, conhecer a sala de aula, interrelacionando esse processo com os conhecimentos teóricos que permeiam nossa formação docente.

Meu estágio na disciplina de Sociologia na escola de ensino médio me permitiu aprender ainda mais sobre didática, ensino, aprendizagem, finalmente, sobre como atuar no exercício da profissão docente. Quando entramos em real contato com o chão da escola campo do estágio, podemos perceber um conjunto de circunstâncias que apontam para nossas limitações e desafios.

O estágio, nestes termos, torna-se um instante crucial na apresentação da escola e seus problemas para os futuros docentes em sua formação inicial. É também um campo no qual, enquanto futuros docentes, podemos verificar, de forma preliminar, nossas fraquezas, anseios, medos, inseguranças, assim como as várias possibilidades de êxito que poderemos ter na prática docente.

Finalmente, cremos que o Estágio Supervisionado contribui para articular o eixo de formação docente com as questões de sua sociedade, pois ao chegar na escola conhecemos pessoas oriundas de distintas realidades, as quais nos ensinam muito sobre nossa profissão e sobre como está se insere em determinado contexto social, político, econômico e cultural.

REFERÊNCIAS

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar., 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66^a ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

_____. O ensino híbrido como “a bola da vez”: vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia?. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289>. Acesso em: 19 agosto 2021.

SANTOS, M. A. A.; SOUSA, A. J. T. A construção da reflexividade pelo professor no contexto do estágio supervisionado. In CASTRO, P. A. **Avaliação: Processos e Políticas**. Campina Grande, Realize Eventos e Editora, 2020, p 77-91.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.086](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.086)

REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA NO PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS EAD/IFPB¹

MARIA ANALICE PEREIRA DA SILVA

Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB maria.analice@ifpb.edu.br

MONICA MARIA FIRMINO PEREIRA SEIXAS

Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB monica.seixas@ifpb.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre os resultados de uma proposta de ensino numa perspectiva integradora, desenvolvida na disciplina de Orientação de Estágio Supervisionado II do Curso de Letras EaD/IFPB, para o componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. A referida proposta considerou, especialmente, questões relativas a letramento literário e formação leitora – tônica nas discussões sobre ensino de literatura – e partiu do seguinte questionamento: como inserir conteúdos de literatura no planejamento do Estágio Supervisionado em Letras, tendo em vista a necessária formação prática do/a estagiário/a, em sua relação com as teorias estudadas durante o curso, tanto nas disciplinas de literatura e de língua propriamente ditas, quanto nas disciplinas de metodologia do ensino e didática? Seguindo um planejamento de aulas no formato de Sequência Didática, que envolveu, de forma integradora, tema transversal, texto literário, gêneros textuais, usos da língua, produção textual e refacção, as/os estagiárias/os desenvolveram suas regências de aulas, tendo como

1 Este artigo é resultado de estudos desenvolvidos no GEELLPI – Grupo de Estudos sobre Ensino de Literaturas e de Língua Portuguesa numa Perspectiva Integradora – que realizou, no período de abril a dezembro de 2022, a pesquisa “Estágio Supervisionado em Letras: das teorias às práticas”, por meio do EDITALN°02/2022, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PRPIPG), do IFPB, sem financiamento.

base teórico-metodológica estudos de Joaquim Dolz e Schneuwly (2004), Rildo Cosson (2011), Irlandé Antunes (2014). Os resultados dessas práticas foram analisados a partir de informações e dados apresentados nos memoriais acadêmicos produzidos pelas/os estagiárias/os, por meio dos quais conclui-se que 90,48% das sequências didáticas contemplaram o texto literário.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Ensino de Língua, Ensino de Literatura, Perspectiva Integradora.

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura, de um modo geral, independentemente da modalidade de ensino, já se apresentam como um grande desafio em seus estágios supervisionados, haja vista tantos fatores que concorrem para que essa experiência em sala de aula seja exitosa. Nos cursos de EaD, esses desafios não só aumentam em número, como também mudam de lugar e se diferem em sua natureza. A começar pela dificuldade de os orientadores e as orientadoras acompanharem de perto o desenvolvimento do trabalho dos estagiários e das estagiárias, tendo em vista, por exemplo, que muitos destes e destas residem distantes dos campi onde atuam aqueles e aquelas. Então, já de imediato, podemos afirmar, categoricamente, que este tem sido um dos principais desafios que enfrentamos no Curso de Letras EaD/IFPB.

O problema, obviamente, não é apenas geográfico. No enfrentamento dessa problemática, deparamo-nos, sempre, com outras questões de natureza especificamente pedagógica, questões essas que não se restringem às etapas dos estágios, mas acompanham toda a formação na forma de autoquestionamento e que podem ser resumidas na seguinte pergunta: **como devo ensinar os conteúdos que aprendi no curso que estou prestes a concluir?** E aqui encaramos uma questão de metodologia de ensino e é sobre ela que pretendemos discutir neste artigo que ora apresentamos, mais precisamente sobre como viemos propondo, na condição de orientadoras, o ensino de literatura, em OES II – Orientação de Estágio Supervisionado II – relativo ao Ensino Fundamental II, no Curso de Letras EaD/IFPB.

No segundo semestre do ano letivo de 2019, observávamos, junto aos estagiários e estagiárias, uma ausência significativa do ensino de literatura nas salas em que estavam atuando. Propusemos, então, um planejamento que inserisse a leitura de textos literários. Ao final do semestre, ao avaliarmos os memoriais acadêmicos, que constituem a atividade final dos estagiários e estagiárias, deparamo-nos com um número surpreendente de textos literários inseridos nos planejamentos: dos vinte e um Planos de Trabalho desenvolvidos, dezenove contemplavam o texto literário. Nosso objetivo, com este artigo, é, portanto, apresentar uma proposta de planejamento que segue uma perspectiva integradora dos conteúdos da área de língua portuguesa: língua, gênero textual e texto literário. Mas não se limita à apresentação dessa proposta. Objetivamos, também, discuti-la e/ou avaliá-la a partir

dos resultados apresentados nos memoriais acadêmicos produzidos pelos estagiários e estagiárias.

METODOLOGIA

A cada semestre, procuramos ajustar nossos planejamentos de estágio no Curso de Letras EaD/IFPB, na tentativa de atender, ao máximo, às necessidades de nossos e nossas estudantes, com o compromisso irrevogável de primar pela qualidade de ensino, tanto no interior do nosso curso, quanto na prática que eles e elas vão desenvolver em seus estágios. Frentes a esse trabalho tão complexo em sua realização e tão rico em seus aspectos vários (geográfico, pedagógico, político, filosófico etc.), elencamos um ponto sobre o qual iremos nos debruçar neste artigo: *processo de planejamento das aulas dos estagiários e estagiárias, com ênfase no ensino de literatura.*

Na tentativa de minimizar dificuldades, inclusive aquelas relacionadas às distâncias geográficas entre orientadoras e estagiários e estagiárias, nós propusemos, durante o semestre de 2019.2, no Curso de Letras EaD/IFPB, a elaboração de Planos de Trabalho que deveriam contemplar as 30 horas/aula exigidas para o cumprimento do referido componente curricular, naquele momento. No entanto, antes mesmo da elaboração dos PTs, propusemos que refletissem sobre Sequência Didática, a partir das considerações de Dolz e Schneuwly (2004), e que compartilhassem suas ideias em um fórum de discussão. Assim sendo, a fase de planejamento das aulas incluiu as seguintes tarefas:

- a. Discussão sobre Sequência Didática
- b. Elaboração de Sequência Didática
- c. Elaboração de Plano de Trabalho
- d. Elaboração dos Planos de Aula

Realizadas as tarefas e, seguindo nossas orientações, os estagiários e estagiárias entraram em suas respectivas salas de aula para a execução dos planos que elaboraram; para realizarem, portanto, as suas práticas. Conforme veremos de forma mais pormenorizada nos tópicos a seguir, essa proposta de ensino incluiu as três grandes áreas de conhecimento para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, a saber: língua, gênero textual e texto literário. Propusemos, dessa

forma, a elaboração de Planos de Trabalho que contemplassem os seguintes tópicos: texto literário, gêneros textuais, usos da língua, produção textual e refacção. Todos esses tópicos deveriam ser orientados por um tema transversal, a partir do que propõem os PCNs dos Temas Transversais (BRASIL, 1997): Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais.

Os resultados do estágio são apresentados em forma de Memorial Acadêmico, no qual os estagiários e estagiárias não apenas relatam as suas aulas destacando aspectos que julgam relevantes, mas, também, discutem sobre pontos positivos e negativos de suas práticas, considerando, inclusive, os conteúdos curriculares relacionados às teorias, às metodologias e às pedagogias estudadas durante todo o curso. Discutiremos aqui, portanto, os resultados apresentados pelos estagiários e estagiárias em seus memoriais, especificamente, sobre a fase do planejamento do estágio, considerada mola mestra para uma prática de ensino exitosa.

IDEIAS BASILARES DO PLANEJAMENTO

Muitas e diversas são as ideias que embasam um planejamento de aulas. Elas vão desde as mais especificamente relativas aos próprios conteúdos de aula àquelas do âmbito da pedagogia, que envolvem, sobremaneira, questões de metodologia de ensino.

Dentre essas ideias, elencamos três para tratar aqui, tendo em vista que constituem as bases de sustentação do nosso planejamento junto aos estagiários e estagiárias. São elas: reflexões sobre ensino de literatura; apresentação dos temas transversais; e definições de sequências didáticas e respectivas reflexões.

O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Um pouco diferente do que acontece no Ensino Médio, a literatura não ocupa espaço de centralidade no Ensino Fundamental II como conteúdo previsto nas aulas de Língua Portuguesa, seja nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, seja nos Planos de Curso, dos professores e professoras. No entanto, essa “desobrigação” tem recaído nos trabalhos de professores e professoras como diretriz a ser seguida. Afinal se entende que, se não é obrigatório, por que fazer?

Os documentos orientadores do ensino como os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), por exemplo, têm feito um esforço interessante no sentido da

inserção do texto literário no Ensino Fundamental, uma vez que, mesmo que não deva ser encarado como obrigatório, também não deve ser negligenciado. Vejamos o que diz o documento:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 29)

Sem dispensar o fato de ser um documento datado, e considerando os rumos que o ensino de literatura tem tomado nessas duas primeiras décadas do século XXI, percebemos que a leitura literária não ocupa o seu devido lugar nos documentos que regulamentam seu ensino. Encontramos, assim, uma certa limitação dos documentos e não queremos, com isso, defender a obrigatoriedade do ensino de literatura parametrizada pelos documentos, mas inferir que, se não consta nos parâmetros, cabe às escolas, por meio de seus projetos pedagógicos, e, individualmente, à iniciativa dos professores e professoras de inserir a literatura nas práticas pedagógicas, reconhecendo, sobretudo, a contribuição bastante singular que ela desempenha para a formação humana dos e das crianças e adolescentes.

Compreendemos que os cursos de Letras desempenham um papel definidor na formação leitora de seus e de suas estudantes, sobretudo quando os e as reconhece como, na condição de futuros professores e professoras, agentes ativos e ativas na disseminação de práticas de leitura na escola. É, portanto, trilhando esse caminho que buscamos, na condição de orientadoras de Estágio Supervisionado, colocar o ensino de literatura sempre na pauta principal de nossas discussões e de nossos planejamentos.

Ter no ensino de literatura uma forma eficiente de formar leitor e leitora tem sido pauta de discussão em diversos círculos de pesquisa dentro e fora do Brasil. E para se discutir essa pauta, importante se faz levantar quais sejam as funções da leitura literária na vida do indivíduo, seja criança, adolescente ou adulto. Nesse sentido, destacamos algumas dessas funções (estética, humanizadora, catártica, social, educativa etc.) como norteadoras do nosso trabalho, as quais podemos, de certa forma, concentrá-las no que chamamos de "função social da leitura literária", que tem, como uma de suas finalidades, tornar o indivíduo emancipado, fazendo com que ele compreenda melhor o seu presente e desenvolva o seu papel de sujeito

histórico. Teria essa função a capacidade de tornar o mundo mais compreensível? Vejamos o que diz Rildo Cosson sobre esse questionamento:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, dores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] promovendo o letramento literário (COSSON, 2011, p 45).

Vemos, nessa afirmação, a defesa da educação literária como responsabilidade escolar. E, nessa responsabilização, vemo-nos, na condição de professoras do Curso de Letras, impulsionadas a pensar o ensino de literatura a partir das seguintes questões: 1. Enfatizar os diversos caracteres do texto literário, dentre eles: o artístico, o sociocultural e o linguístico; 2. Considerar o ensino de literatura, também, como um fim em si mesmo e não apenas como um meio para atingir outros objetivos intrínsecos; 3. Ter claro em nossos planejamentos que a formação do leitor e da leitora de literatura na escola não pode ser idêntica à do leitor e da leitora de outros gêneros textuais mais pragmáticos; 4. Compreender que a educação do leitor e da leitora de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal; 5. Promover, entre os e as estudantes, espaço para discussão sobre o que leem e o que precisa ser valorizado em suas leituras, como o gosto e o prazer de ler, por exemplo.

Quando temos como meta a formação do estudante-leitor e da estudante-leitora, e não, meramente, a transmissão de conteúdos, muitas vezes, arbitrários, conseguimos despertar nesse estudante e nessa estudante o gosto pela literatura. Trata-se de uma tarefa difícil, sem dúvida, mas é nesse rumo que precisamos caminhar, reconhecendo que o objetivo maior da educação literária, da formação pelo gosto, também, e não só pela obrigação, das análises literárias com respeito a seus aspectos polissêmicos e de múltiplas interpretações, dentre outras questões, é o de dar autonomia ao aluno-leitor e aluna-leitora. Assim sendo, caminhamos no cumprimento do direito à literatura, e na sua capacidade de humanização, conforme preconiza Antonio Candido:

Entendo por *humanização* [...] como um processo que confirma no homem aqueles traços que reputam essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da

vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. ...)

Assim podemos contribuir para uma educação literária voltada para a formação do leitor e da leitora autônomo/a, crítico/a e emancipado/a. Nosso trabalho parte da formação do professor leitor e da professora leitora, pois compreendemos que a educação literária no âmbito escolar depende intrinsecamente dessa formação e que, conseqüentemente, e, até, naturalmente, irá formar seus leitores e leitoras em suas salas de aula. Para tanto, reconhecemos como igualmente importantes alguns aspectos inerentes à formação do professor leitor e da professora leitora: o gosto pela leitura literária em suas diversas formas e contextos, que refletirá em sua prática em sala de aula; o conhecimento de fundamentos teóricos da literatura, bem como de metodologias de análise literária e de ensino de literatura, que possam contribuir para ampliação do horizonte de expectativas dos seus e das suas estudantes.

É nesse sentido, portanto, que viemos trilhando nosso caminho no planejamento das aulas junto aos estagiários e estagiárias do Curso de Letras EaD/IFPB, conforme veremos mais detalhadamente nos tópicos a seguir.

TEMAS TRANSVERSAIS

Compreendendo que os PCNs dos Temas Transversais (BRASIL, 1997) constituem um documento de base importante para uma metodologia de ensino de texto que tenha como ponto de partida a temática, discutimos com os estagiários e estagiárias o referido documento, apresentando as possibilidades de temas importantes, e diríamos até necessários, que pudessem, ao mesmo tempo, nortear a escolha dos textos e por em pauta assuntos relacionados a problemáticas vivenciadas na atualidade.

Reconhecemos que o documento é limitado no que se refere às possibilidades de temas, haja vista que a nossa realidade é muito mais complexa do que possa supor o documento. Por isso, não nos limitamos às sugestões apresentadas pelos parâmetros, ou seja, os estagiários e estagiárias, ao compreenderem o que são as temáticas, bem como a ideia de transversalidade, poderiam sugerir outras que julgassem mais interessantes e necessárias, de acordo com o contexto em que estão inseridos e inseridas, ou seja, com a realidade enfrentada.

Ao fim e ao cabo, a maioria optou pelos temas apresentados no documento (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Temas Locais) e observando, no interior dos temas, as possibilidades de subtemas, por exemplo, dentro de “Orientação Sexual”, foi possível discutir sobre “Amor”; dentro de “Temas locais”, planejou-se discutir “Trabalho e consumo”; dentro de “Ética”, discutiu-se sobre “Maioridade Penal”; e assim por diante.

Dessa forma, desenvolvemos nossos planejamentos de aula focados na transversalidade temática e imbuídas de um esforço que pudesse atender a dois objetivos mais gerais: 1. Oportunizar na sala de aula o debate sobre a realidade vivenciada; 2. Atender ao planejamento dos professores e das professoras regentes (que supervisionam os trabalhos dos estagiários e estagiárias em sala de aula) no que se refere aos conteúdos curriculares que precisavam ser lecionados.

Dentro das nossas orientações, destacou-se o cuidado com o texto literário no sentido de não considerá-lo, apenas, como “pretexto” para o ensino de outros conteúdos, como os de gramática, por exemplo, conforme discute Marisa Lajolo (1982). O texto literário deveria, portanto, protagonizar os Planos de Trabalho e os Planos de Aula como fonte de leitura com um fim em si mesmo, ou seja, mesmo que estivesse diretamente ligado ao tema transversal, a sua leitura em sala de aula deveria ser realizada pelo prazer estético e pela fruição, e cujo trabalho de interpretação deveria ser direcionado para a sua importância como objeto artístico imprescindível para a formação humanizada dos e das estudantes, fossem adolescentes ou adultos/as.

DANDO SEQUÊNCIA AOS TRABALHOS

Em entrevista concedida ao Jornal Futura (02/07/2015), Joaquim Dolz, de forma bem didática, fala um pouco sobre o ensino e aprendizagem da linguagem e defende que o trabalho do professor e da professora deve iniciar com o plano didático para o desenvolvimento da leitura ou da produção de um gênero textual, oral ou escrito, por meio do que ele denomina de Sequência Didática, doravante SD. Nesse contexto, ao invés de o professor e a professora desenvolver atividades e exercícios isolados, o planejamento deve contemplar uma série de atividades que articulam o trabalho do e da estudante, pensando, sobretudo, na progressão da aprendizagem. Esses fatores contribuem para a leitura, produção de texto oral e/ou escrito ler.

Além da articulação das atividades que fazem parte do planejamento didático, em seu outro artigo, intitulado “Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, Dolz e Schneuwly (2004) sinalizam para outra articulação importante no planejamento do ensino com texto: o gênero textual deve ser utilizado “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61).

Esses aspectos de articulação, entre as partes de uma sequência didática e os textos com as práticas sociais, são elementos basilares do processo de desenvolvimento de aprendizagem da linguagem. Para Dolz e Schneuwly, a prática social “fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem)” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 62). Nesse entendimento, pensar no ensino de/com textos e práticas textuais associados às práticas sociais dos e das estudantes é fundamental para o planejamento didático por meio da SD, em especial para as práticas dos professores e professoras em formação.

Compreendemos, assim, que o enfoque pedagógico e social evidenciado no planejamento didático por meio da SD não só representa uma metodologia de ensino de linguagem, mas traz possibilidades mais amplas do ensino com gêneros textuais como práticas sociais, contemplando aspectos de ordem social e individual. Em linhas gerais, o conceito de SD utilizado neste estudo, defendido por Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004), destaca esse procedimento como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 82).

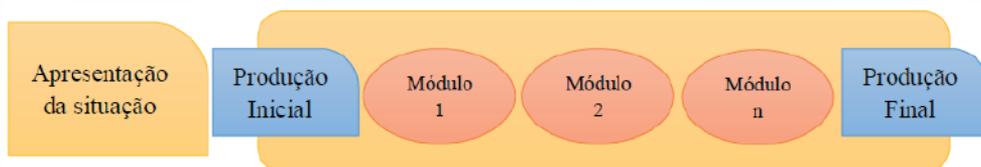
O agir docente em sala de aula, utilizando os procedimentos da SD, tem por finalidade auxiliar os e as estudantes a lidar com as práticas de linguagem, a lidar com textos sócio-historicamente construídos. Assim, a sequência didática tem como objetivo primordial fazer com que os e as estudantes, ao serem expostos e expostas aos textos, desenvolvam aspectos essenciais para a leitura, produção e interiorização do texto.

Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um modelo para o procedimento de sequência didática, contemplando gêneros orais e escritos e em defesa de que toda forma de prática de linguagem deve ser ensinada e aprendida sistematicamente, sendo a sala de aula o espaço mais fértil para essas atividades. Nesse sentido, a SD pode servir de instrumentos para nortear o agir docente, sobretudo, do professor e da professora ainda em formação, como é o

caso dos estagiários e estagiárias do curso de Letras EaD/IFPB. Importante destacar que não se trata de um procedimento rígido, engessado, que não pode ser modificado.

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o procedimento por meio de sequência didática possui quatro etapas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final, a qual pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1: esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 83)

Os detalhes de cada uma dessas etapas podem ser conferidos a seguir:

- **Apresentação da situação** - Essa etapa é o momento em que os e as estudantes são apresentados/as à atividade que será desenvolvida em sua modalidade escrita ou oral bem como à representação temática da situação de comunicação.
- **Produção Inicial:** Nessa etapa, os e as estudantes já começam a elaborar um texto oral ou escrito. Parte primordial da SD e, muitas vezes, reconhecida como o primeiro contato com o gênero.
- **Módulo 1:** Momento em que são trabalhados problemas de níveis diferentes: representação da situação de comunicação; planejamento do texto; realização do texto.
- **Módulo 2:** Nesse momento, orienta-se variar as atividades e exercícios; as atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos; a elaboração de uma linguagem comum.
- **Módulo n:** Nesse momento, espera-se que os e as estudantes já tenham conhecimento sobre o gênero, sobre o que estão fazendo.

- **Produção Final:** Nessa última fase do procedimento, a sequência didática é finalizada com uma produção final do gênero escolhido no início das atividades.

Como dito anteriormente, essa proposta não é rígida nem fixa. E foi por essa razão que, para a realização das atividades de estágio supervisionado no Ensino Fundamental com os e as estudantes do curso de Letras EaD/IFPB, fizemos alguns ajustes que julgamos necessários e compatíveis com a proposta de SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para elaboração da proposta com os estagiários e estagiárias do curso de Letras EaD/IFPB, seguimos a ideia de que é importante observar que as aulas devem ter um encadeamento, uma articulação entre si, como proposto pela SD, para que os assuntos não fiquem soltos e desarticulados do contexto de sala de aula bem como das práticas sociais. Partimos da orientação de que as aulas ministradas pelos estagiários e estagiárias devem envolver, assim, assuntos relativos aos conhecimentos de gêneros textuais (produção textual), literatura e uso da língua. Dessa forma, tais assuntos devem ser articulados ao longo de todo o planejamento didático apresentado pelo estagiário e pela estagiária para a realização da SD.

Vale ressaltar que a estruturação proposta aos estagiários e estagiárias foi motivada, também, pela percepção de que, por se tratar de práticas no Ensino Fundamental, normalmente os textos literários não eram inseridos na regência das aulas ou, quando presentes, não eram articulados às aulas que contemplassem o ensino de produção textual ou o uso da língua. Nesse sentido, a leitura literária em sala de aula ganhou espaço no planejamento didático do estagiário e da estagiária e articulação com a prática da regência dos demais pilares do ensino de Língua Portuguesa.

Diante dessas premissas, os estagiários e estagiárias foram orientados/as a produzir um plano de trabalho que contemplasse as áreas de conhecimentos que envolvem o ensino de linguagem: produção textual, literatura e aspectos linguísticos, seguindo um fluxo sistematizado em sete etapas:

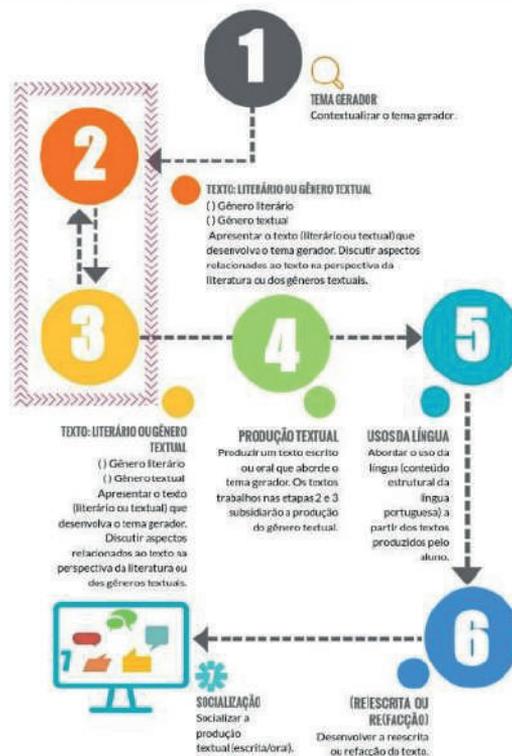
- **1ª etapa** – contextualização do tema gerador/transversal;
- **2ª e 3ª etapas** – apresentação dos textos (pelo menos um literário e um gênero textual) que desenvolvam o tema gerador e discussão de

aspectos relacionados aos textos na perspectiva da literatura e/ou dos gêneros textuais;

- **4ª etapa** – produção de um texto escrito ou oral que aborde o tema gerador. Os textos produzidos nas etapas 2 e 3 subsidiam a produção do gênero textual;
- **5ª etapa** – abordagem do uso da língua (conteúdo estrutural da língua portuguesa) a partir dos textos produzidos pelo aluno;
- **6ª etapa** – reescrita ou refação do texto;
- **7ª etapa** – socialização da produção (escrita/oral) textual.

Vejamos, a seguir, em formato de infográfico, como essas etapas são desenhadas no planejamento da sequência didática produzida pelos estagiários e estagiárias do curso de Letras EaD/IFPB, para a regência do estágio no Ensino Fundamental.

Figura 2: Mapa Instrucional para elaboração da sequência didática



Fonte: autoria própria

Assim como o procedimento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira etapa da SD corresponde à apresentação da situação, aqui compreendida como a contextualização do tema gerador. Nesse momento, é apresentado à turma o tema que será desenvolvido ao longo das aulas bem como as demais atividades de leitura e produção textual oral ou escrita, lembrando que os temas geradores foram baseados nos temas transversais preconizados pelos seus respectivos PCNs.

A segunda e terceira etapas, como mostra o infográfico, poderiam alternar de acordo com os objetivos de aprendizagem estimados na proposta do estagiário e da estagiária, de forma que os textos literários e não literários deveriam ser abordados nas práticas em sala de aula baseados nas teorias que subsidiam o ensino de literatura e gêneros textuais no Ensino Fundamental. Em alguns planos de trabalho, por exemplo, para o ensino de literatura, as propostas de leitura e atividade foram baseadas no Método Receptional (BORDINI & AGUIAR, 1988).

A quarta etapa da sequência didática corresponde ao Módulo 1 da proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Baseados e baseadas nas leituras e discussões desenvolvidas nas etapas 2 e 3, os e as estudantes foram orientados e orientadas a produzir um gênero textual que abordasse o tema gerador já discutido desde a primeira etapa da SD. Entendemos que não se escreve sem conhecer; indubitavelmente, é preciso discutir o assunto. Por essa razão, o contato com a temática na contextualização do tema (etapa 1), com os textos literários e não literários (etapa 2 e 3) foi essencial para desconstruir as propostas descontextualizadas comumente praticadas nas salas de aula, quando o professor e/ou a professora apresenta um tema ao e à estudante e que, sem conhecimento, sem repertório temático, é orientado e orientada a produzir um texto. Percebemos ao longo das práticas de estágio que é necessário investir nas etapas que antecedem a produção textual.

Não menos importante, pelo contrário, a orientação da abordagem do uso da língua seguiu o entendimento de que não deveria o ensino de gramática ser isolado, por meio de fragmentos de textos. Essa etapa, a quinta, corresponde ao Módulo 2 dos procedimentos da SD. Orientou-se que os aspectos da linguagem fossem feitos com base nas produções dos e das estudantes, bem como nos textos utilizados nas etapas 2 e 3, observando as orientações e as discussões desenvolvidas ao longo do curso de Letras para o ensino de língua em textos literários ou não literários.

A sexta etapa corresponde a um processo que vem ganhando cada vez mais destaque no planejamento das aulas de produção textual. Afinal, é sabido que o processo de reescrita ou refacção promove reflexão, autoavaliação, internalização de aspectos funcionais e estruturais da língua. Nesse sentido, permitir que o e a estudante debruce seu olhar a partir das orientações do professor sobre o seu texto é uma etapa indispensável às práticas de produção textual. Dessa forma, o texto ganha outro espaço além da gaveta ou entre folhas de livros e cadernos com indicações de erros feitas pelo professor ou pela professora e uma nota que avalie o texto.

Por fim, a última etapa, a sétima, corresponde à socialização do texto produzido pelos alunos e alunas. Entendemos que o texto oral ou escrito, ao ser produzido com o objetivo de alcançar leitores e leitoras, promove, no e na estudante, um envolvimento maior com a prática desses textos. Nessa perspectiva, o e a estudante têm conhecimento, desde as etapas anteriores, de qual é a finalidade, qual o público em que o seu texto irá circular. Mais uma vez, reforçamos a necessidade de as produções dos e das estudantes ganharem visibilidade na sala de aula e até em outros espaços do contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Orientando-nos pelo esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o procedimento com sequência didática, arriscamos lançar uma proposta baseada nas experiências vivenciadas com os estagiários e estagiárias do curso de Letras EaD/IFPB do período 2019.2, considerando o espaço para as práticas literárias como fundamentais nas aulas de Língua Portuguesa, conforme o esquema:

Figura 3: esquema da sequência didática de estágio



Fonte: autoria própria

A partir dos relatos e reflexões apresentados nos memoriais acadêmicos dos estagiários e das estagiárias, destacamos os seguintes pontos importantes nessa proposta: 1. o momento de contextualização do tema é de fundamental importância para que o e a estudante se apropriem do que será abordado nas aulas seguintes; 2. as práticas de linguagem desenvolvidas nas etapas 2 e 3 com os textos literários e os gêneros textuais são determinantes para as práticas orais e de escrita desenvolvidas nas demais etapas da sequência didática; 3. as etapas 4, 5 e 6, que estão relacionadas às práticas de produção, uso da língua e reescrita ou refacção, são reflexos do que os e as estudantes vivenciaram nas etapas que antecederam; e 4. o momento de socialização dos textos orais ou escritos representa a celebração de todas as vivências ao longo da sequência didática. Neste momento, a produção textual é compreendida a partir da finalidade, público, funcionalidade para que foi pensada e produzida.

Consideramos, também, outros pontos não menos importantes, quais sejam: a escola é o lugar ideal para oportunizar ao e à estudante o contato com textos literários e com gêneros textuais que circulam na sociedade; o ensino da linguagem a partir das vivências com os textos pode levar o e a estudante a experiências que permitam compreendê-los melhor e, em alguns casos, produzi-los. E, então, é necessário mostrar ao e à estudante como o texto funciona nos dois polos: nas práticas de linguagem de referência e nas práticas de linguagem produzidas no contexto escolar, mostrando o seu funcionamento nesses dois contextos.

E sobre a inserção do texto literário nos planejamentos de aulas de estágio, destacamos o seguinte: como primeiro passo do nosso planejamento, orientamos os estagiários e as estagiárias a, juntamente com os e as regentes das salas onde iriam realizar suas práticas, definirem os conteúdos que pudessem envolver texto literário, gênero textual e conteúdos relacionados às questões específicas da língua e/ou da linguagem. Uma vez definidos os assuntos, juntos e juntas pensariam num tema que pudesse atravessar as discussões e interpretações dos textos selecionados, dentre os quais, deveria constar, ao menos, um texto literário.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo-ilustrativo dos Planos de Trabalho com destaque a, apenas, três desses itens, para que se tenha ideia do lugar que o texto literário ocupou nos planejamentos de aulas dos e das estudantes de Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental) no Curso de Letras do IFPB/Ead:

Figura 4: Quadro-resumo dos textos literários e não literários nos planejamentos dos estagiários e estagiárias

PT	Série	Tema Transversal	Gênero textual	Texto literário
01	7º	Meio ambiente	Documentário	Poema
02	7º e 9º EJA	O valor da amizade	Filme	Novela/Fábula
03	9º	Trabalho e consumo	Redação do ENEM	Não tem
04	6º	Meio ambiente	Reportagem	Cordel
05	9º	Sustentabilidade ambiental	Reportagem	Poema
06	7º	Acontecimentos do dia a dia	Artigo de opinião	Crônica
07	6º	Meio ambiente	Notícia	Poemas 1 e 2
08	9º	Ética	Não tem	Contos 1 e 2
09	8º	Preconceito social e racial	Notícia	Poema e Música
10	7º	O que foi a escravidão	Biografia	Poema
11	8º EJA	Trabalho	Reportagem	Crônica
12	6º e 7º EJA	Meio ambiente	Notícia e pintura	Poema
13	8º	Maioridade penal (Ética)	Reportagem e Artigo de opinião	Não tem
14	8º	Amor (orientação sexual)	Carta pessoal	Poemas 1 e 2
15	6º	Pluralidade cultural	Relato pessoal	Conto e Música
16	7º	Um por todos... E todos pelo futuro do planeta.	Documentário	Poema
17	7º	Políticas Públicas Educacionais	Documentário	Cordel
18	8º	Ética, cidadania e educação para as relações étnico-raciais	Vídeos de reportagens	Conto
19	7º	Pluralidade cultural	Não tem	Música e Conto
20	6º	Meio ambiente	Notícia	Romance
21	6º	Consciência Negra	Reportagem	Poema

Fonte: autoria própria

Numa análise mais geral do quadro-resumo, observamos que, dentre os vinte e um PTs apresentados, apenas dois não inseriram o texto literário e outros dois não inseriram gêneros textuais, optando, assim, pelo trabalho exclusivo ou com a literatura ou com o gênero textual em sala de aula, perfazendo um total de 90, 48%.

Observamos uma predominância da forma poética (considerando os termos “poema”, “cordel” e “música” como possibilidades dessa forma literária); em segundo lugar, vemos a presença da forma do conto; em terceiro, da crônica; em quarto um empate entre romance e novela; e, por fim, não houve planejamento para o ensino do texto dramático, embora, alguns dos planos tenham apresentado essa possibilidade na etapa de produção de texto.

Nessa amostragem destacamos um caráter mais quantitativo da nossa experiência como orientadoras de estágio. Mas a ideia foi, justamente, a de pensar esses números como um aspecto revelador e no sentido de reconhecer uma maciça inserção do texto literário nas atividades pedagógicas planejadas para as aulas de língua portuguesa, como estágio em Letras no Ensino Fundamental II. Ao lado dos gêneros textuais mais pragmáticos, o texto literário é apresentado com o cuidado de não olvidar das singularidades de cada um, por exemplo a função que cada um pode desempenhar no ato sócio-comunicativo, ou mesmo na vida do e da estudante, como um todo.

Com essa experiência pudemos constatar, portanto, uma possibilidade de planejamento em que se faz garantida, e de forma espontânea, a leitura literária durante as atividades pedagógicas, cujas diversas formas foram descritas e refletidas nos memoriais acadêmicos produzidos pelos estagiários e estagiárias, ao final do estágio. Trata-se de um material muito rico, pois, além de apresentar em detalhes todo o processo, os estagiários e estagiárias são convocados e convocadas a fazerem a suas próprias reflexões sobre suas práticas, apontando aspectos positivos e negativos e, quando possível, apresentando sugestões para problemas encontrados.

Entendemos que tudo isso pode, ao longo dos semestres letivos, constituir um retrato do ensino de literatura no nível fundamental em escolas públicas das diversas regiões da Paraíba, lembrando que o Curso de Letras EaD/IFPB é oferecido em quatro campi/polos: Campina Grande, Sousa, Picuí e João Pessoa. Podemos dizer “retrato” porque se trata do olhar, da perspectiva do estagiário e da estagiária, sobre a escola que o e a acolhe (incluindo a infraestrutura, como a disponibilidade ou não de biblioteca, por exemplo), bem como sobre a prática do professor e da

professora regente, além do nosso olhar, na condição de orientadoras de estágio, sobre a nossa prática e sobre a prática dos nossos licenciandos e licenciandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o nosso planejamento se baseia nas reflexões de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) sobre Sequência Didática, cuja finalidade é a articulação de conteúdos, evitando-se, assim, o ensino de forma fragmentada e isolada, acreditamos que podemos estar alcançando um êxito bastante interessante na formação dos nossos futuros professores e professoras de língua portuguesa.

As dificuldades que eles e elas enfrentam nas suas regências são inúmeras e de diversas naturezas, incluindo, por exemplo, a incredulidade dos professores e das professoras regentes quanto à proposta de aula de forma articulada, apresentada pelos estagiários e estagiárias, que, em alguns casos, constitui barreira intransponível, causando-lhes muita frustração e desânimo e complicando o prosseguimento de suas práticas. No entanto, sempre que é possível esse planejamento que ora discutimos, o resultado tem se mostrado positivo, tanto do ponto de vista da prática em si, quanto do rendimento dos e das estudantes aos quais os estagiários e estagiárias atendem.

Seguimos, assim, com essa proposta de planejamento de SD para estágio no Ensino Fundamental II, reconhecendo que precisamos ajustá-la em alguns aspectos, a cada semestre. Por exemplo, de 2020 para cá viemos inserindo os Temas Contemporâneos Transversais, conforme orienta a BNCC (2019), ampliando, assim, as possibilidades temáticas apresentadas nos PCNs dos Temas Transversais (1997), que orientaram nosso trabalho em 2019. Viemos, também, oferecendo minicursos de formação sobre o ensino de literatura, ensino de texto e ensino de gramática. E, em se tratando de ensino de literatura, especificamente, seguimos na ideia de que um dos seus aspectos essenciais está relacionado à formação do nosso professor leitor e da nossa professora leitora, entendendo que é preciso e urgente que se tenha em mente que, para formar leitores e leitoras de literatura, na Educação Básica, é preciso, antes de mais nada, ler, ler e ler, ampliando, sempre, o repertório de leitura literária.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 144p. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em 11 de sete de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em 11 de set. de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2019. **Temas Transversais Contemporâneos na BNCC.** Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em 11 de set. de 2023.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CENPEC. **Na ponta do lápis.**, ano VI, n. 15, São Paulo: 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. De LauraSandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. **Entrevista com Joaquim Dolz, um estudioso dos gêneros textuais - Jornal Futura - Canal Futura.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZJY>> Acesso em 12 ago de 2023. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura)

LAJOLO, M. O texto não é pretexto, In: **Leitura em Crise na Escola.** As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.087

REFLEXÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

PAULO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE MELO

Graduado em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestrando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, paulomelocr@gmail.com;

MARINILSON BARBOSA DA SILVA

Graduado em Psicologia e Teologia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pós-Doutor em Teologia Prática pela Faculdade EST. Atualmente exerce a função de coordenador do PPGCR/UFPB, professor.marinilson@gmail.com;

RESUMO

Desde o final da década de 1990, o Ensino Religioso (ER) tem passado por tentativas de mudanças educacionais, a fim de superar sua identidade confessional. Contudo, diversos motivos contribuem para que tal projeto caminhe lentamente. Destacamos alguns: constantes pressões do campo religioso brasileiro no campo educacional e no campo político, professores/as religiosos/as perpetuando uma moral fechada nas aulas, pouco investimento em formação docente em Ciências das Religiões para atuar no ER e a escassez de debates sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente. Assim, não é surpresa que o ER seja alvo de críticas, sobretudo por parte de alguns/as Educadores/as, que o entendem enquanto instrumento de proselitismo religioso. Considerando esse cenário conflituoso e disputado, questionamos: existe legitimidade educacional para o ER na educação pública? Como o ER pode superar a sua identidade confessional diante das interferências do campo religioso? O que significa ser professor de ER? Com tais indagações, discutimos sobre os conceitos de profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER, a fim de oferecer possíveis proposições para a superação do ensino confessional. A pesquisa foi construída a partir de uma metodologia exploratória de cunho bibliográfico. Os achados teórico-metodológicos encontram-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, evidenciamos os conflitos educacionais, políticos e religiosos que permeiam a existência do

ER; em segundo lugar, apresentamos a importância da dimensão da ética profissional na formação docente em ER, e, em terceiro lugar, discutimos acerca dos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente em ER. As principais conclusões evidenciadas foram: a) a inviabilidade do ER confessional no Estado laico; b) a legitimidade educacional do ER é possível a partir da promoção de um ensino pluriversal, laico e crítico; c) o debate sobre profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER é imprescindível na busca por mais autonomia da área.

Palavras-chave: Profissionalização, Profissionalidade, Ética profissional, Formação docente, Ensino Religioso.

INTRODUÇÃO

Mesmo diante de todas tentativas de mudanças educacionais que o Ensino Religioso (ER) passou, sobretudo ao final da década de 1990, o atual Componente Curricular caminha lentamente no processo de superação da sua identidade confessional, construída desde as invasões portuguesas, no século XVI.

Não obstante, observamos alguns empecilhos que contribuem para que tal projeto divague. Dentre os quais, destacam-se: a) constantes pressões do campo religioso brasileiro nos campos político e educacional; b) docentes religiosos/as perpetuando uma moral fechada nas mediações pedagógicas, c) pouco investimento em formação docente específica na área das Ciências das Religiões (CR) para atuação no ER e d) a escassez de discussões, dos/as próprios/as profissionais da área, sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente em ER.

Conseqüentemente, o ER vivencia constantemente conflitos religiosos, políticos, educacionais e éticos, além das infundáveis críticas efetuadas por alguns/as Educadores/as, que o entendem enquanto espaço de colonização das escolas públicas. Tendo em vista esse cenário extremamente conflituoso e disputado, questionamos: existe legitimidade educacional para o ER na educação pública? Como o ER pode superar a sua identidade confessional diante das interferências do campo religioso? O que significa ser professor de ER?

Com tais indagações, discutimos, no trabalho, acerca dos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER. Objetiva-se, com o presente texto, oferecer possíveis proposições, ou caminhos, que sejam relevantes e contribuam no processo de redimensionamento estrutural da área, isto é, na superação do ensino confessional. Isso implica, dentre várias coisas, na emancipação do ER em relação às agressões do campo religioso brasileiro.

O trabalho foi construído a partir de uma metodologia exploratória de cunho bibliográfico. Não obstante, os achados teórico-metodológicos encontram-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, evidenciamos os conflitos educacionais, políticos e religiosos que permeiam a existência do ER na educação pública; em segundo lugar, apresentamos a importância da dimensão da ética profissional na formação docente em ER, e, em terceiro lugar, discutimos acerca dos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente em ER.

Em caráter de considerações finais, ressaltamos que o ER ainda é refém das pressões efetuadas pelo campo religioso brasileiro. Desse modo, o redimensionamento estrutural da área deve passar, necessariamente, por alternativas que busquem mais autonomia. Para tanto, entendemos que um dos primeiros passos seja refletirmos sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente. Mais especificamente, as principais conclusões evidenciadas na pesquisa foram: a) a inviabilidade do ER confessional no Estado laico; b) a legitimidade educacional do ER é possível a partir da promoção de um ensino pluriversal, laico e crítico; c) o debate sobre profissionalização e profissionalidade docente na formação em ER é imprescindível na busca por mais autonomia da área.

CONFLITOS EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO

Sempre que o ER apareceu nos debates educacionais, foi carregado de árduos conflitos (CURY, 2004), sejam eles religiosos, políticos, legais, éticos, morais ou educacionais. Destaca-se, neste imbróglio, as infundáveis críticas direcionadas à sua existência na educação pública, realizadas, sobretudo, por alguns/as educadores/as preocupados/as com a laicidade do ensino público. As críticas mais profícuas, talvez sejam, as efetuadas pelo Luiz Antônio Cunha, professor ligado ao grupo *Observatório da Laicidade na Educação* da Universidade Federal Fluminense, que entende o ER como um espaço para *colonização* das escolas, colocando, dessa forma, os princípios de laicidade do Estado em xeque (CUNHA, 2013; 2016), por causa da explícita identidade confessional do ER construída no decorrer dos séculos.

A relação do ER com a confessionalidade religiosa – majoritariamente de denominações cristãs – está intrinsecamente ligada ao projeto colonial imposto pelos portugueses no Brasil, do século XVI em diante. A coroa portuguesa, interessada em desenvolvimento marítimo-econômico, e a Igreja Católica, interessada em expansão político-religiosa, ajudaram-se respectivamente no desenvolvimento da colonização nas denominadas *Terras de Além-Mar*, sob a legitimação do Regime do Padroado. Neste momento, sabe-se que inúmeros meios foram utilizados pelos colonizadores para se imporem nas terras conquistadas. O ER foi um desses meios, cujos objetivos, métodos e conteúdos estavam relacionados à catequese, à imposição dos valores euro-ocidentais e, conseqüentemente, à dominação e domesticação dos ditos gentios. Conforme as literaturas especializadas na história da Educação

e do ER apontam, a confessionalidade foi uma das principais características desta *disciplina* na Colônia, no Império e nas primeiras décadas da República (OLIVEIRA et al., 2007; SAVIANI, 2013; HOLANDA, 2017; FRACARO RODRIGUES, 2017).

Tendo em vista os objetivos do presente texto, não convém aqui mencionar detalhadamente todos os aspectos da história do Componente Curricular em questão, até porque, já existem diversas literaturas e manuais que discutem sobre a temática. Assim, gostaríamos de ressaltar que, diante das constantes instabilidades do ER nos sistemas públicos de ensino, é somente ao final de 1990 que identificamos empenhos políticos e educacionais mais propositivos, pleiteados desde 1980, que buscavam proporcionar mudanças mais significativas para a área.

Em primeiro lugar, em 1988, a Constituição Federal, no §1º do art. 210, assegurou o ER como de matrícula facultativa e disciplina nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental (BRASIL, 1988). Em segundo lugar, em 1996, houve a menção do ER na LDBEN nº. 9.394. O referido dispositivo assegurou o ER nas modalidades *confessional* e *interconfessional* (BRASIL, 1996), fato que gerou inúmeras críticas e oposições, pois tais modalidades violariam a laicidade do ensino público. Assim, no ano seguinte, houve a alteração do art. 33 da LDBEN nº. 9.394 pela Lei nº. 9.475 de 1997. O texto legal ficou da seguinte forma:

Art. 33. O ensino religioso, matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Entende-se, então, que o ER conforme a LDBEN propõe, deve ser ministrado de forma laica, não confessional e plural. Posteriormente, o ER também foi reconhecido como Área do Conhecimento na Resolução CEB/CNE nº. 02/98, na Resolução nº. 04/10, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2013, e na Base Nacional Comum Curricular, em 2017 (MELO, 2022).

Inúmeros/as autores/as e pesquisadores/as, interessados/as na questão, utilizam a fundamentação legal do ER para afirmar sua legitimidade. No entanto, compreendemos que tais menções não implicam, necessariamente, em legitimação social e educacional, pois, mesmo com essas e outras fundamentações legais, o ER continua ocasionando fortes conflitos educacionais, políticos, religiosos, sociais, éticos e morais, constituindo-se, dessa maneira, em um campo extremamente

disputado (CASTRO; BALDINO, 2015; CUNHA, 2016; MELO, 2022; SILVA; MELO, 2022). Ademais, tais menções não ocorreram de forma pacífica (CURY, 2004), como se o ER tivesse passado por um amplo reconhecimento de sua legitimidade educacional na sociedade. Pelo contrário, isso ocorreu através de vários conflitos, suscitados principalmente pelas constantes pressões do campo religioso nos campos político e educacional (CASTRO; BALDINO, 2015; CUNHA, 2013; 2016; 2017; 2018).

Conforme mencionamos nos parágrafos anteriores, a Igreja Católica Apostólica Romana exerceu o monopólio em diversos campos sociais no Brasil, isso mesmo após o advento da laicidade do Estado instituído pelo republicanismo ao final do século XIX e o conseqüente declínio de adeptos da religião católica. A quebra de hegemonia religiosa do catolicismo romano começa a acontecer de modo mais explícito e significativo somente na década de 1980, momento de inúmeras mudanças no campo religioso brasileiro (CUNHA, 2013; SANCHIS, 2017; DIP, 2019). Tal mudança é consequência, sobretudo, do rápido crescimento dos **evangélicos** no país, que passaram a ocupar espaços públicos como rádio, televisão, estádios de futebol, praças públicas, transportes coletivos, cargos na política, entre outras estratégias para expansão das respectivas denominações religiosas (CUNHA, 2013; DIP, 2019; LASMAR, 2019). O conflito pelo monopólio no campo religioso que os evangélicos proporcionaram, causou preocupações nas autoridades do catolicismo romano, que também buscaram

[...] investir para recuperar o espaço perdido ou para evitar perda maior. Para isso, adotaram diversos caminhos. Entre eles estão a incorporação das práticas evangélicas dos grandes espetáculos, a ênfase nas prédicas carismáticas, a revalorização dos milagres, o recurso aos padres cantores, redes de TV e, finalmente, mas não secundariamente, **a efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas** (CUNHA, 2013, p. 929. Grifos nossos).

O que mais nos interessa, nesse contexto, é perceber que no ER as disputas pelo monopólio do campo religioso são estendidas até o espaço público escolar. Disso, tem-se o risco de as escolas públicas, locais que deveriam ser orientados pelos princípios cidadãos, democráticos e laicos, tornarem-se espaço de conflitos religiosos, ou seja, espaço de segregação sexual, étnica, racial e religiosa. Ademais, observamos que os grupos que historicamente mais exercem pressão para a efetivação do ER, primeiro os católicos, posteriormente os evangélicos, enxergam o Componente Curricular enquanto espaço que possibilita o crescimento religioso de

uma determinada fé/credo/instituição através da inculcação de dogmas religiosos nos/as estudantes. Interessante notar a aparente controvérsia existente que precisa de mais aprofundamentos posteriores: os grupos evangélicos e os católicos, que disputam pelo monopólio no campo religioso, unem-se em pautas que supostamente são comuns a ambos segmentos religiosos (DIP, 2019; LASMAR, 2019), dentre elas, a promoção do ER.

As implicações oriundas das pressões do campo religioso em outros campos com a finalidade de efetivar o ER nas escolas públicas são enormes. Aqui, especificamente, destacamos as principais. No que concerne ao campo político, a confessionalidade do ER é reforçada pelo próprio Estado. Em outros termos, existem agentes políticos que buscam consolidar, com argumentos teológicos, o dogmatismo no ER a partir da sua confessionalidade (MELO; SILVA, 2021). Impossível não ressaltar, nessa discussão, a polêmica envolvendo a Concordata¹ entre o Brasil e a Santa Sé efetivada pelo Decreto nº. 7.107, em 11 de fevereiro de 2010. O problema é que o art. 11 do acordo, ao permitir o ER confessional católico e de **outras instituições religiosas**², literalmente passa por cima dos princípios de laicidade da Constituição Federal e do art. 33 da Lei nº. 9.475/97 (MELO, 2022). Dada a incoerência e as oposições suscitadas daí, a Procuradoria-Geral da República “[...] apresentou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), visando tanto à **concordata** Brasil-Vaticano quanto à LDB” (CUNHA, 2013, p. 934. Grifos do autor). O desfecho do imbróglie político-educacional ocorreu na votação realizada em 27 de setembro de 2017. O STF, por maioria numérica de votos, reconheceu a dita legitimidade do Acordo em relação a LDBEN e a laicidade do Estado, permitindo novamente

1 Nas palavras do Cunha (2013, p. 933. Grifos do autor) “**Concordata** é o nome que se dá a um tratado firmado entre o Vaticano/Santa Sé e qualquer outro Estado, que confere privilégios para essa instituição religiosa operar no território do país em questão. Em geral, são estabelecidas condições especiais de atuação nas instituições estatais (escolas, hospitais, prisões, Forças Armadas), acesso aos meios de comunicação de massa, isenções tributárias, recebimento de recursos financeiros públicos, etc.”

2 Convém entender que na primeira versão da Concordata havia apenas a afirmação do ER confessional católico. Isso gerou inúmeras oposições evangélicas, que se sentiram prejudicados já que o Estado estava conferindo privilégios **apenas** ao catolicismo romano. Para apaziguar a situação, houve o acréscimo de “e de outras instituições religiosas” na menção do ER “confessional católico”. Desse modo, entende-se que as ditas **outras instituições religiosas** que também podem exercer o ensino confessional, partindo de uma hermenêutica mais crítica e contextual do dispositivo legal, fazem referência principalmente aos grupos evangélicos (CUNHA, 2013).

o ER confessional nas escolas públicas e “[...] acentuando as críticas direcionadas ao componente” (MELO; SILVA, 2022, p. 7).

O dilema, na atualidade, permanece como uma incongruência legal. De um lado, a Lei nº. 9.475/97 afirma que o ER não deve ser confessional, do outro lado, o STF entende que é possível que o componente seja mediado de forma confessional, tal como afirma a Concordata Brasil/Santa Sé. Essas discordâncias apontam para o fato de que é preciso, no mínimo, uma hermenêutica jurídica mais coerente sobre o ER e os princípios de laicidade do Estado brasileiro. Para além disso, concordamos com Cunha (2017) quando o mesmo afirma que o campo educacional brasileiro é um exemplo explícito de *autonomia pretendida*, mas, nunca efetivada, porque sofre constantemente interferências advindas de outros campos, principalmente do campo religioso.

Ademais, docentes, muitas vezes viesados por convicções religiosas pessoais, promovem discursos que são inviáveis em uma sociedade cuja característica é a pluralidade. Dito de outro modo, diversas mediações pedagógicas do ER ainda são espaços para promoção de discursos dogmáticos, intolerantes, epistemicidas, racistas, xenofóbicos, homofóbicos, transfóbicos, sexistas, (neo)colonizadores (CAVALIERI, 2007; REIS, 2017; PALHANO; ASSUNÇÃO, 2017; CUNHA, 2018; MELO, 2022; SILVA; MELO, 2022). Compreendemos que isso comprova a promoção de uma *moral fechada* no ER (MELO, 2022). A moral fechada é a principal característica do *ser doutrinador*, ou seja, do/a dito/a professor/a que apenas impõe suas concepções morais, políticas e religiosas aos alunos/as, privando-os/as de um desenvolvimento educacional e ético pautados na autonomia (CORTINA, 2003; MELO, 2022).

Com base no que foi dito no tópico, podemos observar que o campo religioso, interessado no ER como espaço para promoção de dogmas religiosos, articula-se de modo explícito e exerce significativa influência nos campos político e educacional e, conseqüentemente, gera inúmeras *nocividades* para a área (MELO, 2022). Ademais, as decisões político-educacionais que sucedem daí dão legitimidade jurídica para que professores/as ainda utilizem o componente como catequese, ou seja, ensino da religião cristã (católica e evangélica). Isso porque as concepções de ER confessional, não confessional e interconfessional encontram legitimidade no *campo jurídico* (CUNHA, 2019). Assim sendo, não é surpresa haver tantas pessoas e movimentos institucionais interessados/as na exclusão do ER das escolas públicas (SANTOS, 2017).

Compreendemos que o ER, quando é mediado de forma confessional, não tem legitimidade educacional, ética e social, pois propaga um *modus vivendi* totalmente discriminatório, racista e excludente (MELO; SILVA, 2021). Contudo, entendemos que apenas retirá-lo do ensino público não significa resolver os problemas da atuação religiosa nas escolas, pois isso acontece também em outros componentes e contextos, como por exemplo, nas celebrações religiosas promovidas pela própria gestão escolar. Ademais, abster-se de discutir sobre religiões e sistemas de crenças nas escolas não reforça necessariamente a laicidade do Estado, mas sim “[...] contribui para o fortalecimento de fundamentalismos” (PIEPER; RODRIGUES, 2017, p. 279) que muitas vezes é levado pelos/as próprios/as alunos/as à escola por causa da sua formação pessoal que é realizada em outros contextos sociais, como na família, instituição religiosa, etc.

Mas, para que o ER seja relevante pedagogicamente, é necessário que exista o real comprometimento educacional dos/as envolvidos/as na área em superar a sua identidade confessional e promover a cidadania, o respeito, o diálogo, a pluralidade de ideias e o antirracismo. Para tanto, o ER precisa urgentemente de um redimensionamento estrutural que envolva reformas educacionais, políticas, jurídicas, formativas, profissionais e éticas. Isso implica, dentre várias coisas, em pensar criticamente as possíveis relações do ER com a sociedade. Desse modo, torna-se indispensável discutirmos sobre a dimensão da ética profissional na formação docente.

ÉTICA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

Na atualidade, a área que tem se destacado na árdua missão de formar os/as profissionais docentes do ER são as CR. Diversos/as autores/as entendem ser possível construir um ER condizente com os princípios de laicidade do Estado e de uma sociedade plural utilizando a fundamentação epistemológica das CR (PASSOS, 2007; TEIXEIRA, 2007; RODRIGUES, 2015; PIEPER; RODRIGUES, 2017). Contudo, os empenhos educacionais, políticos e formativos das CR enfrentam uma série de críticas, incertezas e dilemas teórico-epistemológicos que dificultam a consolidação e a autonomia da área no que concerne à formação docente em ER. Alguns fatores, que destacamos logo a seguir, acentuam isso.

Em primeiro lugar, a inserção das CR no cenário universitário brasileiro é recente, remonta aos anos de 1969 (GROSS, 2012). Mesmo assim, inicialmente, a área constituiu-se mais como um campo de estudos com foco em pesquisas sobre o fenômeno religioso, do que necessariamente como um espaço de formação docente para atuação no ER.

Em segundo lugar, as CR ainda estão em processo de consolidação acadêmica, pois enfrentam diversos problemas políticos, formativos, teóricos, epistemológicos e metodológicos, fato que gera inúmeras críticas ao seu status de disciplina autônoma no campo científico. Ademais, o índice de cursos de formação em CR existentes no Brasil é pequeno.

Em terceiro lugar, o projeto político-educacional de formação docente em CR para atuação no ER é recente, ele remonta ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, devido aos desdobramentos políticos, sociais e educacionais da época suscitados pela LDBEN nº. 9.394/96.

Em quarto lugar, a ideia de formar docentes para o ER através dos cursos de CR é uma peculiaridade brasileira (PIPER; RODRIGUES, 2017). O fato aponta para um determinado grau de isolamento do Brasil em termos de diálogos entre CR/ER. Compreendemos que isso acaba tornando a tarefa de formação mais complicada de realização, por carecer de parâmetros e experiências de outros cursos/contextos que possam ser utilizados como uma espécie de modelos referenciais.

Em quinto lugar, identificamos um esvaziamento sobre as discussões que envolvem a dimensão da ética profissional, ética docente, profissionalização e profissionalidade na formação em CR/ER. Lacuna essa que já foi denunciada por Silva e Melo (2022) e Melo (2022), cuja temática será aprofundada e mais desenvolvida no presente tópico.

Entendemos que tais empecilhos enfraquecem politicamente a área das CR e ocasionam inúmeros obstáculos para que os/as profissionais consigam o monopólio legítimo do ER, que ainda é refém do campo religioso. Tendo em vista os esvaziamentos de discussões, neste tópico, especificamente, nos deteremos mais na dimensão da ética profissional na formação docente em ER, a fim de oferecer proposições para preenchimento dessa lacuna formativa e epistemológica, assim como, suscitar algumas possíveis contribuições que a temática pode exercer no processo de redimensionamento estrutural do Componente Curricular.

As omissões são extremamente inquietantes, uma vez que na década de 1990, após longo silenciamento imposto pela ditadura militar, os debates sobre

formação profissional dos/as docentes da Educação Básica voltaram ao cenário político-educacional em intensas discussões (PEREIRA, 1999). Qual o motivo de o ER não ter acompanhado os debates? A atividade do/a docente de ER não era entendida enquanto uma atividade profissional no campo educacional?

Um dos motivos sintomáticos para a lacuna envolvendo o tema da ética profissional diz respeito ao ínfimo diálogo que os Programas de Pós-Graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões)³ estabelecem com o ER (BAPTISTA, 2015). Aparentemente, os/as profissionais das CR, seja em nível de Pós-Graduação, seja em nível de Graduação, ainda compreendem a área mais enquanto um campo de estudos para pesquisar sobre religião(ões) do que um espaço para formar os/as profissionais do ER que atuarão, principalmente, na rede de ensino básico.

É preciso ressaltar que o desinteresse pelo tema da ética profissional não é um problema específico das CR, mas engloba as diversas formações oferecidas nas universidades, conforme afirma Alonso (2006, p. 9-16). De toda forma, é preocupante não haver discussões mais aprofundadas na formação docente sobre a dimensão da ética profissional, sobretudo quando se trata de uma área como o ER, que tanto almeja ser responsável pela promoção de valores cidadãos, quanto almeja o reconhecimento e a valorização enquanto atividade profissional nos campos social e educacional (MELO, 2022).

Assim, questionamos: qual a importância da ética profissional na formação do/a profissional docente em ER? Inicialmente, convém compreender que o tema ainda sofre determinados preconceitos e desconfianças, por causa dos desgastes que os diversos fundamentalismos e moralismos ocasionaram nas palavras *ética* e *moral* (CORTINA, 2003). Estas, quase sempre, são entendidas enquanto sinônimos de dogmatismo. Não obstante, reforçamos que ensinar ética profissional na formação docente não implica em dar *lições de moral* (ALONSO, 2006). Pelo contrário,

A ética que aqui se propõe não pode consistir num discurso intimista que tenta salvar a própria boa consciência; trata-se de um discurso público sobre o que consiste ser um bom profissional, quais são os limites e direitos que precisam ser respeitados, os compromissos que devem ser assumidos e os deveres que é necessário cumprir (ALONSO, 2006, p. 14).

3 Tanto no processo de gênese, quanto na atualidade das CR no Brasil, existiram/existem inúmeras formas de nomear a área, seja no singular, seja no plural.

Neste sentido, pode-se dizer que as profissões se relacionam e impactam diretamente a sociedade (ALONSO, 2006; NAVARRO, 2006; CORTINA; NAVARRO, 2015). Assim, podemos afirmar que a ética profissional aponta para o fato de que os conhecimentos produzidos na academia não devem ser apenas técnicos-especializados, pelo contrário, eles devem ter uma dimensão que engloba a **práxis social** (ALONSO, 2006). Contudo, a relação de uma determinada profissão com a sociedade não deve ocorrer de modo irresponsável, pois, as diversas atividades profissionais também devem ter, enquanto obrigação moral, o compromisso em ajudar na construção de um mundo mais justo, livre, solidário, emancipatório e democrático (ALONSO, 2006; NAVARRO, 2006; CORTINA; NAVARRO, 2015).

Disso compreendemos que tematizar a dimensão da ética profissional na formação docente implica em refletir sobre um **horizonte prático** (ALONSO, 2006) que existe na função do ser professor. Pode-se dizer, então, que a práxis docente tem uma função intrinsecamente **política** (GUZZO, 2011, p. 54), ou seja, o exercício do/a profissional docente deve ser orientado de um ponto de vista crítico acerca da realidade social, sexual, étnica, racial, cultural, religiosa, política e econômica dos/as educandos/as, a fim de trazer alternativas que objetivem construir uma educação emancipatória, isto é, que busque a transformação de uma sociedade marcada por injustiças, hierarquizações, discriminações, racismos e subalternização.

Quando a omissão acerca destes assuntos é perpetuada na formação do/a professor/a, existe o risco de cairmos **no saber pelo saber** (ALONSO, 2006), ou seja, a promoção dos conhecimentos científicos desprovidos de responsabilidades e compromissos éticos, políticos e sociais, fazendo, dessa forma, com que “[...] os profissionais da docência e da pesquisa fiquem livres de qualquer controle social que questione os resultados que produzem e as funções que desempenham” (ALONSO, 2006, p. 13). Na educação, não é mais cabível pensarmos a função do/a professor/a de modo dissociado da dimensão ética profissional, levando em consideração apenas os conhecimentos **técnico-especializados**, isto é, o **saber pelo saber**, pois compreendemos ser

[...] *impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados*, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a **autonomia** e a **solidariedade**, que compõem de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas (CORTINA; NAVARRO, 2015, p. 170. Grifos dos autores).

Dito isto, conforme Melo (2022) afirma, é preciso refletir sobre o ER em uma *perspectiva profissional*, em que os/as docentes da área estabeleçam prestações de contas com a sociedade. Assim, precisamos questionar: qual a função político-social do/a professor/a de ER? Historicamente, observamos que a principal função do/a professor/a de ER tem sido inculcar dogmas religiosos nos/as estudantes/as, fato esse que atestamos evidenciando o problema da moral fechada nas mediações pedagógicas. Reafirmamos que tal postura, típica do *ser doutrinador*, é inviável numa sociedade plural, pois não promove valores morais benéficos para a comunidade civil. Pelo contrário, (re)produz e perpetua uma lógica altamente discriminatória, monocultural e etnocêntrica.

Assim, compreendemos ser indispensável haver um processo de abertura moral no ER a partir da construção do *ser educador*, para que de fato, a área consiga ter relevância educacional e social. A moral aberta, no ato de ensinar, implica em uma educação que leve em consideração a autonomia da criança e a promoção de valores cidadãos, tais como: respeito, diálogo, cidadania, solidariedade, pluralidade de ideias, senso de justiça, entre outros valores denominados de *cívicos* (CORTINA, 2003; CORTINA; NAVARRO, 2015).

Observamos rapidamente, neste tópico, que discutir sobre a dimensão da ética profissional na formação do/a professor/a não consiste em promover discursos moralizantes. Pelo contrário, é um exercício crítico-reflexivo que busca ter um *horizonte prático* das profissões que aponta a responsabilidade que as atividades profissionais têm na construção de uma sociedade mais justa, livre e democrática. No caso do ER, especificamente, para que tal relação seja possível e benéfica, não é mais cabível a perpetuação da moral fechada.

Mas, como pensar em uma *abertura moral* no ER sendo que a área é marcada por inúmeros imbróglis religiosos, políticos, educacionais e éticos? Entendemos que um dos principais caminhos seja refletir sobre alternativas que possibilitem mais autonomia do ER em relação ao dogmatismo imposto pelo campo religioso brasileiro. Para tanto, a discussão sobre ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente são indispensáveis.

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

Conforme foi mencionado no tópico anterior, desde a década de 1990, momento em que o ER passou por algumas mudanças, pelo menos jurídicas, a área não despertou suficientemente para as discussões envolvendo ética profissional, profissionalização e profissionalidade docente. O fato gera diversos empecilhos para que a área consiga o reconhecimento enquanto atividade profissional no campo da educação e empobrece os significados acerca do que é *ser professor/a* de ER, cujos entendimentos, geralmente, são ligados à noção de *vocação* (MELO; SILVA, 2021; MELO, 2022).

Na modernidade, por causa das reviravoltas religiosas, políticas, educacionais, econômicas, éticas, sociais e profissionais ocasionadas pela Reforma Protestante, cujo principal precursor foi o monge agostiniano Martinho Lutero, a palavra *vocação* ganha uma conotação mais religiosa na dimensão do *trabalho profissional* (WEBER, 2004). Em Lutero, *vocação* passa a significar “[...] aquilo que o ser humano tem de *aceitar* como desígnio divino, ao qual tem de ‘se dobrar’ – essa nuance eclipsa a outra ideia também presente de que o trabalho profissional seria uma missão, ou melhor, *a* missão dada por Deus” (WEBER, 2004, p. 77. Grifos do autor).

Mesmo diante disso, alguns/as autores/as, inseridos/as nas discussões mais atuais sobre profissões, tentam desvincular a noção religiosa do conceito de vocação. Contudo, compreendemos que tais entendimentos se fazem presentes em diversos campos sociais, principalmente no campo educacional, onde imperam algumas concepções mais romantizadas sobre a profissão docente e o trabalho de ensinar. No ER, especificamente, cuja missão principal foi propagar o *ethos religioso* na sociedade a partir de *professores/as vocacionados/as*, o imaginário social de vocação religiosa enquanto pré-requisito indispensável para ser docente é bem mais perceptível. Assim, não é de se estranhar as ideias mais simplórias de que o/a professor/a de ER precisa *ser pastor, padre, bispo, freira* ou possuir algum outro tipo de *vocação religiosa* (SILVA; MELO, 2021; MELO, 2022).

Não obstante, entendemos que as reflexões sobre profissionalização e profissionalidade docente em ER é uma das alternativas para começarmos a romper com o imaginário social religioso acerca do/a professor/a da área, assim como, também é um dos caminhos para avançarmos na emancipação do ER, a fim de proporcionar mais autonomia da área em relação as égides impostas pelo campo

religioso. Diante disso, tomamos como questionamentos: o que significa profissionalização e profissionalidade docente? Qual a relevância de refletirmos sobre os referidos conceitos em ER?

Analisando em primeiro lugar o conceito de profissionalização docente, *a priori* temos ciência de que ele é carregado de ambiguidades e alguns perigos que também são prejudiciais à profissão docente. Por exemplo, a partir do José Contreras (2012), compreendemos que existe o perigo da **profissionalização enquanto ideologia**, onde os órgãos que são responsáveis pela administração do ensino promovem reformas, mudanças na carga horária dos/as professores/as e ocasionam impactos negativos ao ensino e as condições de trabalho, exigindo a colaboração incondicional dos/as docentes, que devem responder **positivamente como bons profissionais**. Nesta perspectiva, “[...] a profissionalização atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites da atuação” (CONTRERAS, 2012, p. 74).

Já de um ponto de vista positivo, a profissionalização busca culminar com o monopólio de “[...] um determinado serviço profissional e a auto-regulação ética do grupo que o detém” (ALONSO, 2006, p. 19). Ou seja, o termo também pode ser entendido como empenhos políticos para se posicionar diante das ingerências de estranhos no exercício profissional, a fim de uma determinada categoria profissional ter mais autonomia nas suas respectivas atividades exercidas (CONTRERAS, 2012). Ademais, a profissionalização também é um recurso para que profissionais, neste caso, os/as da docência, possam reivindicar melhores condições de trabalho, tais como: remuneração adequada, férias proporcionais, bons recursos materiais para o trabalho no dia-a-dia, formação inicial e continuada de qualidade, entre outras melhorias estruturais necessárias para a educação (CONTRERAS, 2012).

Dito isto, o conceito de profissionalização docente que buscaremos trabalhar neste tópico está relacionado a busca por **qualidade no trabalho docente e mais autonomia profissional dos docentes** (CONTRERAS, 2012). Em ER, as reivindicações por mais qualidade e mais autonomia profissional são imprescindíveis, pois há poucos investimentos em formação docente adequada para atuar na área, não existem materiais didáticos elaborados oficialmente pelos órgãos educacionais do país e há escassez de concursos públicos. Para além disso, se já não bastasse todas controversas ocasionadas pelo campo religioso, cotidianamente, percebemos a ingerência de profissionais de outras áreas do conhecimento no ER. Os concursos

públicos, quando existentes, geralmente possibilitam a admissão de professores/as formados/as em Filosofia, História ou Teologia para mediar as aulas de ER.

Isso é reforçado, mais uma vez, pelas incongruências no campo jurídico. O primeiro parágrafo do art. 33 da Lei nº. 9.475/97 afirma: “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores” (BRASIL, 1997). Não há, portanto, uniformidade jurídica quanto ao reconhecimento de qual profissional pode assumir o ER. Alguns Estados reconhecem a formação específica em CR, outros não (PIEPER; RODRIGUES, 2017). Consequentemente, identificamos indivíduos com formação religiosa, ou, teólogos/as, filósofos/as, sociólogos/as, historiadores/as, entre outros profissionais, mediando as aulas de ER. Geralmente, na ausência do/a professor/a com formação específica, a gestão escolar direciona o/a docente que tem algum tipo de afinidade religiosa para ser responsável pelo Componente Curricular, justamente por causa do imaginário religioso ainda existente em torno do ER.

Entendemos que refletir sobre profissionalização docente em ER é, também, ter uma dimensão crítica sobre o *status* atual da área, seja no campo social, seja no campo educacional. Neste exercício de reflexão, compreendemos que o ER ainda é um problema educacional, conforme foi mencionado no primeiro tópico. Assim, a área precisa, urgentemente, de reformas educacionais, políticas, jurídicas, formativas, profissionais e éticas. Concordamos com Libâneo (1988, p. 4) que no processo de reivindicações políticas por melhorias na educação, precisa-se *resgatar a profissionalidade do/a professor/a*. O que significa, então, a profissionalidade docente? Quais implicações que a noção de profissionalidade docente tem para o ER?

O conceito de profissionalidade docente faz referência

[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2012, p. 82. Grifos do autor).

Dito isto, falar em profissionalidade docente significa demonstrar quais qualidades espera-se de um bom profissional da docência, cuja relação se dá diretamente com a sociedade. Neste sentido, os/as docentes, seja do ER, seja de qualquer outra área do conhecimento, devem ter *obrigações morais, compromissos*

com a sociedade e competência profissional (CONTRERAS, 2012, p. 84) a desempenhar, a fim de que, no campo social, seja atestado a relevância, ou não, do exercício profissional. Assim, reforçamos que é no campo social, e não no campo religioso, que a relevância do ER deve ser testada (MELO, 2022). À vista disso é preciso que os/as docentes da área reflitam sobre: se não é mais cabível a propagação do **ethos religioso** através da educação pública, quais valores o ER deve promover? Como minha atividade profissional tem impactado a sociedade? Quais obrigações morais, sociais e profissionais compõem o fazer pedagógico em ER? O que significa ter competência profissional em ER?

Os questionamentos aqui levantados são variados e complexos, fugindo do escopo do trabalho respondê-los inteiramente. Ademais, também pressupõem uma análise mais detalhada sobre a construção social da identidade do/a professor/a de ER. Contudo, gostaríamos de evidenciar que as reflexões suscitadas sobre profissionalização e profissionalidade docente, por ora, tem como objetivo principal evidenciar caminhos que busquem melhores condições de trabalho e, o mais importante para a presente discussão, mais autonomia docente em uma área que por séculos vem sendo refém do campo religioso brasileiro.

Ainda, compreendemos que as mudanças em uma determinada profissão não ocorrem de modo isolado, pelo contrário, é preciso diálogo e mobilização coletiva (NAVARRO, 2006). Os/as profissionais da área das CR, que supostamente tem buscado superar a identidade confessional no ER, devem empenhar-se eticamente, profissionalmente e politicamente para discutir esses e outros assuntos relacionados, caso contrário, a área continuará sendo monopolizada pelos dogmatismos religiosos (MELO, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, neste trabalho, que o ER no Brasil é um campo extremamente disputado. O argumento da laicidade do Estado, que diversas vezes se limita ao âmbito puramente teórico, é insuficiente para frear as articulações do campo religioso brasileiro nos campos político e educacional em prol da efetivação do ER nas escolas públicas.

Ademais, muitos/as docentes encabeçados por convicções religiosas e moralistas, respaldados pelas incongruências dos campos jurídico e político, perpetuam uma moral fechada nas mediações pedagógicas, cuja atitude é totalmente

contrária aos princípios laicos, éticos e sociais de uma sociedade plural. Assim, ressaltamos a inviabilidade do ER confessional no Estado laico e destacamos que é preciso pensar a relação da área com a sociedade criticamente, levando em consideração a dimensão da ética profissional desde a formação inicial.

Também chamamos atenção para o fato de que a dimensão da ética profissional é imprescindível no processo de redimensionamento estrutural do ER, pois, a temática evidencia que as diversas atividades profissionais, na qual a docência está inclusa, estabelece relações diretas com a sociedade. Mas não apenas. Essa relação deve ser positiva, isto é, as profissões têm a obrigação moral de construir uma sociedade mais justa, livre, solidária, emancipatória e democrática. Contudo, ressaltamos que para que o ER demonstre tal relevância educacional e contributos sociais, é preciso haver um processo de **abertura moral** na área. Isso implica na construção de um ensino pluriversal, laico e crítico. Para tanto, destacamos que é preciso refletirmos sobre alternativas que proporcionem mais autonomia para o ER em relação ao campo religioso brasileiro.

Por fim, destacamos que uma das alternativas para pensarmos em mais autonomia para a área é suscitar reflexões mais propositivas sobre profissionalização e profissionalidade docente. Refletir sobre tais conceitos em ER é uma forma de tanto reivindicar melhores condições de trabalho, quanto também é uma forma de se posicionar politicamente diante da ingerência de estranhos no exercício profissional, que acontecem cotidianamente. Desse modo, o debate coletivo acerca da profissionalização e da profissionalidade docente em ER configura-se como um dos principais caminhos para avançarmos no processo de emancipação de uma área que por séculos vem sendo refém do campo religioso brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Augusto Hortal. **Ética das profissões**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2006.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico de formação docente de uma área do conhecimento. **Rever**. Ano 15, nº 02. Jul/Dez 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 de maio de 2023.

BRASIL, 1996. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília/DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 de maio de 2023.

BRASIL, 1997. **Lei n. 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação no art. 33 da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de Brasília/DF, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 22 de maio de 2023.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. BALDINO, José Maria. O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado. **REVER**, Ano 15, Nº 02, Jul/Dez 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. O MAL-ESTAR DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela ; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

CORTINA, Adela. **O fazer ético**: guia para educação moral. Tradutora Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta).

CORTINA, Adela. NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição, 2015

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas v. 34, n. 124, p. 925-941, jul.-set. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica**: do Império à República. – Rio de Janeiro : Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação laica na Constituinte uma avaliação retrospectiva. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 481-494, nov./dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 27, p. 183-191, 2004.

DIP, Andrea. **Em nome de quem?** a bancada evangélica e seu projeto de poder. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FRACARO RODRIGUES, Edile Maria. História do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 45-50.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Antônio J. et al. (Org.). **ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: política, responsabilidade e autoridade em questão. Cortez Editora, São Paulo – SP, 2011, p. 43-57.

GROSS, Eduardo. A CIÊNCIA DA RELIGIÃO NO BRASIL: TESES SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO E SEUS DESAFIOS. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana et al. (Orgs.). **Religião, Política, Poder e Cultura na América Latina**. – São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012, p. 13-24.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.).

Compêndio do Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.

LASMAR, Mônia Medeiros. **A influência da religião na política brasileira:** da colonização indígena pelos jesuítas à bancada evangélica do congresso nacional. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2019.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. SILVA, Valdicley Euflausino da. ENSINO RELIGIOSO E ÉTICA DOCENTE: problematizações sobre a formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: **Anais 20 do VI Seminário Nacional do Ensino Médio / IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: BASE NACIONAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS INOVADORAS:** caminhos para a escola de qualidade – 28 a 30 de Julho de 2021, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Amanda Fernandes de Lima Andrade et al. Mossoró: UERN, 2021.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. **A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS.** 2022. 20 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. SILVA, Valdicley Eufrausino da. Os pilares pedagógicos, legais, éticos e morais como constituintes das nocividades do ensino religioso na educação pública. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90198>>. Acesso em: 09/06/2023 21:54.

NAVARRO, Emilio Martínez. Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. Veritas. **Revista de Filosofía y Teología**, vol. I, núm. 14, marzo, 2006, pp. 121-139.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. ALVES, Luiz Alberto Souza. KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso:** fundamentos e métodos. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007.

PALHANO, Emanuel Paiva. ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. Intolerância Religiosa contra criança candomblecista: o demônio não se encontrava entre os alunos de uma escola pública de Natal. In: **VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões)**, 9., 2017, Natal/RN. **Anais** [...]. Florianópolis: FONAPER, 2018. v. 1, p. 250-256. Disponível em: . Acesso em: 09 de junho de 2023.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

PIEPER, Frederico. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. **REVER**. Ano 15, nº 2, Jul/Dez, 2015, p. 55-66.

SANCHIS, Pierre. O campo religioso contemporâneo no Brasil. In: _____ **Religião, cultura e identidades**: Matrizes e matizes. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 160-173.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Movimento institucional das pessoas favoráveis e contrárias ao Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 50-62.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Valdicley Euflausino da. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO. In: CASTRO, Paula Almeida de. SILVA, Gessika Cecilia Carvalho da. SILVA, Alex Vieira da. SILVA, Ginaldo da. CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize editora, 2022. 2344p. v. 3. p. 1505-1521.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glosário, correspondência vocabular e índice remissivo Antônio Flávio Pierucci. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.088

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ERICA DANTAS DA SILVA

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais (GIEPELPS), da UFCG/CNPq. Email: ericadantas-dasilva70@gmail.com.

ÂNGLIDIMOGEAN BARBOZA BIDÔ

Graduada do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Especialista em Linguagens pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; anglibbido@gmail.com;

RESUMO

O presente artigo concretiza-se a partir da revisão de literatura e relatos de experiências, tendo por objetivo geral descrever as experiências de sucesso na Educação Infantil no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nessa perspectiva, o texto está organizado em três etapas. A primeira é discricionária do Programa em discussão, em especial do realizado no curso de Pedagogia. Como resultados emergiram os conceitos mais usados de formação que norteiam o pensar-fazer no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Pedagogia. Por fim, são apresentadas as experiências das vivências da docência na Escola parceira. Espera-se desse modo, contribuir com a valorização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para o exercício da docência ao término da graduação.

Palavras-chave: PIBID; Educação Infantil; Docência.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID tem a carga horária de 40 horas mensais, distribuídas entre os plantões na escola e planejamentos com as supervisoras e coordenadoras de área e compreende bolsas aos discentes dos cursos de licenciatura, que buscam experiências práticas em sua formação, bem como, conhecer e compreender a realidade da educação na prática, isto é, confrontar a teoria estudada no âmbito acadêmico com a prática vivenciada pelas escolas públicas. O PIBID contribui de forma satisfatória para que discentes dos cursos de licenciatura possam ter acesso à Educação Básica, conhecer a realidade das salas de aula, observar e aplicar novas metodologias, para que assim seja viável que estes tornem-se profissionais competentes em sua área.

O PIBID tem como principal foco a formação de professores, no sentido da valorização docente, foi criado pelo decreto nº. 7219 e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa perspectiva, Felício (2014, p. 419) explana que:

O PIBID, criado pelo Decreto n. 7.219 e fomentado pela CAPES, propõe a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica como forma de contribuir para a formação inicial de professores. Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, antecipa o vínculo de futuros professores como futuro lócus de trabalho [...]

Nesse sentido, o PIBID constitui-se como um programa que auxilia significativamente no tocante à formação humana e profissional dos graduandos bolsistas, os quais passam a desempenhar papel de destaque nas salas de aula em relação aos outros alunos, bem como ao concluírem o curso tornar-se-ão profissionais conscientes e capacitados devido à experiência adquirida durante a formação, em virtude da articulação entre os saberes teóricos e práticos.

Tem como objetivo principal refletir sobre a ação docente e a elaboração de propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos afetivos, cognitivos e motores, fortalecendo o vínculo e a parceria entre universidade e escola, enquanto espaços de reflexões educativas.

O PIBID destaca-se como um programa que vem a contribuir para a valorização e a qualidade da Educação, tanto dos bolsistas ID na sua formação enquanto futuros professores, a fim de agregar conhecimentos para a sua práxis docente,

quanto para os educandos que são acompanhados nos plantões pedagógicos, em que se torna viável desenvolver um processo de aprendizagem pautado por metodologias inovadoras que objetivam justamente sanar as possíveis dificuldades oriundas da sala de aula regular.

Tal programa oportuniza uma interlocução entre a universidade e a escola, em que tal articulação torna-se relevante para a construção da profissionalização docente do futuro professor da educação básica. Além de proporcionar uma rica experiência no que concerne ao processo de ensino aprendizagem em que este vai consolidando-se ao longo desta experiência.

Concomitantemente o Subprojeto de Pedagogia, faz com que o estudante de Pedagogia conheça seu campo de atuação, que compreende a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), antes mesmo do término da graduação, cuja experiência lhe permite conhecer e aplicar novas práticas e metodologias e, assim, fazer a reflexão da teoria estudada com a prática, tornando sua formação ainda mais enriquecedora.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem como um de seus objetivos inserir os discentes dos cursos de licenciatura nas escolas parceiras do programa, promovendo assim, uma formação que alinhe as discussões teóricas feitas na universidade com a prática docente nas escolas, no qual os discentes começam a entender e vivenciar a dinâmica do processo educacional nas escolas públicas, como também ter em mente o árduo desafio que é promover uma educação pública de qualidade.

O PIBID do Subprojeto Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CFP, busca também alinhar uma proposta de trabalho pedagógico que faça com que os alunos bolsistas vivenciem uma práxis docente e que consigam dialogar com as teorias apreendidas durante o processo de formação no curso de Pedagogia com a realidade educacional das escolas parceiras.

O PIBID tem tornado a formação do estudante de licenciatura, mais especificamente o de Pedagogia rica em conhecimentos, ao proporcionar momentos de aprendizagem, com os grupos de estudos sobre afetividade, relação escola-universidade; oficinas de contação de histórias, de confecção de instrumentos musicais

com materiais recicláveis, além de participação em eventos para compartilhar as experiências com os demais cursos.

Desta forma, os estudantes que têm a oportunidade de participar do PIBID, possuem uma amplificação de conhecimentos em relação aos demais que não estão inseridos no programa. Tornando-se assim mais capacitado para o mercado de trabalho, isto é, as oportunidades de emprego serão maiores e a experiência lhe proporcionará o reconhecimento por parte da sociedade.

Neste país, no qual o professor não possui o reconhecimento como o esperado, faz-se necessário a continuação e desenvolvimento desse programa nas Universidades e Institutos, devido a sua importância na vida do licenciando como estudante e futuro profissional, e claro que mencionando também os efeitos positivos que tal programa exerce na aprendizagem daqueles que são assistidos nos plantões pedagógicos.

Com criatividade, interesse e motivação foram sendo desenvolvidos os plantões. Os bolsistas aplicavam diversas dinâmicas utilizando materiais concretos de forma que os educandos desenvolvessem as habilidades necessárias bem como avaliá-las quanto aos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Desta forma, o trabalho do bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto de Pedagogia tem sido relacionado à leitura e à escrita, envolvendo novas metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem e conhecimentos matemáticos. O trabalho do bolsista oportuniza aprendizado aos estudantes da educação básica no que tange às dificuldades observadas e apontadas pelos professores regentes das turmas regulares, bem como, para o bolsista o qual enriquece a sua formação.

Outrossim, é necessário também uma aproximação com os pais dos estudantes atendidos, para que assim, possam contribuir no desenvolvimento do seu filho e também conheça suas dificuldades e em casa possa ajudá-lo; e assim possa acontecer a relação família-escola de forma significativa e promissora.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Cap. III, Artigo 22 "Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores". Assim, o dever de educar está na família, estabelecido por lei. A especificidade da escola não pode ser desviada, deve ser compartilhada e o ensino deve ser desenvolvido para o crescimento intelectual, social e econômico de cada educando, individualmente.

Aos pais cabe todo o empenho de acompanhar a formação de seu filho desde o nascimento até a maioridade para que sua educação moral, de caráter e escolar sejam positivas, pois, a família é a instituição que mais tem influência na educação.

Ressalta-se o quão importante é a presença dos pais na escola dos filhos, para saber como está sendo seu desenvolvimento, conversando com os professores e verificando a interação dos filhos com os colegas. Não basta apenas olhar cadernos e perguntar como estão, é preciso participar, se fazer presente neste acompanhamento. Através dessas ações efetiva-se a parceria que a escola precisa para ensinar com qualidade.

Além desta interação entre família-escola, faz-se imprescindível mencionar o fundamento das atividades propostas pelo bolsista do PIBID, que se caracteriza justamente pelo seu caráter lúdico, em que tal elemento constitui-se como princípio para elaboração, realização e avaliação das propostas pedagógicas.

Deste modo, a ludicidade torna-se imprescindível no que concerne ao trabalho do bolsista com a Educação Infantil, pois, para as crianças deste nível é fundamental o contato com jogos e brincadeiras que propiciem aprendizagens. Assim, consideramos relevante o entendimento da concepção do termo ludicidade assumida neste trabalho.

Costa (2005 *apud* Rau, 2011, p. 30) explana que: [...] “a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.”

A etimologia da palavra lúdico aborda essa perspectiva do brincar, da diversão, da possibilidade da descoberta e do conhecimento. A ludicidade desempenha um papel relevante na educação infantil, pois a criança quando brinca, diverte-se e desenvolve várias habilidades.

Trabalhar com a ludicidade é uma forma de dinamizar as metodologias, significando as aulas, trazendo uma conotação de leveza, pois os educandos sentem-se mais interessados frente a brincadeiras e jogos. A ludicidade na educação tem a finalidade pedagógica, contribuindo para melhorar o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa permeados pela criatividade e inovação. Neste sentido, Rau (2011, p. 31) elucida que: “[...] o lúdico deve ser levado a sério na escola, proporcionando-se o aprender por meio do jogo, e logo, o aprender brincando.”

O lúdico tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover aprendizagens mais dinâmicas, interativas e, conseqüentemente, mais eficazes,

contribuindo assim, significativamente, para o aprender das crianças com dificuldades de aprendizagem, por permitir maior interação, por envolver elementos como o jogo, o brinquedo, a música, a brincadeira e os mais diversos recursos que chamam atenção das crianças.

Nesta perspectiva, em relação ao uso de jogos no ensino da Matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 2001b, p. 49) destacam que:

[...] um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

A utilização de jogos e brincadeiras em sala de aula possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja agradável, significativo e, ao mesmo tempo, enriquecedor tanto para a criança, quanto para o professor, principalmente ao perceber o envolvimento dos alunos em diferentes atividades. A partir de um levantamento bibliográfico encontramos relatos que corroboram com o princípio de que a ludicidade é uma ferramenta didática. Borges, Santos, Souza, (2016, p. 219) explanam que:

Em outro encontro, propusemos uma tarde livre de pintura. Colocamos na área um painel com o nome da história. Em seguida organizamos as crianças em roda para contar a história "Como Coça" da autora Ana Machado, a história foi contada em forma de teatro. Ao término da história dialogamos com as crianças, deixamos elas manusearem os fantoches, as placas que havia o nome dos dois porcos personagens da história, logo após entregamos folhas de papel A-4, pincéis e tinta guache e com o nosso auxílio, fizeram a pintura do personagem central utilizando a palma das mãos e os dedos, e ao final fixamos as produções no painel para secar.

Essa atividade apresentada demonstra o quanto é significativo pensar atividades em que o lúdico possa fomentar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da educação infantil. E para, além disso, também contribui no desenvolvimento dos demais níveis de ensino, tais como: fundamental, médio e até o superior. Outro relato nos permite compreender a aproximação do PIBID com o cotidiano

escolar, em que o bolsista tem a oportunidade de escolher metodologias e de planejá-las. Gomes e Souza (2016, p. 8, grifos do autor) relatam que:

Os sentidos derivados desta convivência evidenciam a profissão docente como ação delimitada por domínio técnico e metodológico: “Aqui encontro coisas que posso estudar como novas metodologias para trabalhar o conteúdo e um estudo sobre as teorias de aprendizagem; como trabalhar com determinados recursos, como planejar melhor uma aula”.

Frente ao exposto, salientamos que o PIBID se caracteriza como um programa imprescindível para a formação docente, a partir das experiências vivenciadas, concomitantemente temos a oportunidade de fomentar o desenvolvimento dos educandos a partir de jogos e brincadeiras, escolhendo e aplicando metodologias adequadas que venham a delinear o percurso das aprendizagens.

3. METODOLOGIA

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica, de modo a evidenciarmos o quanto é importante refletirmos e pensarmos acerca destes processos educativos tão emergentes. Para tanto, foram feitas pesquisas na base de dados do google acadêmico, utilizando como critério de inclusão os resultados que contivessem dados confiáveis e recentes, e como critério de exclusão os resultados cujas fontes não fossem confiáveis. Logo, selecionamos publicações científicas que serviram como base para a fundamentação teórica deste estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das discussões empreendidas, percebe-se que a atuação do PIBID nas escolas parceiras possui significativa importância para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica, pois o bolsista exerce um papel de mediador e facilitador no tocante ao processo de aprendizagem do aluno. Por isso, é necessário haver uma boa relação entre o bolsista e o educando atendido para que se consiga trabalhar na dificuldade de cada aluno.

Esta relação acontece plantão após plantão, através de conversas informais, na participação do bolsista nos planejamentos sempre que possível, para que além

da relação com o professor, também obtenha uma aproximação com as escolas parceiras, para que assim possa conhecer melhor o funcionamento da escola, constituindo parte integrante dela.

Pode-se perceber que a parceria do PIBID com as escolas proporciona resultados positivos e enriquecedores para todos que fazem parte da unidade escolar, mas é necessário que todos se comprometam com este programa conhecendo a sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e para o crescimento da escola.

No tocante à execução das atividades propostas destaca-se de forma prioritária o caráter lúdico, em que o bolsista busca através dos jogos, brincadeiras e dinâmicas despertar no educando o interesse e a vontade em aprender determinados conteúdos que comumente apresentam maiores dificuldades e que estão relacionados às matérias que envolvem leitura, escrita e cálculo, isto é, disciplinas como português e matemática aparecem como “pioneiras” no que tange às lacunas de conhecimento.

Nesse sentido, as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no contexto da educação infantil, pois proporcionam às crianças uma abordagem prazerosa e eficaz no processo de aprendizagem. Ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades recreativas, os educadores podem estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças de maneira integrada.

Durante essas experiências lúdicas, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades sociais ao interagir com seus colegas, aprimorar a coordenação motora e exercitar a criatividade. Além disso, a ludicidade na educação infantil contribui para criar um ambiente de aprendizagem positivo, no qual as crianças se sentem motivadas, engajadas e, ao mesmo tempo, consolidam conceitos importantes de forma significativa.

É importante ressaltar que a atividade lúdica na educação infantil não é apenas uma pausa divertida no cotidiano escolar, mas sim uma estratégia pedagógica essencial. Por meio do brincar, as crianças desenvolvem habilidades que serão fundamentais ao longo de suas vidas, tais como a resolução de problemas, a cooperação, a expressão emocional e a autoconfiança.

Dessa forma, ao integrar a ludicidade no processo educativo, os educadores não apenas tornam a aprendizagem mais atrativa, mas também proporcionam um ambiente propício ao crescimento integral das crianças, promovendo a formação de indivíduos mais criativos, resilientes e aptos a enfrentar os desafios do futuro.

Das atividades realizadas pelos bolsistas, destacamos jogos pedagógicos que contribuem na aquisição da leitura e escrita, bem como, nos conhecimentos matemáticos. Realiza-se também, leitura e interpretação de textos, para o aprimoramento da capacidade de leitura de modo que o aluno acompanhe a sua faixa etária.

As atividades do bolsista se desenvolveram primeiramente com duas semanas de observação em sala. Essa observação contribuiu para que seja possível fazer um panorama inicial do nível de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos em sala, para assim podermos selecionar os alunos com maiores dificuldades para fazer o acompanhamento.

A partir do levantamento e da seleção dos alunos começou-se a planejar as metodologias de atividades que fizessem com que os alunos se engajassem em participar dos plantões pedagógicos e tivessem um maior aproveitamento nas atividades propostas. Outro fator também importante da observação foi o fato de poder ter uma aproximação com os alunos da sala, traçar um perfil um pouco mais detalhado de comportamento deles, como também perceber aspectos que lhes causava interesse.

Ao término da observação foram identificados que alguns alunos tinham várias dificuldades no reconhecimento das letras do alfabeto. Portanto, apresenta-se o desafio de se promover a alfabetização desses alunos até o término do ano letivo. O desafio de alfabetizar, não se resume simplesmente à prática de decodificação do símbolo linguístico pela criança, isto é, a mera reprodução do nome da letra, mas sim a sua compreensão.

A metodologia utilizada foi o alfabeto móvel de modo que possibilitasse o processo de abstração do alfabeto, para isso utilizou-se dois tipos de alfabeto: o de EVA e o de madeira, procurando sempre trabalhar com materiais concretos para promover a assimilação inicialmente do nome, para facilitar esta internalização das letras.

Deste modo, a maioria dos plantões foram pautados em reconhecimento de palavras que faziam parte do contexto de cada aluno, considerando a intencionalidade, então através dos nomes deles tinha a intencionalidade do processo de abstração e reconhecimento do alfabeto. Conforme Albuquerque (2007, p. 18) é explanado que: "o ensino tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a "decifrar um código" a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores".

Portanto, uma alfabetização efetiva dos alunos precisa proporcionar o contato das crianças com vários gêneros textuais que não somente as histórias contadas nas escolas e nos livros didáticos. Nesse sentido, os alunos precisam refletir sobre os gêneros textuais que permeiam seu cotidiano fora do ambiente escolar. Ou seja, os textos que eles, têm contato nos rótulos de produtos, nos postes e outdoors espalhados pelas cidades, entre outros locais.

Entretanto, como os alunos que iriam ser atendidos nos plantões pedagógicos, demonstravam o desconhecimento das letras, partimos do que lhe é mais familiar, que são os seus nomes. Portanto, partimos do conhecimento da palavra que forma o primeiro nome do aluno, frisando para que eles reconheçam as letras em sua forma e sonoridade.

Ao tempo em que foi desenvolvido essas atividades, surgiu a necessidade de tornar o aprendizado das letras mais lúdico e interativo, já que durante as atividades de reconhecimento das letras dos nomes, as crianças demonstravam em determinados momentos do trabalho certo desânimo e indiferença.

Foi a partir dessa necessidade de se buscar superar a monotonia no processo de alfabetização, que buscou-se criar estratégias de ensino com jogos educativos. Foram desenvolvidos jogos de argola e o bingo de letras em que se utilizou os jogos educativos disponíveis pela escola. No que diz respeito ao conhecimento que é desenvolvido com o brincar Piaget (apud Bomtempo, 1999, s/p.) apresenta que:

O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento. No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Neste sentido, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

A visão de que o conhecimento não é simplesmente derivado da representação passiva de fenômenos externos, mas sim construído ativamente pela interação da criança com seu meio ambiente, destaca a importância da experiência direta na formação cognitiva. O processo de acomodação e assimilação, proposto por Jean Piaget, revela-se como o meio pelo qual a criança transforma a realidade em conhecimento, adaptando-se e incorporando novas informações.

No contexto do brincar, a assimilação ganha destaque, pois a criança não apenas absorve, mas recria o mundo à sua maneira, sem as restrições da realidade.

Nesse sentido, o ato de brincar torna-se uma parte ativa, prazerosa e interativa do desenvolvimento intelectual, proporcionando à criança um espaço seguro para explorar, experimentar e construir seu entendimento do mundo ao seu redor, sem os limites impostos pelas convenções da realidade.

É nesse sentido, que as atividades que foram desenvolvidas em espaços abertos, nos quais as crianças podiam ter um maior contato com meio, tornaram-se mais eficazes. As crianças em alguns momentos cessaram as atividades do jogo pelo fato de relacioná-las a sua realidade de vida.

Portanto, os jogos concederam margem para poder conhecer ainda mais a realidade desses alunos, como também para ter uma maior percepção do desenvolvimento maturacional dessas crianças. Utilizar metodologias para facilitar a aprendizagem dos alunos, a exemplo de jogos de completar as palavras e contação de história desenvolvem a habilidade de interpretação da imaginação, da criatividade, porque após a leitura, os alunos eram estimulados a criar outro enredo para a história. Nesta perspectiva, proporcionava o desenvolvimento cognitivo das crianças, além da socialização e do compartilhamento do enredo da história para o colega.

Também foram feitas atividades de pintura e desenho com os alunos, que estavam direcionadas para o desenvolvimento do aspecto motor, principalmente pelo fato de que estes apresentavam dificuldades na escrita, pelo fato de ainda não terem desenvolvido completamente a coordenação fina "movimento de pinça", que é indispensável para a escrita.

Essas atividades para nós adultos podem não conter nada de sofisticado nem de dificuldade, entretanto, para as crianças, essas atividades as vezes são primordiais para que se desenvolvam os músculos do punho e dos dedos, representação e outros aspectos, que são de relevante importância para o desenvolvimento da escrita e da linguagem.

Portanto, acredita-se que as atividades que envolvam desenho são fundamentais para que as crianças aumentem suas capacidades de habilidades motoras. Nesse sentido, Palacios (et al. 2004, p. 141) elucida que:

O fato de que aos cinco ou seis anos, as crianças possam, em geral, ter acesso aos traços da escrita não significa que até essa idade não se possa fazer nada em relação ao treinamento para a escrita, nem que tal treinamento tenha de ser iniciado necessariamente nessa idade, porque o controle fino ainda não está bem-estabelecido em muitas crianças, e por que escrever não significa somente fazer traços de uma forma

determinada, mas também construir a capacidade para estabelecer relações entre o traço gráfico e o significado, que podem exigir mais tempo do que a aquisição da habilidade motora.

É nesse sentido que as atividades de pintura não estão só direcionadas para o desenvolvimento motor dos discentes, mas também para desenvolver a capacidade de representação. Sendo que esta influencia diretamente na cognição e na afetividade, pois, segundo Palacios (et al. 2004, p. 139) “o desenho depende tanto do conhecimento que as crianças têm sobre um tema determinado como da interpretação e da seleção”.

Essas representações feitas pelas crianças, são essenciais para o desenvolvimento da linguagem principalmente no período das crianças que trabalhamos, pois estas estão na faixa etária de seis a sete anos de idade.

4.1. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS BOLSISTAS

Foram desenvolvidas diversas atividades vislumbrando envolver os educandos de forma direta direcionando-os ao aprendizado de maneira prazerosa e significativa. Nessa perspectiva, na turma do quarto ano, mais precisamente com os educandos atendidos nos plantões pedagógicos, desenvolvemos: dinâmicas; cartazes; produções de histórias em quadrinhos (figuras); bingo de letras; leituras, etc., utilizou-se também recursos lúdicos, tais como: materiais de madeira com números (continhas); quebra-cabeça de histórias, jogos e brincadeiras objetivando envolver os educandos durante as atividades.

Assim sendo Kishimoto (2011, p. 41) exemplifica que: “Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.” Acredita-se assim que os recursos lúdicos são elementos eficazes nos processos de ensino aprendizagem uma vez que introduz os educandos ao conhecimento.

Trabalhou-se bingos da seguinte forma: distribuímos tabelas e na medida em que as letras fossem sorteadas concomitantes eram marcadas, aquele (a) que completasse/marcasse a tabela primeiro seria considerado o vencedor. Essa metodologia foi utilizada para que os educandos tivessem uma atenção dobrada no momento de marcar as letras.

Vale salientar que ficaram tão atentos que percebiam quando um colega não marcava o número sorteado e logo diziam “você não marcou, esse já foi”. Nessa óptica, havia também um espírito coletivo e ao final dessa atividade toda saíram vencedores (dividiram o prêmio). As leituras ocorreram da seguinte maneira: colocavam-se vários livros sobre a mesa para que cada educando escolhesse um de sua preferência. Em seguida, faziam uma leitura das imagens e na sequência, convidava um por vez para recontar a história aos demais a partir das figuras.

Na turma supracitada confeccionamos instrumentos de origem africana de materiais recicláveis. Foram momentos de bastante envolvimento e interação, pois os educandos se expressavam por meio da pintura e de cada detalhe empregado aos instrumentos da sua criatividade. Na culminância foram expostos todos os materiais e atividades desenvolvidas; foi também apresentado pela turma do 4º ano uma coreografia e apresentação de capoeira.

Trabalhou-se também na perspectiva da inclusão, desse modo, ensaiou-se com toda a turma uma música intitulada “Ser diferente é normal” na qual durante os ensaios fomos explanando acerca dos diversos tipos de diferenças físicas exemplificando e sensibilizando-os para entenderem que somos todos diferentes, cada um tem suas características e necessidades, até mesmo no modo de se vestir, de se comunicar, etc.; pois, cada um possui suas particularidades.

Cabe ressaltar que no início dos plantões, os educandos ficaram um pouco vergonhosos e até mesmo alguns não realizavam a atividade proposta de forma satisfatória. Entretanto, a cada encontro havia um progresso em relação ao anterior, laços afetivos foram sendo estabelecidos; a barreira da timidez foi rompida e novos saberes foram adquiridos.

Dessa forma, no decorrer dos plantões pedagógicos, o diálogo foi se constituindo como algo fundamental. Mesmo realizando as atividades, tínhamos sempre conversas sobre assuntos que gostariam de falar e isso possibilitou uma relação amigável e resultados satisfatórios nas atividades realizadas. Dentre os principais benefícios da execução do PIBID, destacam-se:

- Participação ativa na elaboração dos projetos a serem aplicados nos plantões fornecendo uma visão global enquanto compartilhavam as teorias realizadas na Universidade;
- Aproximação da Universidade /escola promovendo relação harmônica;

- Plantões pedagógicos que contribuiram para o aprendizado dos alunos com ações relevantes levando-os a aprender e a desenvolver as habilidades de acordo com as dinâmicas das relações vinculadas à vida;
- Participação e interesse dos licenciandos em vivenciar o trabalho pedagógico com a escola parceira buscando adequação, criatividade e mudanças de atitudes nas práticas sobretudo no que diz respeito à receptividade do aluno;
- Interação do graduando com os eventos da escola;

Diante dos desafios enfrentados, é notável o impacto positivo que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve no desenvolvimento dos alunos assistidos. Suas trajetórias educacionais foram marcadas por avanços significativos, refletindo o comprometimento dos bolsistas e a qualidade do trabalho desenvolvido. Além disso, os pibidianos, ao atuarem na docência, experienciaram um enriquecimento pessoal e profissional notório, adquirindo habilidades pedagógicas e vivenciando a responsabilidade inerente ao papel de educador.

A satisfação da comunidade escolar também se destaca, evidenciada não apenas por depoimentos dos pais em reuniões, que ressaltam o reconhecimento e compreensão do empenho dos bolsistas, mas também pela atmosfera positiva e colaborativa que permeia a instituição. Em resumo, a palavra-chave que permeia o desempenho exitoso do trabalho do PIBID é a gratidão, manifestada tanto pelos beneficiados diretos quanto pela comunidade escolar como um todo, consolidando a importância desse programa para a melhoria da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise dos aspectos discutidos, conclui-se que o PIBID sem dúvida nos insere na realidade da escola e além de propiciar uma docência compartilhada, nos oportuniza também conhecer a realidade dos educandos. A melhor estratégia para ter êxito é acreditar na capacidade de cada aluno, mostrando-lhes suas habilidades e despertá-los para exercê-las.

Construir elos de amizade também resultam em aprendizagem e desenvolvimento de forma geral. As atividades desenvolvidas no PIBID do Subprojeto Pedagogia buscam o diferencial de propiciar aos educandos novas formas de aprendizagens. Assim, elaboramos propostas diferenciadas para o atendimento destes educandos.

É possível favorecer o contato com livros, mesmo a criança não sabendo ler. Dessa forma, começou-se a utilizar metodologias lúdicas para melhorar a aprendizagem dos educandos, chamando atenção por meio dos jogos educativos que se constituíram importantes ferramentas pedagógicas. Assim, começamos a trabalhar a leitura de imagens, ditados, sempre com a perspectiva lúdica.

Portanto, infere-se que os jogos são uma forma lúdica de fomentar o desenvolvimento dos educandos, por meio da ludicidade, os PIBIDIANOS podem subsidiar o envolvimento dos educandos nas atividades desenvolvidas, corroborando com aprendizagens significativas.

Estabelecer essa relação escola e comunidade é relevante para a aprendizagem da docência. Observar e experienciar o âmbito escolar nas suas diversas esferas é enriquecedor, conhecer como acontece as relações interpessoais e o funcionamento da instituição é algo indescritível para a nossa formação enquanto pedagogos.

O PIBID é uma oportunidade ímpar para associarmos teoria e prática. É o momento de assimilarmos o que aprendemos na universidade com o cotidiano da escola, é uma experiência enriquecedora que contribui significativamente com a nossa formação, enquanto futuros (as) pedagogos (as).

Portanto, o programa de iniciação à docência é relevante para os futuros pedagogos na qual oportuniza o vínculo entre a universidade e a comunidade. É nítido a superlotação das escolas e um único professor torna-se impossível acompanhar detalhadamente todos os alunos.

O programa PIBID subsidia também o processo de aprendizagem dos alunos que apresentam maiores dificuldades, pois é possível oportunizar o suporte que eles necessitam através de metodologias inovadoras que provoquem o interesse, a participação, a socialização e a aprendizagem significativa. Para a efetivação de uma prática eficaz, faz-se necessário o embasamento teórico para dá sustentação a prática.

Participar do PIBID é vivenciar as teorias abordadas no curso relacionando-as com a realidade da sala de aula, é vivenciar o exercício da docência e se reconhecer ou não para a docência, a partir do contato com o âmbito educacional. Enfim, esse programa é uma ferramenta essencial para uma educação superior que se preocupe com o aprendizado dos discentes, visando uma educação de qualidade para uma sociedade contemporânea mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** (Org.). SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

BOMTEMPO, Edna. Brinquedo e educação: a escola e no lar. **Psicol. Esc. Edu.** 1999, vol.3, n.1, p.61-69. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-855719000100007>>. Acesso em: 20 de out. 2019.

BORGES, Deborah Bem; SANTOS, Mayara Thais Ferreira; SOUZA, Samira Roberta Alves de. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: a experiência do grupo pibid em uma turma de educação. **Revista Interdisciplinar de Educação do Campus de Três Lagoas/ MS – CPTL/UFMS V. 1**, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/ojs/index.php/anacptl/article/view/1892/1248>>. Acesso 16 de jun. de 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CUBERO, Rosario. et. al. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n.42, p.415-434, maio/ago.2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12752> Acesso em 19 de jun. de 2017.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. Revista Scielo. **Psicol. Esc. Educ.** vol.20 no.1 Maringá Jan./Apr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572016000100147> Acesso: 19 de out. de 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. -2. Ed. Rev., atual. E ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.090

REPENSANDO A PRÓPRIA TRANSIÇÃO DE LICENCIANDOS A PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO PIBID (2011-2013) E SEU IMPACTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

WALTER JOSÉ MOREIRA DIAS JUNIOR

Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), waltermoreiradias@gmail.com;

ANDRÉ ALBORETTI

Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), andre.alboretti@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho tem como origem dois relatórios de atividades elaborados em 2013 para a conclusão de um ciclo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). À época, estávamos finalizando a licenciatura na Universidade Federal Fluminense (UFF) e integrávamos o primeiro grupo de estudantes do subprojeto de História da instituição, financiado pela CAPES e orientado pelo Prof. Manuel Rolph. Durante dois anos, entre 2011 e 2013, tivemos a oportunidade de lidar com os desafios que permeiam o âmbito escolar ao atuarmos no Colégio Estadual Manuel de Abreu, na cidade de Niterói/RJ, sob a supervisão do Prof. Arthur Bandeira. Passada uma década, decidimos revisitar tanto o que fora escrito no fim da graduação quanto a própria experiência de bolsistas como um todo – mas agora na condição de professores que já dispõem de uma rica vivência em sala de aula. Assim, primeiramente, será apresentada uma reflexão sobre as iniciativas que desenvolvemos há dez anos, como a regência de aulas, a organização de palestras com convidados ilustres e a realização de visitas a pontos históricos, para, em seguida, pensarmos sobre a construção da nossa identidade docente. Nesse contexto, ressaltaremos a importância do PIBID para a *trans/formação* (ANDRADE, 2017) dos participantes, pois ali ocorria um movimento circular de formação. Afinal, enquanto os bolsistas puderam dar início ao processo de formação docente, os professores – o supervisor na escola pública e o orientador na

universidade –, por outro lado, tiveram uma oportunidade ímpar de formação continuada, o que conferiu ao projeto, portanto, um protagonismo que foi compartilhado entre os seus mais diversos integrantes.

Palavras-chave: Formação de Professores, PIBID, Universidade, Educação Pública, Iniciação à Docência

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado no curso de História da Universidade Federal Fluminense (UFF) em junho de 2011, possuía duas grandes demandas entre os seus objetivos.

Primeiramente, o projeto visava à aproximação dos licenciandos tanto com a realidade do ensino público brasileiro quanto com os desafios que envolvem a prática docente. Afinal, naquela época, para além das disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação, os graduandos acabavam contando com oportunidades escassas para se familiarizarem com as questões relativas ao magistério.

Em segundo lugar, haveria a possibilidade de promover uma interação do saber escolar com o acadêmico, os quais detém as suas particularidades. Assim, a partir da ligação entre esses dois eixos (escola e universidade), o Programa propiciava um ambiente de aprendizado até então inédito para os futuros professores de História, visto que:

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIFF e RAYMOND, 2000, p. 238-239)

Desse modo, fomos designados para atuar no Colégio Estadual Manuel de Abreu (Rua Lopes Trovão, 287, Icaraí – Niterói/RJ), onde procuramos fazer um levantamento com as primeiras impressões não somente em relação à instituição (abarcando sua estrutura física, funcionários e diretrizes), mas também sobre seus alunos - quem eram e quais seriam os seus interesses. Tratava-se de uma investigação que traria informações valiosas para a viabilização de atividades posteriores.

Adiante, ao passarmos um significativo tempo em sala sob a supervisão do professor da casa Arthur Bandeira, percebemos que muitas ideias debatidas nas lições de História careciam de uma aplicação prática, que fosse capaz de mobilizar o universo dos estudantes, algo que já havia sido detectado pelo próprio Arthur. E como outra de nossas pautas na condição de bolsistas era justamente contribuir

para a formação de sujeitos críticos, que pudessem transformar os seus conhecimentos em benefícios para todos, deveríamos buscar estratégias que ajudassem a dinamizar aquele ensino de História, dotando-o de sentido.

O reduzido espaço do qual o colégio dispõe, entretanto, converteu-se em um verdadeiro obstáculo para a implantação/expansão de propostas lúdicas no contraturno, como a exibição de filmes seguidos da realização de debates, por exemplo. Nesse caso, diante de um reduzido número de salas, a alternativa então seria transpassar os muros da escola e investir em visitas a pontos históricos das cidades de Niterói e do Rio de Janeiro. Uma tarefa tão gratificante quanto árdua, que envolveu planejamento didático (quais lugares frequentar, porque eles foram escolhidos, que turmas poderiam ser levadas e quais conteúdos seriam instrumentalizados), logística (do contato com o estabelecimento até a contratação do transporte, passando pelas etapas de agendamento) e diálogo com a direção.

Portanto, a problemática deste trabalho reside, por um lado, em apresentar um balanço das conquistas do subprojeto de História do PIBID que operou entre os anos de 2011 e 2013 no Colégio Estadual Manuel de Abreu, com a organização de aulas diversificadas, excursões e palestras. Por outro, agora desfrutando de uma sólida vivência de quase dez anos como profissionais da Educação Básica, procuramos fornecer uma reflexão acerca da importância de tal experiência para a afirmação da nossa identidade enquanto professores.

METODOLOGIA

Em termos teóricos, a principal referência que nos ajudou a embasar as atividades do PIBID foi o professor António Nóvoa (2007), da Universidade de Lisboa. A partir de sua obra "O regresso dos professores" – texto que fora selecionado para inaugurar as discussões entre os participantes do subprojeto de História que se encontravam sob a orientação do professor Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras –, foi possível visualizar que a difusão de novas tecnologias proporciona uma diversidade tão grande de métodos de ensino que acaba não se limitando à existência de um modelo unívoco, tradicional.

Ao colocar os professores no centro de sua problematização, Nóvoa afirma que há inúmeras práticas a serem utilizadas nas escolas que a maioria deles desconhece, o que evidencia uma lacuna na formação docente. Em suas palavras:

“é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão’ (...). Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade dos professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Não haverá nenhuma mudança significativa se ‘a comunidade dos formadores de professores’ e ‘a comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. (NÓVOA, 2007, p.5-6)

Assim, para os licenciandos, o contato com a sala de aula ao longo da graduação se torna indispensável por duas questões: o seu encontro com a realidade da escola pública e a oportunidade de desenvolver metodologias que viabilizem um processo educacional mais eficiente. Trata-se de uma perspectiva de atuação/formação que permeou toda a trajetória do PIBID, pois:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, s/p)

Logo, enquanto ainda éramos graduandos e estávamos em uma etapa inicial de construção da identidade docente, enxergamo-nos com papéis relevantes para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nas aulas que acompanhávamos, com a possibilidade de propor ideias que poderiam aproximar a disciplina de História da vida dos estudantes. Desse modo, nossas ações consistiram na realização de passeios, rompendo com a formalidade do ambiente escolar, na organização de palestras, fazendo com que os estudantes entrassem em contato com outros tipos de saberes oferecidos por convidados que também portavam um alto grau de conhecimento, e na montagem de apresentações interativas, com vídeos e slides, trazendo para a sala os temas de interesse dos próprios jovens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos uma retrospectiva do trabalho que desenvolvemos enquanto bolsistas. Como já dito anteriormente, o ingresso no PIBID foi o momento em que pudemos dar os primeiros passos na docência, proporcionando-nos o alcance gradual dos três gêneros do conhecimento que são abordados por Nóvoa (2019):

A entrada de um professor impreparado na sala de aula, coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias. É o primeiro género de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo género de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e ser capaz de a explicar, representa o terceiro género de conhecimento. (p.204)

A revisão dos dois relatórios escritos por outrora licenciandos despertou memórias e a possibilidade de refletirmos não somente sobre como aquele cotidiano que misturava atuação e formação docente ajudou a moldar a nossa identidade profissional, mas também como a experiência que acumulamos ao longo do processo nos influenciou. Afinal:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27)

Assim, nas nove subdivisões a seguir, elencaremos as principais conquistas que obtivemos entre 2011 e 2013, as quais foram marcantes em nossas trajetórias tanto como professores em formação quanto sujeitos históricos.

A) AS PALESTRAS

Em maio e setembro de 2012, realizamos palestras do então Professor Titular de História Moderna e Contemporânea da Universidade Federal Fluminense, Daniel Aarão Reis Filho, para os alunos do Ensino Médio no auditório do C.E. Manuel de Abreu.

Abordando como temáticas o Nazismo e, posteriormente, o Holocausto, acreditamos que esses foram momentos enriquecedores para ambas as partes: os jovens desfrutaram da oportunidade de aprender com a explanação de uma referência de pesquisa na área de História e o professor universitário, por sua vez, pôde entrar em contato com a realidade do ensino público. Uma experiência que poderia (tal como ocorreu com os bolsistas) ressignificar a sua própria prática em sala de aula, visto que a maioria dos seus estudantes na graduação também teria grandes chances de trilhar um caminho de atuação na Educação Básica. Desse modo, os saberes acadêmico e escolar finalmente puderam dialogar.

Fig. 1 – Walter Moreira, Manuel Rolph, Arthur Bandeira, Daniel Aarão e André Alboretti após a 1ª palestra realizada; 2ª palestra realizada pelo Prof. Daniel Aarão



Fonte: Arquivo pessoal – 17 de maio de 2012 e 03 de setembro de 2012

Articulada à segunda apresentação do professor Daniel Aarão, ocorreu a palestra de Aleksander Henry Laks, sobrevivente do campo de extermínio mais mortífero da Europa durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o de Auschwitz, na Polônia.

Apesar de ser o mais árduo, este também foi o mais emocionante dentre os inúmeros projetos desenvolvidos pelo PIBID. A ideia de convidar Aleksander Laks (1926-2015) para ministrar no C.E Manuel de Abreu uma de suas mundialmente conhecidas palestras surgiu em plena sala de aula, em meio às discussões com os estudantes da 3ª Série do Ensino Médio sobre a barbárie representada pelo Holocausto – o genocídio promovido pelos nazistas contra diversos grupos, entre eles, principalmente os judeus.

Fig. 2 – Senhor Aleksander Henryk Laks relatando sua história de vida aos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal – 03 de setembro de 2012

Superando todas as dificuldades existentes, conseguimos fechar sua vinda ao colégio após um mês de conversas. Uma espera que valeu a pena, pois, além de expor todo o seu vasto conhecimento sobre a guerra, ele demonstrou aos alunos o quão importantes devem ser paixão pela vida e pelo conhecimento. Um relato que durou apenas duas horas, mas que com certeza ficará para sempre nos corações daqueles jovens. As lições passadas naquela manhã não podem ser conferidas em nenhum livro, visto que são reflexões acompanhadas de sentimentos, tal como a vida exige.

B) AS AULAS INTERATIVAS E UMA NOVA APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA

Por meio da utilização de vídeos e imagens, buscávamos expor aos nossos estudantes uma abordagem diferenciada sobre os conteúdos, apresentando-lhes a matéria por outra perspectiva. Com diversos meios para explicar o século XX (histórias em quadrinhos para abordar a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, ou os mangás para darem conta da Guerra Fria no Extremo Oriente) e as relações étnico-raciais – utilizando o basquete, o futebol e o rugby para demonstrar como o sujeito negro conseguiu o seu espaço em diversas sociedades por meio do esporte) –, o resultado foram aulas dinâmicas e de mão-dupla, com participação ativa dos alunos. Procurando aliar o máximo de conhecimentos da escola e da Academia, sempre com a preocupação de apresentá-los de modo didático, a síntese dessas pesquisas foi muito bem recebida pelos estudantes terceiranistas, podendo, inclusive, ser trabalhada em outras séries, como o 9º Ano do Ensino Fundamental.

Fig. 3 – Slides produzidos para as aulas temáticas



Fonte: Arquivo pessoal

C) EXCURSÕES PEDAGÓGICAS À UNIVERSIDADE

Em nossa primeira atividade extraclasse programada para 2012, levamos em 15 de maio daquele ano, cerca de trinta estudantes terceiranistas para conhecerem algumas das instalações da Universidade Federal Fluminense (UFF), no campus do Gragoatá, em Niterói – visando à familiarização dos mesmos com o funcionamento do Ensino Superior, próxima etapa da sua educação. Tomando como foco a Biblioteca Central, os jovens tiveram a oportunidade de estar num espaço que também pertence a eles, onde há livre acesso para que desfrutassem das obras do seu riquíssimo acervo. Em outra vertente, eles conferiram de perto a estrutura das salas de aula da faculdade. Uma experiência que, além de fazer a ligação escola/universidade – uma clara demanda do projeto –, serviu para motivar os alunos na busca pelo Ensino Superior público de qualidade.

Fig. 4 – Aula de André Alboretti no auditório Macunaíma (03/06/2013)



Fonte: Arquivo pessoal

No ano seguinte, em 03 de junho de 2013, voltamos à UFF para mais uma visita, mas em moldes bem diferentes. Levando dessa vez duas turmas da 3ª Série do Ensino Médio (aproximadamente sessenta estudantes, o dobro de alunos da primeira excursão), aproveitamos ainda mais a presença na faculdade ao organizarmos as aulas interativas sobre o Século XX – quadrinhos e cultura japonesa – no auditório Macunaíma, pertencente ao Instituto de Letras, onde dispomos de um amplo espaço e toda a logística necessária para a exibição dos vídeos e imagens.

Outra experiência que proporcionaria aos alunos se relacionarem intimamente com o ambiente acadêmico, além de propiciar o enriquecimento da nossa formação docente.

D) PASSEIOS PEDAGÓGICOS PARA O MONUMENTO NACIONAL AOS MORTOS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (MNMSGM)

Em 22 de agosto de 2012, levamos duas turmas do 3º ano do E.M para conhecerem o Monumento aos Pracinhas, no Aterro do Flamengo, Rio de Janeiro. Dialogando com o Monumento – um mausoléu que guarda os corpos dos pracinhas da Força Expedicionária Brasileira (FEB) mortos durante a campanha na Itália, no âmbito da Segunda Guerra Mundial –, os estudantes poderiam entender melhor a realidade e as implicações do embate no Brasil, único Estado da América do Sul a enviar tropas à Europa para combater os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão).

Assim, partindo de Niterói rumo ao Rio de Janeiro via barca, aportamos na Praça XV, onde iniciamos uma caminhada até o Aterro do Flamengo que se mostrou uma aula de História à parte. Em primeiro lugar, ainda na Praça, observamos o chafariz do Mestre Valentim, local exato em que a Família Real Portuguesa desembarcou em março de 1808, fixando a nova sede do seu Império Ultramarino na cidade do Rio e conferindo ao Brasil outra condição política e econômica.

Mais à frente, andando pela Avenida Rio Branco, uma das mais imponentes da região, explicamos os primeiros anos do período republicano. Sua construção (batizada no início do século XX com o nome de Avenida Central) se insere no contexto das reformas do prefeito Francisco Pereira Passos, que visava transformar o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, numa cidade com ares de “civilização” – derrubando cortiços e removendo moradores pobres do Centro. Ao fim da Avenida, os estudantes se depararam com uma joia arquitetônica da época, o Theatro Municipal, inaugurado em 1909, símbolo dos novos tempos trazidos pela República.

Fig. 5 – Mosaico de fotos: Estudantes no Palácio Tiradentes; Estudantes no MNMSGM; Walter, Arthur e André no MNMSGM



Fonte: Arquivo pessoal - 05 de julho de 2013

Agora, uma vez no MNMSGM, o trabalho com fotos, armas e trajes dos soldados brasileiros que estavam expostos ao público convidou os estudantes a fazerem novas reflexões sobre o conflito. Logo, o que a princípio residia na intenção de ajudar os alunos a fixarem as questões debatidas referentes ao maior conflito armado da História, como participação do Brasil na luta contra o nazismo, acabou propiciando a oportunidade de muitos outros conteúdos serem trabalhados paralelamente.

E do mesmo modo que ocorrera com a experiência na UFF, no ano seguinte expandimos nossas atividades no MNMSGM, levando não somente duas, mas todas as quatro turmas da 3ª Série do E.M – em julho e setembro de 2013. Além dessa conquista, também elaboramos um novo tour pelo Rio de Janeiro, considerando o momento histórico vivido pela cidade e pelo país, que em meados daquele ano se tornaram palcos de inúmeras manifestações que reivindicavam melhorias em áreas como saúde, transporte e educação.

Alvos de constantes protestos, passamos pela então sede da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e pela Câmara Municipal, onde, mais do que as marcas da depredação, os alunos interagiram com ativistas que clamavam por um governo mais transparente e comprometido com os anseios da população. Assim, os estudantes puderam tirar as suas próprias conclusões sobre esses tais movimentos sociais, despertando o seu senso crítico.

E) PASSEIOS PEDAGÓGICOS PARA AS FORTIFICAÇÕES HISTÓRICAS DE NITERÓI

Entre outubro e novembro de 2012, levamos cinco turmas da 1ª Série e três da 3ª Série do E.M. do C.E. Manuel de Abreu para aulas ao ar livre na Fortaleza de Santa Cruz da Barra e no Forte Barão do Rio Branco, ambos em Jurujuba, Niterói. Tendo em vista que o êxito do processo de ensino de História também se dá fora da sala de aula, no encontro dos alunos com a realidade, essas visitas consistiam em uma oportunidade ímpar para fazê-los pensar, principalmente, sobre a condição do Brasil enquanto colônia.

Como até meados do século XVI o Rio de Janeiro ainda não era uma terra fixada pelo colonizador português, a região acabou se tornando cobiçada por outras coroas, como a francesa – que já tentara a instalação de uma colônia no Rio, a França Antártica (1555-1560). Com isso, o erguimento de pontos militares ao longo da Baía de Guanabara se tornou imprescindível para a defesa da área.

Logo, a meta da visita dos alunos da 1ª Série do E.M (que viam o conteúdo de História voltado justamente para a Colônia) às fortificações era um verdadeiro convite à reflexão sobre o quão importante seria o papel que o Rio poderia desempenhar no funcionamento da metrópole portuguesa. Por outro lado, os estudantes puderam conhecer um pouco melhor a história da sua própria cidade, Niterói.

Já para os estudantes terceiranistas, o foco de suas observações era o Forte Rio Branco. Sempre contando com o incentivo do então major Eduardo Vasconcelos, relações-públicas da fortificação, estudante do curso de História da UFF do e um dos nossos maiores parceiros no projeto, os alunos puderam visitar os Fortes São Luiz e do Pico, que também fazem parte do complexo do Rio Branco – onde é possível desfrutar de uma belíssima paisagem.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o Rio Branco desempenhou uma função estratégica na defesa do território brasileiro. De lá, partiram alguns dos combatentes

da FEB rumo à Itália (grupo conhecido como *Monte Bastione*). Além disso, nos fortes acima, São Luiz e do Pico, foram instaladas baterias antiaéreas, em caso de um possível bombardeio alemão ao então Distrito Federal. Tal como na ida ao Monumento aos Pracinhas, o posicionamento do Brasil durante a guerra poderia ser entendido melhor.

Fig. 6 – Mosaico de fotos: Vista da Fortaleza de Santa Cruz; Estudantes na Fortaleza de Santa Cruz; Estudantes no Forte do Pico; Vista do alto do Forte do Pico



Fonte: Arquivo pessoal

De um modo geral, as visitas tanto ao Forte Rio Branco quanto à Fortaleza de Santa Cruz forneceram aos estudantes um panorama de como era a vida há pouco mais quatro séculos, sendo uma herança deixada pelos personagens históricos que viveram no início da construção do país. Além do complemento às aulas expositivas, essa atividade induziu os alunos a produzirem um novo olhar de como se faz a História.

A ida às fortificações, no entanto, não teria sido possível sem o apoio financeiro do PIBID. Até aquele momento, as visitas à UFF e ao MNMSGM haviam sido promovidas via transporte público (ônibus e barca). Porém, para deslocar tantas turmas de uma só vez, seria necessário o fretamento de ônibus. Assim, o nosso orientador, Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, entrou em contato com a coordenadora do programa, que nos disponibilizou um transporte de qualidade para levarmos os alunos em segurança até Jurujuba. Desse modo, em 2013, pudemos expandir essa excursão, levando todas as quatro turmas da 3ª Série do Ensino Médio para o Forte Rio Branco.

F) PASSEIOS PEDAGÓGICOS PARA O PALÁCIO TIRADENTES

No último passeio de 2012, em novembro, os alunos terceiranista tiveram a oportunidade de conhecer o Palácio Tiradentes, que abrigou a sede da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) até 2021 – visando à aproximação dos jovens com o funcionamento da máquina burocrática brasileira, além de atentarmos para o seu papel enquanto cidadãos. Contando com um suporte maciço da Casa, que disponibilizou ônibus e alimentação para os alunos, eles puderam testemunhar o cotidiano da política partidária no estado.

Por meio de um passeio pelo histórico Palácio, antiga Câmara Federal e cenário de boa parte da história do Brasil República, os estudantes perceberam que estavam diante de um local constituído por eles, onde acontecia a cidadania. Em outra vertente, passeando pelo Centro do Rio, houve a possibilidade de abordar outros monumentos históricos, explicando a sua origem e importância para a cidade.

Em março e novembro de 2013, levamos mais uma vez a 3ª Série do E.M. A última ida, aliás, realizada no fim daquele ano, foi muito especial, transformando-se numa atividade que ajudou os estudantes a refletirem sobre o momento que o Brasil testemunhava. Afinal, com as manifestações populares que marcaram 2013, o trabalho dos deputados no âmbito da ALERJ, um dos alvos das reivindicações, pôde ser discutido e analisado com mais rigor.

G) PASSEIOS PEDAGÓGICOS PARA MUSEUS

Levando alunos de todas as séries do Ensino Médio para conhecerem os museus, esta prática constituiu mais uma oportunidade para enriquecer o ensino de História – visto que os alunos se deparavam novamente com uma realidade longínqua, conhecida somente por meio dos livros. As instituições oferecem uma verdadeira viagem ao tempo, preservando elementos que contam a História da Humanidade.

Como, por exemplo, a coleção de canhões da Guerra do Paraguai (1865-1870), exibida no Museu Histórico Nacional, que pôde ser utilizada para fazer com que os estudantes entendessem melhor o duro cotidiano do confronto mais sangrento do continente sul-americano. Ou a coleção de embarcações utilizadas durante o período das Grandes Navegações, disponíveis no Museu Naval, que dão conta das dificuldades e da precariedade enfrentada pelos europeus para alcançarem a América.

Fig. 7 – Mosaico de fotos: Estudantes no Museu Histórico Nacional; Estudantes na estação das Barcas



Fonte: Arquivo pessoal

A ida ao Museu Nacional, posteriormente destruído em 2018 em decorrência de um incêndio, também foi muito celebrada, pois permitiu a interdisciplinaridade com a Geografia e a Biologia. Apresentando parte da História Natural do mundo, os alunos também puderam conceber a evolução da Terra e das inúmeras sociedades que caminharam por ela.

H) CONTABILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE REALIZADAS

Abaixo apresentamos a totalização das atividades extramuros que realizamos durante a vigência do Projeto:

Fig. 8 – Quadro demonstrativo das visitas pedagógicas

Ano	Lugares visitados	Total de visitas
2011	Câmara Municipal de Niterói e Fortaleza de Santa Cruz da Barra.	2
2012	UFF, Monumento aos Pracinhas, Fortaleza de Santa Cruz da Barra (2), Forte Barão do Rio Branco (2) e Palácio Tiradentes.	7
2013	UFF, Monumento aos Pracinhas (2), Forte Rio Branco (2), Palácio Tiradentes (2), Museu Nacional da UFRJ, Museu Histórico Nacional (3) e Museu da Marinha.	12

Fonte: **Autoria própria dos autores**

I) RECONHECIMENTO E DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES

Em outubro de 2012, chamando a atenção dos avaliadores da X Mostra de Iniciação à Docência (MID) da Universidade Federal Fluminense, o trabalho realizado no Colégio Estadual Manuel de Abreu foi agraciado com uma menção honrosa durante o evento. Mas isso seria só o começo.

Fig. 9 - Cerimônia de premiação da MID 2012: André, Arthur, Walter e Manuel Rolph



Fonte: Arquivo pessoal – 22 de outubro de 2012

Com a visita à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em março de 2013, uma das inúmeras excursões que ocorreram durante o projeto, nossos alunos estamparam a capa do Jornal da ALERJ, o que também chamou a atenção do próprio Governo do Estado.

Fig. 10 – Visita à ALERJ e repercussão no site da SEEDUC/RJ



PIBID em Niterói leva alunos do Ensino Médio para aulas práticas

23/05/13

Como parte das atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de História, do Colégio Estadual Manuel de Abreu, em Niterói, o professor e supervisor da disciplina no projeto, Arthur Bandeira de Oliveira, levou seus alunos do Ensino Médio a uma visita guiada à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), no Palácio Tiradentes.

- Essa visita proporcionou aos estudantes o entendimento e a importância do acesso aos locais marcantes e significativos para a vida pública. Naturalmente, a ALERJ passou a ser, durante esses três anos de existência do projeto na escola, um dos principais pontos de visitas agendadas. Este passeio acontece, principalmente, para os jovens da 3ª série do Ensino Médio, que estão inseridos no processo de cidadania. Eles precisam entender e vivenciar este importante e tradicional local de decisões da política republicana nacional no passado e atual sede do Legislativo Estadual – explicou Arthur Bandeira.
- Os passeios organizados pelo professor Arthur e pelo monitor e bolsista de programa, da Universidade Federal Fluminense (UFF), não se resumem somente à ALERJ. Outros lugares, como a Fortaleza de Santa Cruz, o Forte de São Luís, o Monumento aos Fracinhos da 2ª Guerra Mundial e o Museu Histórico Nacional também entram na programação.
- Todas essas visitas são ensinadas no contexto do Currículo Mínimo, a fim de maximizar os objetivos educacionais práticos. Essas aulas valorizam e fortalecem o entendimento da disciplina – disse o professor.

PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação e gerenciado pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Hoje, o projeto conta com a parceria da Secretaria de Estado de Educação e uma das unidades beneficiadas é o Colégio Estadual Manuel de Abreu, em Niterói, por intermédio de alunos bolsistas da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Fonte: Arquivo pessoal

O site Conexão Professor, da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), promoveu uma matéria sobre as realizações do PIBID no C.E Manuel de Abreu, entrevistando o professor Arthur Bandeira. Essa publicação conferiu ao projeto ainda mais legitimidade para além dos muros acadêmicos e escolares, bem como ampliou a divulgação de suas atividades que estimulavam os jovens a frequentarem e participarem dos espaços culturais e políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste artigo foi destacar como todas as vivências propiciadas pelo PIBID, mesmo passados dez anos, deixaram profundas marcas em nós, professores. A partir do momento em que revisitamos aqueles relatórios escritos no fim da licenciatura, foi possível redimensionar a noção de tempo e de como a experiência de bolsistas auxiliou a nossa formação profissional. Algo que deve ser levado em consideração, pois:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.23)

E apesar da correria atual, em que lidamos com extensas cargas horárias em sala de aula, o tempo dedicado para construir este trabalho nos deu a chance de refletir tanto sobre a nossa prática quanto a formação inicial que experimentamos. Tal momento foi imprescindível para refletirmos sobre a bagagem que o PIBID nos proporcionou naquela época e até mesmo as questões que o nosso ofício enfrenta no presente, afinal, como Goodson (2022, p.37) afirma:

A formação e as experiências de vida obviamente são ingredientes fundamentais da pessoa que somos, do nosso sentido de individualidade. À medida que investimos a nossa "individualidade em nosso ensino, a

experiência e a formação formatam a nossa prática". (GOODSON, 2022, p.37)

Buscamos destrinchar a rotina das atividades desenvolvidas no âmbito do programa e como elas nos auxiliaram decisivamente no processo de formação inicial enquanto professores, ao mesmo tempo que os professores envolvidos, tanto os da escola pública como os da universidade, também efetivaram uma formação continuada em suas trajetórias. Assim, o Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência se constituiu como um:

"movimento de ações recíprocas entre os sujeitos corresponde o sentido de se dizer que o PIBID consiste num movimento de *trans/formação*, ou de protagonismo compartilhado, reconhecendo as múltiplas formas pelas quais cada qual assume suas responsabilidades e seu compromisso com esse contexto formativo." (ANDRADE, 2017, p.97)

Por fim, concluímos este relato com uma eterna sensação de gratidão, cientes da diferença imensurável que os projetos de iniciação à docência podem fazer na vida daqueles que optam pelo magistério como caminho – ainda mais em uma conjuntura em que a procura pelos cursos de licenciatura tem caído sistematicamente. O alcance do êxito em sala de aula, tanto em termos de desenvolvimento dos professores quanto a própria transformação social dos estudantes, é um desafio constante, e sabemos que graças ao PIBID a nossa missão se tornou menos árdua, porém mais doce.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everardo Paiva de. Memórias sentimentais (e críticas) de um programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, nº 3. Rio de Janeiro (RJ): UERJ/FFP, UFRRJ/IM-IE e UNIRIO. Out.-jan. 2017. p. 84-99.

GOODSON, Ivor. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes. 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Jan.-abr. 2002. p. 20-28.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, 2007.

_____. "Os professores e a sua formação". In: **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. "Saberes, tempo e aprendizagem no magistério". In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro/2000 – pp.209-244.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.091

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

MARIA ROSILEIDE BEZERRA DE CARVALHO

Doutoranda pelo Curso de Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Mestre pelo Curso de Nutrição da Universidade Federal da Bahia. Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia - UFBA, mrbcarvalho@uneb.br;

RESUMO

O artigo trata da relevância da produção de narrativas na formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia, vinculados ao Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES. Definiu-se como objetivo: Analisar a construção da identidade profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II, a partir das aprendizagens experienciais e/ou formadoras realizadas ao longo dos 18 meses de implementação do subprojeto “Pesquisa e Docência em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: Vivências na Articulação Universidade e Escola, a partir do PRP/CAPES”. Foram utilizados o método exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre a formação da identidade docente e o papel do Programa Residência Pedagógica, enquanto lócus de articulação entre teoria, prática e autorreflexão. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de Freitas (2020), Pimenta e Lima (2017), Pereira (2015), Nóvoa (2014, 1988), Souza (2006), Pimenta (2005), entre outros, além da pesquisa documental acerca do PRP/CAPES e do redimensionamento curricular no Curso de Licenciatura em tela. A análise se utiliza, como corpus de apoio, das narrativas autobiográficas produzidas por três residentes colaboradores dessa pesquisa, identificados por discentes A, B e C. As narrativas trabalhadas foram elaboradas pelos residentes no formato de relato de experiência, produzido ao final da implementação do subprojeto. Os resultados apontam para uma autorreflexão dos residentes sobre sua formação em um curso de licenciatura

e a importância da articulação vivenciada entre teoria e prática na construção da identidade docente. Verifica-se que ao produzir narrativas, os residentes potencializam o processo de construção do conhecimento, destacando-se a importância das narrativas autobiográficas como metodologia de pesquisa.

Palavras-chave: Formação de professores, Programa de Residência Pedagógica, Narrativas autobiográficas.

INTRODUÇÃO

A proposição e a implementação das políticas educacionais brasileiras, com sua orientação marcadamente neoliberal nas últimas décadas, têm assumido a qualidade da educação básica como estratégica para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Em torno da segunda metade dos anos 1990, a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educacionais, particularmente a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso. A reforma curricular dos cursos de graduação, advinda da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi deflagrada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), através do Edital N° 04, de 4 de dezembro de 1997, com orientações de que tais Diretrizes Curriculares deveriam possibilitar às IES definir os perfis profissionais para cada área de conhecimento, garantindo uma flexibilidade de cursos e de integração do ensino de graduação com a pós-graduação, e, as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos seus estudantes.

Assim, a definição de competências é apresentada como nuclear na organização curricular. A proposta de currículo para a formação do professor, pautada em competências, enfatiza as dimensões técnica e administrativa, em detrimento das dimensões ética, moral e política.

Ao analisar a transição na política educacional decorrente da mudança de Governo Fernando Henrique Cardoso para Luís Inácio Lula da Silva, Lopes (2004) identifica uma continuidade, entre as políticas curriculares dos dois Governos. Tais políticas neoliberais de educação, caracteristicamente compensatórias, focais e assistencialistas resultaram em fracasso. A qualidade da educação básica e superior anunciada pelo Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, não alcançou resultados satisfatórios para a classe trabalhadora, bem como a formação de professores não vem atendendo às demandas nacionais.

No Brasil, alguns documentos curriculares já contemplavam os conceitos de habilidades e competências a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), bem como os sistemas de avaliações nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

A proposta da Base Nacional Comum, apresentada em dezembro de 2018, no final do Governo Temer, consiste, segundo Albino e Silva (2019), na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002 e na assimilação de estratégias constantes nas Metas 13, 15, 16 e 18, do PNE (2014-2024), relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores.

Já as Diretrizes de 2002 foram transformadas em proposta de base nacional comum, convertendo-a, de fato, na Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores BNCC-FP. A proposta da Base Nacional Comum tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC, entretanto, a unidade entre os dois documentos está assegurada, pelo fato de estarem embasados na formação por competências. (ABÍLIO e SILVA, 2019).

A BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7). Assim, constitui-se como referência nacional obrigatória para a elaboração dos currículos, é parte integrante da política nacional de educação básica e objetiva alinhar-se a outras políticas como formação docente, avaliação e infraestrutura básica para desenvolvimento educacional em todo território nacional. Busca uma base comum de aprendizagens a partir de dez competências gerais (BRASIL, 2018a).

Estão sendo propostas mudanças na formação de professores, com foco no estágio supervisionado e no Enade. A formação deve integrar a carreira, ter cooperação entre instituições de ensino, focar na prática de sala de aula e valorizar conhecimento pedagógico e formação completa. Propõe-se substituir o estágio por residência pedagógica e tornar o Enade obrigatório anualmente para licenciaturas. O Enade serviria como qualificação para a docência e carreira, válido por cinco anos. O Programa de Residência Pedagógica é ressaltado como política educacional importante. (BRASIL, 2018b).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), junto com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), faz parte da Política Nacional de Formação de Professores. Ele visa melhorar a formação prática em cursos de licenciatura, permitindo que os estudantes vivenciem escolas de ensino básico durante a segunda metade do curso. Implementado pela CAPES, o PRP busca a articulação entre teoria e prática através de projetos inovadores em parceria com escolas

públicas, com seleção de Instituições de Ensino Superior pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2018).

Assim, o Programa de Residência Pedagógica possibilita aos licenciandos o contato inicial com a escola e com professores da educação básica (preceptores), possibilitando o planejamento e a intervenção pedagógica, bem como a reflexão sobre a sua *práxis*. Para Freitas (2020), “o (re)encontro dos discentes com sua própria história de vida e com suas próprias vivências e saberes são marcas significativas do processo de formação e construção da própria profissionalidade.”

Ainda segundo Freitas (2020), os vários saberes mobilizados ao longo do processo formativo, produzem sentido e significado à profissão docente. A identidade docente vai sendo construída ao longo da vida profissional e pessoal através de crenças, valores, significado da profissão e interações sociais. Assim, as trajetórias e histórias de vida produzem saberes e sentidos à profissão. Corroborando, Souza (2006), discorre:

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é situar-se no passado e no presente. (SOUZA, 2006, p. 102).

Pereira (2015), postula que “a reflexão autobiográfica ou biográfica realizada em cada um, no ato de narrar, ganha outra dimensão, para além do momento vivido.”

Nesta perspectiva, a narrativa dos processos formativos implica uma retrospectiva da vida, não apenas sob a ótica profissional.

Nóvoa (1988), destaca a dupla função apresentada pela narrativa de formação como meio de investigação e instrumento pedagógico, justificando assim, a utilização crescente no espaço das ciências da educação e da formação, por estar ligada à produção de sentido que o ator atribui à sua formação no decurso da vida.

Assim, o presente artigo tem por objetivo: Analisar a construção da identidade profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* II, a partir das aprendizagens experienciais e/ou formadoras realizadas ao longo dos 18 meses de implementação do subprojeto “*Pesquisa e Docência em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: Vivências na*

Articulação Universidade e Escola, a partir do Programa de Residência Pedagógica/ CAPES”.

Foram utilizados o método exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre a formação da identidade docente e o papel do Programa Residência Pedagógica, enquanto *lócus* de articulação entre teoria, prática e autorreflexão. Para tanto, buscou-se os aportes teóricos de Freitas (2020), Pimenta e Lima (2017), Pereira (2015), Nóvoa (2014, 1988), Souza (2006), Pimenta (2005), entre outros; além da pesquisa documental acerca do Programa de Residência Pedagógica e do redimensionamento curricular no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UNEB. A análise se utiliza, como *corpus* de apoio, das narrativas autobiográficas produzidas por três residentes colaboradores dessa pesquisa, identificados por discentes A, B e C. As narrativas trabalhadas foram elaboradas pelos residentes, no formato de relato de experiência, produzido ao final da implementação do subprojeto.

Na seção seguinte serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados no estudo. Em **Resultados e Discussão**, o Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia será abordado enquanto cenário para a construção do processo formativo inicial e para a implementação do Programa de Residência Pedagógica. Em seguida, a partir das narrativas autobiográficas, constantes nos relatos de experiência, buscou-se apreender os saberes e sentidos produzidos. Nas **Considerações Finais** do artigo, são destacadas a importância da autorreflexão sobre a formação, e da articulação entre teoria e prática na construção da identidade docente.

METODOLOGIA

Foram utilizados o método exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre a formação da identidade docente e o papel do Programa de Residência Pedagógica, enquanto *lócus* de articulação entre teoria, prática e autorreflexão. Para tanto, recorreu-se aos aportes teóricos de Freitas (2020), Pimenta e Lima (2017), Pereira (2015), Nóvoa (2014, 1988), Souza (2006), Pimenta (2005), entre outros; além da pesquisa documental acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/ CAPES e do redimensionamento curricular no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/UNEB. A nova matriz foi implantada a partir do primeiro semestre de 2021, e ofertada em concomitância com a matriz anterior para as turmas com entrada até 2020. Quanto à implementação do Programa de Residência Pedagógica,

as atividades do subprojeto “*Pesquisa e Docência em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: Vivências na Articulação Universidade e Escola, a partir do Programa de Residência Pedagógica/CAPEs*”, ora sob análise, foram iniciadas em novembro de 2020, e envolveu o mesmo número de atores do subprojeto anterior (vinte e quatro residentes), com exceção do residente voluntário, visto que apenas 02 (dois) discentes foram selecionados.

A análise se utiliza, como *corpus* de apoio, das narrativas autobiográficas produzidas por três residentes colaboradores dessa pesquisa, identificados por discentes A, B e C. As narrativas trabalhadas foram elaboradas pelos residentes, no formato de relato de experiência, produzido ao final da implementação do subprojeto.

O Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia será abordado enquanto cenário para a construção do processo formativo inicial e para a implementação do Programa de Residência Pedagógica, procurando-se evidenciar sua contribuição para a construção dos saberes e da identidade docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas seções seguintes abordaremos o Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia enquanto cenário para a construção do processo formativo inicial e para a implementação do Programa de Residência Pedagógica. Em seguida, a partir das narrativas autobiográficas, constantes nos relatos de experiência, serão apresentadas as vivências e sua importância para a formação e o reconhecimento da identidade profissional.

O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB, CAMPUS II: O CENÁRIO

A Universidade do Estado da Bahia é estruturada no sistema *multicampi*, possui atualmente 29 (vinte e nove) Departamentos instalados em 24 (vinte e quatro) *campi*, sendo um na capital do Estado, Salvador, e os demais em municípios do interior do Estado, desempenhando papel destacado na interiorização do Ensino Superior. O *campus* II está localizado em Alagoinhas, município sede do Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano. A autorização de funcionamento da UNEB

foi dada pelo Decreto nº 92.937, de 17 de junho de 1986, e seu último recredenciamento aprovado por meio do Ato nº 423/2011 do Conselho Estadual de Educação, em 16.12.2011. No ano de 2021, o Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, por meio da Resolução Nº 2.124/2021, aprova o currículo reformulado do curso de graduação em ciências biológicas – licenciatura do DCET/ Campus II – Alagoinhas, que a partir de então, apresenta carga horária de 3.590 horas, com período mínimo de quatro anos e máximo de seis anos para integralização curricular, sendo a matrícula semestral e a oferta no turno matutino. A organização curricular do Curso fundamentou-se na Resolução CNE/CE Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação), Resolução CNE/CES nº 7/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CNE/CES nº 2/2015, para os cursos de Licenciatura, resultando em uma estrutura flexível e articulada, onde o ensino de Biologia possa ser desenvolvido dentro de um processo de reflexão crítica que inclua os conhecimentos da diversidade dos seres vivos, sua organização e funcionamento, bem como suas relações com o ambiente. Tudo dentro de um contexto epistêmico pedagógico e voltado para atendimento principalmente ao Ensino de Educação Básica.

A nova matriz foi implantada a partir do primeiro semestre de 2021, e ofertada em concomitância com a matriz anterior para as turmas com entrada até 2020. Os dois primeiros semestres da nova matriz ocorreram de forma remota em virtude da pandemia de COVID-19, fator determinante para a expressiva evasão observada, devido ao não acesso às tecnologias digitais e à internet por muitos discentes. A qualidade do ensino no país foi indiscutivelmente agravada, desta forma o ano letivo de 2020 foi totalmente prejudicado. Levando-se em conta as instituições federais, municipais, estaduais e privadas do país cerca de 98% das escolas não retornaram para o ensino presencial em 2020 (INEP, 2021).

Ademais, Diniz Pereira (2011), destaca a dificuldade de muitos alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência como causas para as altíssimas taxas de evasão nos cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP: NORMAS, PROPOSIÇÕES, E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Residência Pedagógica – PRP é uma das ações que integram o Plano Nacional de Formação de Professores. O PRP busca o aperfeiçoamento prático nos cursos de Licenciatura com a imersão dos seus estudantes na Educação Básica na segunda metade do curso. Para Freitas (2020), a criação do Programa se deu em um momento marcado pelo contingenciamento de recursos, da precarização do trabalho docente, da contrarreforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC.

O Programa foi instituído através da Portaria CAPES Nº 38/2018. A Portaria Nº 259/2019, dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e revoga as Portarias CAPES Nº 45/2018 e a Nº 175/2018. Promoveu, entre outros itens, alterações nos objetivos e na distribuição da carga horária por atividades a serem desenvolvidas pelos residentes ao longo dos 18 meses de implementação dos sub-projetos. Estas atividades são mediadas por um professor na escola denominado Preceptor e por um Docente Orientador na Universidade. A Portaria 259/2019 foi revogada pelas Portarias CAPES Nº 82/2022 e 83/2022.

Os objetivos do PRP previstos no artigo 2º da Portaria que instituiu o Programa, foram:

- I- Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II- Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV- Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 1).

A regulamentação ocorrida através da Portaria CAPES Nº 82/2022, em seu artigo 4º, altera significativamente os objetivos do Programa, Vejamos:

- I- Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II- Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III- Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV- Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V- Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (BRASIL, 2022, p. 1).

Observa-se a supressão da vinculação obrigatória existente nas Portarias anteriores com relação à adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o da indução à reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, que deveria ter por base a experiência da residência pedagógica. A Portaria apenas prevê “a possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES” (BRASIL, 2022, p. 16).

Foram mantidos como objetivos: fortalecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores.

Como inovação, destacamos a inclusão dos seguintes objetivos: Valorizar a experiência dos professores da educação básica na formação dos licenciandos; induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula; e, contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos.

O Edital CAPES Nº 06/2018 de Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, estabeleceu uma carga horária de 440 horas de atividades, distribuída da seguinte forma: a) 60 horas destinadas à ambientação dos estudantes na escola; b) 220 horas para a imersão dos estudantes; c) 100 horas dedicadas à regência; e d) 60 horas destinadas à socialização de atividades, avaliação e elaboração do relatório final.

Segundo Freitas (2020), as atividades do Programa são concebidas como o Estágio Supervisionado, diferindo deste pelo fato de ser remunerado. Ambos buscam consolidar a relação teórico-prática e o aperfeiçoamento das habilidades profissionais, bem como o desenvolvimento de saberes inerentes ao exercício docente.

O Edital CAPES Nº 1/2020 estabelece modificações na carga horária e distribuição das atividades a serem desempenhadas pelos residentes. Assim, os projetos institucionais têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo. Cada módulo deveria contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. Observa-se um aumento de carga horária total para as atividades de planejamento e regência.

Já o Edital CAPES 23/2022 dispõe que os projetos institucionais de residência pedagógica devem ter “[...] vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades para os residentes, devendo contemplar os aspectos e dimensões constantes do art. 13 da Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, ao longo da sua implementação.” (BRASIL, 2022b, pg. 08). Quais sejam:

I - formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade;

II - articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola;

III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade;

IV - imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES;

V - acompanhamento e orientação qualificada dos licenciandos por professores da educação básica e da educação superior;

VI - valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente;

VII - realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP;

VIII - atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores;

IX - planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

X - realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula;

XI - sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento;

XII - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a ética profissional, a criatividade, a construção contínua da profissionalização docente e a interação entre os pares; e

XIII - possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES. (BRASIL, 2022b, pg. 15-16)

Assim, não foi especificada a carga horária por atividades a serem desenvolvidas pelos residentes, como ocorrido nos Editais anteriores (CAPES Nº 01/2020 e CAPES Nº 06/2018).

O Edital CAPES 23/2022 também altera a composição quantitativa dos núcleos, ao estipular que “os subprojetos serão organizados em núcleos de residência pedagógica, compostos por 1 (uma) cota de bolsa de Docente Orientador, 3 (três) cotas de bolsa de Preceptor, 15 (quinze) cotas de bolsa de residente”. Nos Editais anteriores, exigia-se a participação de 24 (vinte e quatro) residentes, sendo previsto ainda, a seleção de discentes voluntários. Esta redução foi justificada pela dificuldade apresentada por muitas IES em compor os núcleos com o quantitativo exigido de discentes.

O PRP é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, por meio da CAPES, com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e do Distrito

Federal e as IES selecionadas por meio de chamada pública. O Programa busca induzir a pesquisa colaborativa e as produções acadêmicas conjuntas, com base nas experiências vivenciadas em sala de aula e nos diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola. Assim, através da inserção precoce dos licenciandos nas escolas de educação básica, estimula-se a reflexão sobre a prática educativa e sua consolidação como professores pesquisadores. Para tanto, preconiza-se a sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento. (BRASIL, 2022). Nesta perspectiva, as narrativas autobiográficas se destacam como instrumentos pedagógicos na formação da identidade docente.

O Programa vincula a formação inicial e a continuada de professores, ao estabelecer uma “articulação ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola” (BRASIL, 2022 p. 15). Esta articulação realiza-se através da imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade e da imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES.

Freitas (2020) e Araújo (2019), destacam algumas contradições e tensões quanto à proposição e implementação do PRP: a contribuição para uma formação assimétrica entre os futuros professores, em face da impossibilidade da universalização do Programa por indisponibilidade de recursos; a negação do estágio como campo de investigação e produção de conhecimentos crítico-reflexivo da educação, resultando na fragilização, precarização e desconstrução do Estágio enquanto atividade teórica e prática que constrói a *práxis*; a retomada do Estágio pautado na observação e regência; e o fortalecimento das avaliações externas como parâmetro de uma educação de qualidade.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/CAMPUS II: PROPOSIÇÃO, OBJETIVOS E A IMPLEMENTAÇÃO DO SUBPROJETO “PESQUISA E DOCÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: VIVÊNCIAS NA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA, A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES”

A UNEB participou dos editais PRP/CAPES Nº 06/2018, 01/2020 e 23/2022, este último, ora em tramitação. Foram aprovados e implementados 26 e 29 subprojetos, respectivamente, em mais de 20 municípios do Estado, devido à sua estrutura *multicampi*.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, vinculado ao Departamento de Ciências Exatas e da Terra do Campus II, Alagoinhas – Bahia, implementou o subprojeto *“A pesquisa da prática nos processos formativos de ensino e aprendizagem de ser professor: vivências no curso de licenciaturas de Ciências Biológicas”*, a partir de agosto de 2018, envolvendo: 24 (vinte e quatro) residentes bolsistas e 06 (seis) residentes voluntários; 03 (três) preceptores e 01 (um) docente orientador.

Foram desenvolvidas as seguintes atividades ao longo dos 18 (dezoito) meses de implementação do subprojeto: ACADÊMICAS (estudos, discussões e avaliações em grupo com autores que alicerçam a práxis pedagógica); PEDAGÓGICAS (planejamento, execução e avaliação das atividades propostas junto ao preceptor e orientador; produção de materiais) e, de PESQUISA (Reflexão da práxis através do registro e análise deste junto aos pares).

A articulação das atividades de Residência com o Componente de Estágio da Licenciatura ocorreu de forma flexível e progressiva e teve como método: estudo de caso de observação sistemática participante de caráter individual de caráter etnográfico com pesquisa da prática. As 220 (duzentas e vinte) horas planejadas como de ‘imersão’ foram distribuídas como: (i) 100 (cem) horas de planejamento correspondentes ao componente Estágio Supervisionado II; (ii) 120 (cento e vinte) horas para elaboração de projetos de intervenção correspondentes aos componentes curriculares: Práticas Pedagógicas e Estágios Supervisionados, para os discentes que necessitarem da equivalência dos componentes no curso.

A partir de novembro de 2020 foram iniciadas as atividades do subprojeto *“Pesquisa e Docência em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: Vivências na Articulação Universidade e Escola, a partir do programa Residência Pedagógica/*

CAPES". Envolveu o mesmo número de atores do subprojeto anterior (vinte e quatro residentes), com exceção do residente voluntário, visto que apenas 02 (dois) discentes foram selecionados. Neste aspecto, cabe ressaltar a dificuldade observada em alcançar o número exigido de residentes para a composição do núcleo. A CAPES, ao reduzir para 15 (quinze) o número de residentes a compor o núcleo, no Edital 23/2022, utilizou como justificativa essa dificuldade informada por várias IES, que as impossibilitou de participar do Edital de seleção.

As atividades planejadas na proposição do subprojeto foram distribuídas em 03 (três) módulos, cada um com 6 (seis) meses de duração, totalizando os 18 (dezoito) meses para implementação. Cada Módulo incluía atividades de **Preparação e Ambientação** (86h), **Planejamento** (12h), e **Regência** (40h), a serem desenvolvidas em 03 (três) escolas-campo estaduais de ensino fundamental II e médio. Não ocorreu articulação das atividades do subprojeto com o Componente de Estágio Supervisionado em termo de equivalência e aproveitamento da carga horária, visto que não havia previsão no Edital correspondente.

Devido à pandemia causada pelo novo Corona vírus (Sars-CoV-2), e do avanço da doença, refletido na ocupação de leitos hospitalares e óbitos, as instituições de ensino precisaram interromper o funcionamento, mantendo a comunidade escolar em distanciamento social. Em 18 de março de 2020 foi publicado no diário oficial (DOU) que o Ministério da Educação (MEC) autorizou que disciplinas presenciais pudessem ser cursadas de forma remota, então a partir daquele momento as aulas passariam a ser mediadas por tecnologias pelo prazo de trinta dias, podendo ser prorrogado, o que realmente ocorreu até o dia 26 de julho de 2021, quando a Secretaria do Estado da Bahia orientou o retorno da rede de ensino estadual na modalidade de ensino híbrido. Cada turma foi dividida em duas, a fim de evitar aglomeração e iniciou-se uma dinâmica de alternância nas turmas. Nos dias em que não houvesse aula presencial o aluno era orientado pelo professor a realizar atividades assíncronas em casa.

Assim, foi necessário realizar a adequação das atividades planejadas, com vistas a atender às modalidades de ensino remoto e híbrido. Utilizou-se a mediação tecnológica para a realização das reuniões semanais de planejamento e orientação do núcleo do RP, reuniões com a comunidade escolar, e para ministrar a aulas nas escolas de educação básica. Foram criados grupos em aplicativos para otimização do contato entre os componentes do núcleo e entre residentes e os alunos das escolas-campo. Como atividades de **Preparação e Ambientação**, foram realizadas

leituras e discussões de artigos científicos que abordavam as modalidades de ensino remoto e híbrido, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), metodologias para ensino remoto (sala de aula invertida, uso de games), BNCC e o ensino médio, entre outras.

Considerando a perspectiva do retorno de forma presencial, os atores do núcleo PRP propuseram um plano de biossegurança, com base nas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a ser implementado nas instituições de Educação Básica nas quais atuavam. Com o retorno híbrido, os residentes realizaram capacitações com a comunidade escolar, a partir do plano proposto, visando promover um retorno presencial seguro.

Foi possível realizar um processo de transição entre as modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial e os módulos de implementação do PRP, permitindo o enfrentamento dos desafios que cada modalidade impunha, através da elaboração de estratégias e metodologias que impactassem positivamente sobre a apatia e desinteresse dos alunos das escolas-campo, a falta de letramento digital e ao acesso à tecnologia.

Na seção seguinte apresentaremos excertos das narrativas autobiográficas produzidas por três residentes (duas alunas e um aluno) do Curso de Ciências Biológicas do Campus II - UNEB, e participantes do PRP durante os 18 meses estabelecidos pelo Edital 23/2022, identificados por residentes A, B e C. As narrativas trabalhadas foram elaboradas no formato de relatos de experiência, produzidos ao final da implementação do subprojeto.

ARTICULAÇÃO TEORIA – PRÁTICA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: VIVÊNCIAS A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica objetiva o fortalecimento e aprimoramento da formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, e dessa forma contribuir para a construção da identidade profissional docente. Foi possível observar a partir das narrativas dos discentes, a percepção alcançada por eles sobre a importância da vinculação teórico- prática na formação inicial, para a construção da identidade profissional docente. Vejamos:

[...] Quando do retorno das atividades presenciais, foi possível perceber as diferenças se comparadas com a modalidade remota. Infelizmente, estávamos a 4

meses para a finalização do subprojeto. Mas, pude aproveitar, vivenciar e adquirir experiência, estar em uma sala de aula, vendo fisicamente os alunos, discutindo e relacionando-me socialmente com os alunos a respeito do assunto da aula, nos proporciona mais segurança, confiança e certeza de que queremos ser docentes. Pois, antes de entrar na Universidade, mesmo sabendo que o curso seria Licenciatura, eu não tinha nenhuma expectativa para continuar na docência, queria passar pelos componentes de estágios e fazer logo uma especialização para ser biólogo, e após entrar no PIBID (edital 007/2018), minha compreensão sobre a docência mudou, e o PRP só fez edificar essa vontade e paixão pela docência (Residente A, grifos nosso).

[...] Portanto, o programa residência pedagógica evidencia e confirma que a imersão na prática, no período de formação inicial é essencial para a formação de um professor criativo crítico, reflexivo, que tem a consciência da necessidade do aperfeiçoamento constante, que valoriza a teoria como elemento ligado à prática.

[...] Passado pelo momento remoto, seguido pelo híbrido, chegou então o momento do retorno presencial. Nesta fase, os residentes puderam estar ativamente nas salas de aula e experienciar de forma plena o ofício da profissão. Com certeza esse foi o ponto alto do programa, no qual se aflorou a certeza na profissão escolhida e os medos reais em lidar com os obstáculos que apareceriam. [...] A proximidade do futuro professor com o ambiente real da sala de aula certamente ajudará seu processo de formação tornando-o mais preparado, e esse profissional consequentemente acompanhará as mudanças que ocorrem, possibilitando que ele se torne um pesquisador permanente (Residente B, grifos nosso).

Verifica-se que durante as práticas de estágio supervisionado há um distanciamento da universidade com a escola, fazendo-se necessário um envolvimento maior com o ambiente escolar. Neste modo, as atividades do PRP possibilitam e favorecem uma troca mútua de aprendizagens tornando ainda mais prática essa aproximação entre universidade e escola.

[...] O programa residência pedagógica é, sem dúvidas, um momento de extrema importância para os discentes de licenciatura, possibilitando que o futuro professor desenvolva habilidades e atitudes fundamentais para a prática docente através das vivências no cotidiano escolar,

[...] Foi possível compreender que os conteúdos teóricos que minha graduação oferece, apesar de serem essenciais, não contemplam a vivência em sala de aula. Ser professor vai além da teoria e de uma boa didática (Residente C, grifos nossos).

Nóvoa (2000), defende que falar de formação, remete à identidade, mais precisamente à sua construção, e que as histórias de vida dão origem a práticas

e reflexões estimulantes. Para Delory-Momberger (2014), no processo de narrativa os sujeitos buscam compreender a si mesmo e ao outro em seus processos identitários.

Assim, a identidade docente é um longo processo que mistura o sentimento e o discurso de ser professor com a prática pedagógica e reflexiva do dia a dia do docente (FREITAS, 2020).

Portanto, a partir das narrativas dos residentes acerca das diversas vivências em sala de aula, com destaque para a autonomia docente e as experiências iniciais, foi possível identificar a formação e o reconhecimento da identidade profissional ao longo da implementação do subprojeto. Vejamos:

Contudo, ao passar dos dias letivos, e seguindo as orientações da docente orientadora e preceptora, conseguimos criar estratégias para minimizar os entraves citados, como: grupos nas redes sociais (WhatsApp), utilização da plataforma Classroom para publicar as atividades para os alunos que não tinham acesso, eram formulados estudos dirigidos dos assuntos abordados nas aulas síncronas e enviávamos para a escola disponibilizar para eles (Residente A, grifos nossos).

[...] Infelizmente o tempo de residência presencial foi curto, porém muito proveitoso, nesse período de aulas foram dadas, seminários apresentados, estudo dirigidos feitos e oficinas realizadas, jogos aplicados, vídeos explicativos acerca do conteúdo. Foi possível ver o quanto é árdua a rotina do professor e como alguns alunos fazem valer a pena o percurso desse profissional (Residente B, grifos nossos).

[...] O ensino com metodologias ativas e didáticas abordando o processo de construção do conhecimento, permite contribuir para o entendimento da ciência como algo inacabado e que está em constante construção e evolução. Além disso, destaca-se a importância da execução de jogos para o processo de ensino aprendizagem visto que são motivadores e facilitam a aprendizagem dos estudantes.

[...] Iniciamos as primeiras aulas falando sobre o que é ciência, pesquisa, a importância da pesquisa científica para a sociedade, desmitificando o estereótipo do que é ser um cientista, questões de gênero na pesquisa, mulheres cientistas e baianas. E realizamos várias aulas práticas, associando com o método científico e produção de relatórios (Residente C, grifos nossos).

Os licenciandos expressaram os receios e inquietações durante sua atuação formativa no Programa Residência Pedagógica, notadamente nas atividades de planejamento e regência. Eles também identificaram aspectos positivos e negativos ao longo da implementação, que repercutiram na formação da identidade profissional.

Estes aspectos foram potencializados em virtude das adequações de atividades, por conta da necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia.

*Sabe-se que o subprojeto PRP foi planejado para ser desenvolvido de forma presencial, entretanto, devido à Pandemia da COVID-19, houve a transição do ensino presencial para o ensino remoto, num contexto de medo e preocupação geral, que trouxe uma série de novas adversidades para todos, principalmente para os alunos e os professores; a começar pela falta de experiência na mediação tecnológica de aulas remotas; aumento no volume de trabalho dos professores; baixo desempenho e a apatia dos alunos; a falta de um ambiente adequado para trabalhar em casa. Mas, além das dificuldades enfrentadas, vivenciamos alguns pontos positivos nessa situação, como já citado, os professores precisam estar em constante aprendizagem, e essas experiências novas contribuem para a quebra de barreiras desconhecidas entre nós (como discentes e futuros) professores quanto às aulas **online**, enfrentamento de novos obstáculos na criação de metodologias de ensino. Porém, sabemos que não é fácil, principalmente devido à falta de acesso aos recursos tecnológicos por parte de alunos. A grande maioria não possui internet de qualidade, notebook ou computador, apenas o celular com internet, dificultando assim, seu acesso às aulas remotas (Residente A, grifos nossos).*

*Durante todos os módulos do Programa procurou-se sempre atender às necessidades dos alunos sejam por impedimentos na participação nas aulas **online** ou por dificuldades de aprendizagem e para isso foi produzido diversos meios de ensino, foram usados **slides**, jogos didáticos, **quiz**, em especial nos momentos remotos, quando a presença dos residentes não foi possível na modalidade híbrida, o projeto de reforço auxiliou os alunos no momento em casa, oficinas nos momentos presenciais, mudanças nos ambientes de estudos como ida a biblioteca, laboratório de ciências, tudo com objetivo de trazer o aluno pra perto e despertar o seu interesse (Residente B, grifos nossos)*

[...] Com o início das aulas presenciais em 2022 e a implantação do novo ensino médio de acordo com a BNCC, passei a lecionar em turma do 1º do ensino médio com uma disciplina eletiva de Iniciação Científica, confesso que fiquei preocupada no início, mas estava disposta a aceitar esse desafio. A turma me recebeu com imenso carinho e hospitalidade o que deixou muito mais confortáveis as aulas de forma presencial.

[...] Retornar as aulas após uma pandemia exige muita humanidade, empatia e acima de tudo diferentes formas de avaliar os alunos (Residente C, grifos nossos).

As vivências ocorridas no decorrer da implementação do subprojeto, somadas às do Estágio Supervisionado, possibilitaram aos licenciandos uma projeção individual na profissão docente, visto que permite experienciar toda uma rotina de planejamento, regência, avaliações e integração com a comunidade escolar.

Corroborando, portanto, com a premissa de que a identidade docente pode ser analisada na perspectiva individual, baseada nas vivências e experiências pessoais; e na coletiva, resultante das relações sociais e constituída coletivamente no interior de grupos (PIMENTA e LIMA, 2017).

A construção da identidade docente ocorre ao longo da vida profissional e pessoal, através dos saberes forjados pela formação inicial e continuada, e interações sociais. Dessa forma, as trajetórias e histórias de vida vão produzindo saberes e sentidos à profissão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores, buscando melhorar a formação prática dos estudantes de Licenciatura. Ele permite que os estudantes se envolvam na Educação Básica na segunda metade do curso, interagindo com professores e vivenciando práticas pedagógicas.

O PRP incentiva a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica baseada em experiências reais. Isso promove reflexão sobre a prática educativa e a formação de professores pesquisadores. Os participantes documentam suas atividades em relatórios ou narrativas autobiográficas, auxiliando na formação de identidade docente.

As experiências compartilhadas pelos estudantes no PRP revelaram desafios e aprendizados na regência de aulas, influenciando sua identidade profissional. A integração entre o PRP e o Estágio Supervisionado é importante para uma formação eficaz, porém, é necessário garantir que o Estágio não seja apenas uma formalidade burocrática.

O PRP deve ser consolidado como parte da formação docente, em colaboração entre Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, para fortalecer a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da

Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>>. Acesso em: 03/02/2022.

BAHIA. Governo do Estado. Decreto nº 92.937, de 17.6.1986: Autoriza o funcionamento da UNEB. Publicado no Diário Oficial do Estado em 17.07.1986.

BAHIA. Governo do Estado. Lei nº 7.176, de 10. 9.1997: Reestrutura as Universidades Estaduais da Bahia e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Estado em 10.09.1997.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, Campus II/Alagoinhas. Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Alagoinhas, 2011.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. RESOLUÇÃO Nº 2.124/2021 CONSEPE - Aprova o Currículo Reformulado do Curso de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura. DCET/Campus II - Alagoinhas. 31 de março de 2021 Ano · CV· No 23.128

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18.2.2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicada no Diário Oficial da União em 04.3.2002 e republicado com correções em 09.4.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19.2.2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Publicada no Diário Oficial da União em 04.3.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União em 23.12.1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 março 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União em 23.12.1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces07_02.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 05/03/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 05/03/2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa

de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 01 de março de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-portaria-45-regulamento-pibid-e-residencia-pedagogica-site-pdf>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE AGOSTO DE 2018. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://www.residenciapedagogica.uema.br/wp-content/uploads/2018/11/Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018_site.pdf. Acesso em: 01 de março de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. EDITAL CAPES nº 06/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 01 de março de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. EDITAL Nº 1/2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>>. Acesso em: 05/03/2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. EDITAL Nº 1/2020. Disponível

em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 02/03/2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51. Jan/Abr 2011.

FREITAS, Bruno Miranda. A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021. 8/07/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 01jun. 2022.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p.109 a 118, maio/ago. 2004.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, Áurea da S.; MOTA, Kátia S. "Espaços biográficos": o lugar das memórias autobiográficas. In: PEREIRA, Áurea da S. (Org.). Práticas de pesquisa autobiográfica: letramentos, memórias e narrativas. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p.108-117.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPED, 2017. p. 1-15.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memória educativa: narrativas de formação – recortes de um eu em crescimento e partilha. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. p. inicial-final.

VARJÃO, Tatiana do Amaral. Licenciatura em química da UNEB: aspectos do currículo que facilitam ou dificultam o percurso discente. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.092

RESSIGNIFICAR ESPAÇOS LEITORES NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE

ISABELLE DE ARAÚJO PIRES

Doutora em Letras da Universidade Estadual da Paraíba-PB; Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande-PB, graduada em Pedagogia pela UNICESUMAR – PR. graduanda em Tecnologia em Ciência da Felicidade, UNICESUMAR-PR professoraissa@gmail.com.

MARIA DO SOCORRO MACHADO ANDRADE DE SIQUEIRA

Licenciatura em Educação Física, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Especialista em Gestão Pública Municipal. Atual Secretária Executiva de Educação, socorros.prof@gmail.com.

MARICÉLIA RIBEIRO JORGE

Pós-Graduação em Linguística e Literatura pela Universidade Estadual da Paraíba e Pós-Graduada em Educação e Novas Tecnologias, UNITER. Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, mariceliaribeirojorge@gmail.com.

VERA LÚCIA PASSOS DA NÓBREGA

Licenciatura em Pedagogia, Pós Graduação em Formação do Educador, veralucianobrega2@gmail.com.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir a ressignificação de espaços leitores nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, a partir da formação docente para diminuição dos **déficits** em leitura e escrita num percurso metodológico com 5 perspectivas: Revitalização do espaço escolar, parceria entre mediadores de sala de leitura e professores, criação de clubes de leitura, compreensão responsiva à leitura e efervescência literária. Dados atuais sobre a competência dos estudantes são alarmantes - apenas 2% no Brasil (jovens de até 15 anos) são considerados proficientes em leitura (PISA, 2018); 80% das crianças ao final do ensino fundamental incapazes de compreender um texto simples (UNICEF, 2022). Aqui debatemos o imprescindível papel das salas de leitura numa abordagem bakhtiniana (1988, 2000) e tendo também outras ancoragens teóricas (BRASIL, 2017; NOVOA, 2017; FIORIN, 2020; GERALDI, 2003; ROJO,

2012; MESQUITA, 2019, entre outros). Trazemos resultados parciais de experiências relevantes na Rede pública de ensino, a partir das propostas supracitadas.

Palavras-chave: Leitura, Ensino, Competência leitora, Responsividade, Ensino público, Mediadores de sala de leitura.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho discute a ressignificação de espaços leitores nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, a partir da formação docente para diminuição dos *déficits* em leitura e escrita. Quando falamos de “espaços leitores” estamos compreendendo todas as dimensões da leitura, desde a sua concepção, passando por caminhos metodológicos de abordagem leitora, desenvolvimento de materiais orientadores, curadoria literária, formação de gosto, chegando aos espaços que ela deve ocupar em escolas públicas.

Dito isto, partimos de uma concepção de leitura como encontro e de linguagem como interação e propomos um caminho metodológico para o trabalho de leitura nas Unidades Educacionais Municipais, a partir de cinco perspectivas: Parceria entre mediadores de sala de leitura e professores; Prática da Literacia familiar e criação de clubes de leitura; Compreensão responsiva à leitura e efervescência literária.

Como delineamos, concebemos a leitura numa abordagem dialógica (BAKHTIN, 2006) de novas interações dos estudantes entre si, com o professor e com a herança cultural, o que promove um processo de aquisição de novos recursos expressivos e de compreensão do mundo mais ampliada. Há sempre um engendrar da comunicação entre um “eu” e “outro” e, os enunciados, que são a “liga” dessa interação. A esta premissa, acrescento, ainda, que a leitura ocupa todos os espaços sociais.

Vivemos imersos em textos, nos comunicamos através de textos, criamos vínculos e afetos por meio das palavras. Devemos, pois, compreender que a leitura não pode ser apenas um momento pontual nas escolas, parte de projetos que acontecem com tempo determinado. É necessário ampliar tanto o acesso ao livro, como o desenvolvimento de competência leitora com um trabalho sistemático, intencional, planejado, colaborativo e contínuo.

Dessa forma, para um trabalho efetivo e eficaz com a leitura, entendemos que precisamos concebê-la numa perspectiva mais ampla, desde a compreensão e organização dos espaços que devem ser ocupados pela leitura na Escola, à abordagem leitora de gêneros distintos e à oferta de diversidade de obras e oportunidades de leitura nas escolas públicas.

Nessa direção, o texto é o escopo precípua de toda e qualquer forma de comunicação humana, visto que a leitura se faz não apenas com palavras, mas de toda a

semiose que os signos podem nos oferecer e hoje, o compromisso com a formação leitora é lei.¹ A Lei 14.407, de 2022, acrescenta dois parágrafos à LDB 9.394/1996 e essa alteração estabelece o compromisso da educação básica não apenas com a alfabetização plena, mas também com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

Assim, para exercer cidadania e protagonismo de nossa própria história, o estímulo à leitura é um instrumento indispensável na formação básica educacional e, igualmente, para a vida além-escola dos nossos estudantes. Dessa maneira, promover e difundir educação e cultura se torna um objetivo precípuo da escola enquanto instituição.

No entanto, percebemos que para que esse propósito se cumpra, precisamos institucionalizar a leitura, assumindo o compromisso com a formação leitora dos estudantes, que hoje tem força de lei. No entanto, a formação de leitores literários não se dá a partir de projetos esparsos. É preciso planejamento e intencionalidade. Para que possamos caminhar no escopo de fomentar a leitura e a escrita compreendemos que é necessário ressignificar o nosso olhar para a leitura e para o texto.

Nessa direção, através da formação de professores e mediadores de sala de leitura que iniciamos uma jornada de experimentação de leitura. Não podemos formar leitores sem ser leitor, sem ter um gosto formado, sem ter capacidade de realizar uma curadoria literária de textos com qualidade estética. Assim, começamos a “criar pontes” entre os livros, os textos e os leitores, nos nossos encontros formativos de professores e de mediadores de sala de leitura na Rede Municipal de Ensino, oportunizando encontros de encanto, estimulando situações de apreciação, fruição, escuta e diálogo.

A leitura de textos literários tem sido permeada de diálogo articulado, de despertamento e de estímulo para que professores e mediadores de sala de leitura possam compartilhar suas experiências leitoras e pontos de vista, permitindo-lhes a apropriação da leitura para fazer circular suas ideias e, assim, compreenderem como ressignificar as práticas de leitura na escola, a partir das próprias vivências leitoras.

Nesse percurso de formações continuadas de 9 meses, desde o início das proposições, foi possível perceber uma mudança de perspectiva desse público e

1 A Lei 14.407, de 2022, é oriunda do PL 5.108/2019, aprovado pelo Senado em 21 de junho de 2022. Fonte: Agência Senado).

a construção de uma relação mais afetiva com o texto. A despeito de supormos que professores e mediadores de leitura lidam com textos constantemente e já são leitores, é imprescindível entender que a formação leitora é um processo, assim, precisa de continuidade e frequência nas nossas práticas, inclusive, formativas.

Muitos dos espaços de leitura - salas de leitura e outros espaços, ganharam contornos de espaços “vivos” e acolhedores dentro das Unidades educacionais para promover a cultura leitora como aprendizagem significativa. Ampliamos as nossas ações para a catalogação e organização dos acervos a repaginação estética. Assim, a transformação do espaço abrange ações voltadas para leitura, como debates, cursos e apresentações literárias; divulgação do acervo na instituição e no seu entorno, por meio dos profissionais das instituições e redes sociais; realização de campanhas de arrecadação de livros literários, entre outras.

Nessa direção, nas formações docentes desenvolvemos estratégias qualificadas para melhorar os espaços de leitura e trazer orientações pontuais: material de apoio aos estudantes, adequado às necessidades de leitura e a outros assuntos inter-relacionados; material de uso dos espaços de leitura; organização dos acervos por gêneros discursivos; organização de fichas de empréstimo de livros e cadastro autônomo dos estudantes; trabalho com as *soft skills*; parcerias estratégicas com os professores etc.

Já sabemos que após dois anos de pandemia, o Brasil segue com 80% das crianças ao final do ensino fundamental incapazes de compreender um texto simples, segundo a UNICEF (2022). Assim, nossa jornada para a revitalização dos espaços de leitura nas Escolas da Rede Municipal de Ensino tem sido desafiadora, porém direcionada. Temos o *Literatour, por exemplo*, que é um movimento pró-leitura, em alinhamento com a recomposição das aprendizagens, no Projeto *Campina Educa 365 dias* e no *Programa Campina de A a Z*, em busca de uma escola mais leitora e da diminuição dos *déficits* em leitura e escrita, aos quais estamos vivendo, sobretudo, pós-pandemia. Trabalhamos a Literacia familiar para os pequenos leitores e os Clubes de leitura para os jovens leitores.

Estamos atuando como um movimento de força, amparado pela lei e com intenções claras e urgentes: queremos uma escola mais leitora, e, assim, mais cidadã, crítica e participativa socialmente. A ideia é transformar a leitura num movimento ativo, leve, cheio de experiências memoráveis. É tempo de debater, vivenciar e visibilizar práticas leitoras e culturais nas escolas e, para além disso, fomentar a continuidade das práticas que devem ser não apenas em datas específicas, mas

todo o ano escolar, visto que não existe um único dia ou mês em que podemos fazer discussões sobre leitura, autoria, livros etc.

Nossas proposituras têm buscado contribuir para uma maior visibilidade de suas relevâncias em cada Unidade Educacional e adapta as práticas sugeridas à realidade local da comunidade e ao contexto, de modo coletivo, interdisciplinar e colaborativo, tendo em vista uma aprendizagem mais equânime, dinâmica e interativa dos processos educativos que ocorrem na sala de aula. Isso amplia possibilidades de expressão, experimentação e autoria de nosso estudante.

De tal modo, todos nós da educação temos um papel relevante na construção e desenvolvimento da formação leitora de nossos estudantes. Urge retomar por meio de processos participativos nas comunidades escolares, propostas pedagógicas adequadas, de longo prazo e consistentes, voltadas à leitura e a escrita como um compromisso contínuo e progressivo.

METODOLOGIA

Nossa metodologia é quanti/qualitativa, de estudos bibliográficos e de campo. Para ressignificar os espaços de leitura na Rede Municipal de Ensino e ampliar as práticas leitoras, iniciamos introduzindo nas formações de professores e mediadores de sala de leitura, vivências leitoras e estudos diversos sobre o tema. Utilizamos questionários estruturados e semiestruturados, via google forms e análise de dados qualitativos e quantitativos. Estudamos documentos e propostas já existentes, realizamos visita técnica às Unidades de Ensino, utilizando o diário de campo e estabelecemos o percurso sistemático planejado e intencional.

Mapeamos as condições das salas de leitura nas Unidades Educacionais e investigamos a organização destes espaços – quantidade e condição do acervo literário, presença de registros de leitura, como fichas, fichários, cadernos, entre outros; empréstimos de livros; curadoria das obras literárias; propostas e projetos de leitura realizados e em andamento; frequência das visitas às salas de leitura; organização das abordagens de leitura.

Desenvolvemos a produção de materiais didático-pedagógicos sobre leitura, organização de espaços leitores, estratégias de leitura, curadoria literária e desenvolvimento de competência leitora. Também, a partir das formações continuadas mensais, estamos desenvolvendo com os professores e mediadores de sala de leitura a organização de clubes de leitura, com vistas não apenas à compreensão do

movimento pró-leitura que estamos fomentando, mas nosso intuito é, sobretudo, tornar a experiência cada vez mais ampla, diversa e, jamais, enfadonha.

Além disso, propomos o alinhamento de ações e ofertas leitoras dentro da Rede Municipal, a partir da adesão de nosso percurso estabelecido: Revitalização dos espaços de leitura; parceria entre mediadores de sala de leitura e professores; prática da literacia familiar e criação de clubes de leitura; responsividade e efervescência literária.

Para a Literacia familiar, orientamos os professores a estimularem a aprendizagem da linguagem oral e escrita em casa, na convivência entre pais e filhos com a leitura lúdica e participativa nos lares, num momento intimista entre as famílias. As leituras tanto acontecem nas escolas com os adultos familiares lendo com e para as crianças, como nos lares, entre a família. Estabelecemos as rodas de leitura como estratégias de gerência leitora para os pequenos leitores, em que os professores responsáveis pela turma organizam a atividade, a seleção das leituras que serão realizadas, mediando as questões abordadas.

Para a leitura nos lares, as crianças levam orientações/trilhas para os responsáveis de como deve ser a condução da leitura. Sabemos que desde os primeiros meses de vida, o contato com a leitura e com as publicações em si deve ser estimulado como forma de promover o desenvolvimento integral da criança. Sugerimos alguns cuidados na escolha de obras para cada fase e entenda-se como "sugestão", não modelo fixo, porquanto a maturidade literária e a formação do gosto variam de pessoa para pessoa a depender de muitos fatores, como o estímulo precoce, uma família leitora, livros a disposição da criança etc.

Já para o estabelecimento dos clubes de leitura, por exemplo, desenvolvemos um material orientador para professores e mediadores de sala de leitura, trabalhamos o material a partir de vivências nos encontros formativos, para que os professores compreendam primeiro o processo a partir das próprias experiências e o desenvolvam nas escolas. Para a consignação dos clubes, utilizamos quatro momentos:

- 1º) Elucidação sobre o clube de leitura;
- 2º) Leitura guiada (coletiva ou em pequenos grupos) e leitura independente;
- 3º) Partilha das leituras
- 4º) Responsividade (resposta à leitura, uma devolutiva da experiência leitora com uma produção - reconto, produção escrita do gênero que os

professores achavam mais conveniente, pintura, retextualização, produção musical, paródia, vídeo, entre outros).

É importante dizer que antes dos professores organizarem os clubes de leitura na escola, consideraram alguns aspectos: Quem são os estudantes e qual a importância da leitura literária para esse público? Qual o contexto em que estão inseridos? Onde e como vivem? O que gostam de ler e que desafios devem ser superados para se fazer uma consequente mediação de leitura para a juventude? Nessa direção, elucidamos as dimensões da leitura, as práticas e as mediações possíveis de leitura que podem ser realizadas na Rede Municipal de Ensino. Os encontros para os clubes são pontuais, com vistas a fortalecer o protagonismo dos leitores, auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita dos mais variados gêneros discursivos, através da socialização de escolhas, leituras, escutas, comentários e efeitos que as obras produzem nos leitores.

Toda mediação de leitura é feita através de um acerto, uma combinação entre a pessoa que media e as que participam da mediação, seja professor, seja mediador de sala de leitura. Antes de começar o clube de leitura, combinamos a leitura que será feita e como serão as abordagens. O diálogo pressupõe ouvir de forma integral a fala dos estudantes e da mesma forma ser ouvido por eles. Após essa prática, cada um tira as suas conclusões e, se quiser, as expõe, até que, se for o caso, se chegue a uma decisão coletiva. Segue abaixo um quadro-resumo:

Quadro 1 - Passo a passo para o clube de leitura

1. Estabelecer uma faixa etária
2. Definir o perfil do clube e escolher locais adequado Definimos também as temáticas abordadas, os tipos de gêneros literários, como também em outros momentos, algum autor específico.
3. Limitar o número de participantes por clube (pode ser vários por escola) Pensar no tamanho do grupo de leitores é essencial. Um grupo pequeno demais pode resultar em debates de pouca duração. Mas, em compensação, grupos muito grandes tornam impossível que todos apresentem e desenvolvam com liberdade seus posicionamentos.
4. Escolher os livros Os são previamente acordados entre professores e mediadores, levando em conta os interesses dos estudantes e diálogo com o momento da vida em que se encontram. É importante lembrar que utilizamos livros físicos ou digitais, dependendo da disponibilidade e interesse dos envolvidos no clube.

5. Montar cronogramas de leitura para ajudar os membros e ter um roteiro preestabelecido

Organizamos um calendário com uma rotina de leitura, por páginas ou capítulos.

6. Incentivar a participação de todos

A participação de todos os estudantes da Unidade Escolar foi encorajada sem permitir que qualquer opinião emitida seja alvo de censura ou retaliação, demonstrando que se trata de um espaço democrático no qual todos estão aptos a participar e enriquecer o debate.

7. Definir a regularidade do clube de leitura, bem com um horário e local específicos

Sugerimos o encontro uma vez por semana. Isso pode ser alterado ao decorrer dos encontros e conforme o interesse dos estudantes. Pode ter um tempo fixo (uma aula), mas caso o debate se amplie e engaje os estudantes sobre determinado tema, permitimos o desenlace das opiniões, cabendo ao moderador-professor uma amarração final daquilo que foi discutido ao longo do debate.

8. Divulgar o clube

Fazemos do clube um movimento pró-leitura! Criamos cards, cartazes e outros materiais para divulgar a inscrição nos clubes, divulgamos nas redes sociais as ações, os encontros, as leituras feitas durante o período de leitura com os participantes. É o que chamamos de "efervescência literária". Isso contagia e arrebatava mais leitores!

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro do nosso percurso estabelecido, percebemos uma significativa mudança de perspectiva com relação à leitura. Na prática da literacia familiar, a importância é inquestionável. Tem impulsionado a alfabetização e reforçado os laços afetivos entre crianças, pais, responsáveis e/ou adultos cuidadores, fortalecendo os vínculos. Tem sido um desafio engajar as famílias através da participação ativa nas vivências leitoras, tanto trazê-la para a interação entre crianças e escola, criando vínculos emocionais e cognitivos para elas, como estimular a leitura nos lares, num momento intimista entre as famílias, mas é importante ser uma prática constante e contínua.

Da mesma forma, a promoção dos clubes de leitura nas Unidades de Ensino como uma ação pontual e intencional vem fortalecendo o protagonismo dos leitores e auxiliando o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita dos mais variados gêneros discursivos, através da socialização de escolhas, leituras, escutas, comentários e efeitos que as obras produzem nos leitores, além de estimular a percepção da dimensão estética da literatura ao favorecer uma relação de afetividade com o texto literário e o ato de ler.

Assim, professores e mediadores de sala de leitura proporcionam aos estudantes a vivência da leitura por meio dos clubes, começando lendo para eles e,

paulatinamente, conduzindo-os à leitura autônoma para a ampliação de repertórios de leitura dos variados textos, em suas muitas formas e mídias, para desenvolver, enfim, o leitor proficiente. Estamos observando que essa proposta metodológica tem trazido dinamicidade ao processo de formação leitora e torna essa experiência cada vez mais ampla. Ainda, as práticas de leitura com os estudantes são dinamizadas a partir do jogo das trocas de papéis, propondo a mudança de ponto de vista na abordagem da leitura: do leitor, do autor, do contexto histórico, do narrador e assim por diante.

Assim, com a possibilidade de atividade de leitura literária sem finalidade moral ou metalinguística, temos resultados significativos - a formação do leitor literário, o desenvolvimento de competência leitora e escritora, habilidades de trabalho em equipe com ênfase à cooperação, à flexibilidade e ao diálogo, a valorização da leitura literária como experiência estética múltipla - poesia, intermídia, intersemioses, cinema, teatro, jogos digitais, entre outros. Delineamos alguns outros resultados nos quadros abaixo:

Quadro 2 – Resultado de práticas de Literacia Familiar na Rede Municipal de Ensino

<p>Prática de leitura dialogada: desenvolvimento da capacidade de interação e do protagonismo</p>	<p>Realização da narração de histórias: desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral e à imaginação.</p>
<p>Envolvimento das famílias e Motivação: estímulo para pais e/ou responsáveis para a leitura literária, trazendo à luz aos roteiros e rotinas de leitura.</p>	<p>Despertamento e afetividade: criação de vínculos e estímulo à leitura para além da escolarização.</p>
<p>Solicite sugestões de novas brincadeiras, para que você possa propor outras atividades diversificadas ao grupo.</p>	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Resultado de Práticas de Clubes de Leitura na Rede Municipal de Ensino

<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades leitoras de compreensão, apreciação e réplica desenvolvidas no percurso metodológico. - Ativação de conhecimentos prévios. - Antecipação ou predição de conteúdo ou propriedades dos textos. - Checagem de hipóteses. - Redução de informações semânticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperação do contexto de produção do texto. - Definição das finalidades da atividade de leitura. - Definição das finalidades presumidas do texto. - Percepção de relações de intertextualidade. - Percepção de relações de interdiscursividade. - Percepção de outras linguagens. - Elaboração de apreciações estéticas ou afetivas.
--	--

<ul style="list-style-type: none">- Localização ou cópia de informações.- Construção de informações a partir de comparação de trechos do texto.- Generalização.- Produção de inferências locais.- Produção de inferências globais.	<ul style="list-style-type: none">- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e políticos.
--	---

Fonte: **Elaboração própria**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de perspectiva para a leitura a partir da formação docente tem sido um caminho assertivo. A oferta de práticas leitoras colaborativas e mediadas para visibilidade de suas potências oportuniza aprendizagens significativas, experiências memoráveis e o desenvolvimento de cidadãos proativos em suas comunidades e contextos em qualquer público que a ela se atrever. Para desenvolver gosto e proficiência leitora devemos começar a mudança na nossa própria relação com a leitura, isto é, na forma como a compreendemos e a abordamos na nossa própria prática leitora.

Entender a leitura como um encontro nos ajuda a direcionar nosso olhar para o texto e suas proposituras. Também é importante ter em mente que qualquer lugar pode ser um espaço de leitura! Não apenas a sala de aula ou a sala de leitura. Assim, torna-se bastante relevante identificar o que favorece e quais as dificuldades a serem superadas na mediação da leitura para os estudantes. Estes, em sua maioria, vêm de famílias não leitoras, ou seja, não testemunham o ato de ler no seu contexto social mais importante, daí, para a maioria seja talvez a escola o único espaço social de acesso a bens culturais com expressão de arte, tais como a Literatura.

Para o trabalho planejado e intencional, os clubes de leitura são um grande ganho para nossas Unidades Educacionais, visto que o trabalho com o texto literário é atemporal. Essa estratégia permite a inserção transversal e interdisciplinar de diversos conteúdos, enriquecendo o aprendizado dos estudantes e a escola é a principal responsável por apresentar o sujeito ao universo das palavras e da leitura literária e por mediar a criticidade na compreensão dos textos, visto que leitura não é uma prática unicamente do espaço escolar, mas, feita nesse espaço, colabora para o desenvolvimento de outras possibilidades de ler o mundo. Logo, a literatura traz à tona questões críticas e explora a liberdade, humanizando o homem por meio da fruição.

Nessa direção, está em nossas mãos propor o intercâmbio de textos nas suas mais diversas formas de arte. Igualmente é fundamental ouvir os estudantes, suas demandas e necessidades para definir o repertório de textos. Se não houver tempo, devemos escolher temas universais, como: amor, liberdade, contestação e afirmação social, existencialismo, terror, ficção científica, entre outros afins.

Diversificamos também as atividades dos encontros nos clubes e os gêneros: saraus, mangá, *slams*, declamação de poemas autorais, cordéis, contos temáticos, romances curtos e, dependendo dos grupos, mais longos, com a leitura de trechos por encontros etc. Enfim, ressignificar espaços leitores na escola pública a partir da formação docente e do envolvimento como parte de um movimento maior e mais significativo é compreender que a arte literária, além de singular é múltipla.

Sendo assim, por essa condição, inúmeras são as formas de tecer diálogos intertextuais com outros textos, outras artes, outras semioses. É necessário, portanto, haver alinhamento de propósito, propostas e posturas para que a escola pública seja um lugar de possibilidades e projeções. É importante iniciar esse movimento pró-leitura nas formações docentes, com o próprio professor e com os agentes de leitura, aqueles que mediam as leituras de alguma forma, a começar na mudança de concepção sobre leitura, no processo de suas próprias formações leitoras, preparando-os com material orientador, dotando-os de ferramentas e estratégias para desenvolver processos leitores nas suas escolas. E não apenas isso, ampliar os espaços de leitura, ressignificá-los, torná-los “vivos”.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Prefeitura Municipal de Campina Grande e à Secretaria de Educação de Campina Grande.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chaves**. Beth Brait, (org), 5ª ed. São Paulo. Contexto. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm Acesso em: 10 mar. 2021.

CARNEIRO, M. A.; **BNCC fácil: decifra-me ou te devo: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CHAGAS, Mario. Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. Patrimônio: **Revista Eletrônica do Iphan**, n. 4, Rio de Janeiro, 2006, p. 1-7.

COLOMER, T. **Andar entre Livros**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DE SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe nº4** – Revista de la Red de Universidades Lectoras. Brasil, 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87/61> Acesso em: 20 abr 2021.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola In: Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/issue/view/28> Acesso em: 10 mar. 2020.

FERNANDES, Cida. **Literatura como direito humano**. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/literatura-como-direitohumano>. Acesso em jun. 2021. **INEP. Ministério da Educação**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em jun. 2021.

INEP. **Ministério da Educação - Resumo Técnico IDEB 2019**. Disponível em: Disponível em: <http://inep.gov.br/educacaobasica/ideb/resultados>.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 125-135.

LAROUSSE, Cultural. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Ed. Nova Cultural. São Paulo: 1992.

MAYRINK, Paulo Tarcísio. Diretrizes para a formação de coleções de bibliotecas escolares. In: **Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação**, 16, 1991, Salvador. Anais...

Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do Estado da Bahia, 1991. 2 v., v. 1. MESQUITA, D. L. de. Biblioteca, Educação e Cultura: diálogos necessários. In: BAPTISTA, A. M. H.; HUMMES, J. M.; DALBELLO, M. P.; NAVAS, D. **Educação, Culturas, Artes e Tecnologias**. 248pp. – São Paulo: BT Acadêmica, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NAVAS, D. Das folhas de papel ao Ecrã: literatura e tecnologia. In: BAPTISTA, A. M. H.; HUMMES, J. M.; DALBELLO, M. P.; NAVAS, D. **Educação, Culturas, Artes e Tecnologias**. 248pp. – São Paulo: BT Acadêmica, 2019.

NÓVOA, A. **Entrevista**: António Novoa, ex-reitor da Universidade de Lisboa, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mBngpFb5gCE&feature=emb_logo Acesso em: 10 mai. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua - repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.093

SABERES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOCENTES: UM ESTUDO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA MATEMÁTICA

CRISTIANE FERNANDES DE SOUZA

Professora Doutora do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus IV, cristianesouza@dcx.ufpb.br;

GISELLE COSTA DE SOUSA

Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Campus Natal, giselle.sousa@ufrn.br.

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões e resultados preliminares de uma pesquisa que tem por objetivo investigar relações entre as práticas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) dos núcleos de Matemática da UFRN, Campus Natal, e UFPB, Campus IV, bem como os conhecimentos para a docência, e competências profissionais específicas na formação dos residentes. Os dois núcleos de Matemática desenvolvem atividades que contemplam, entre outras: reuniões de planejamento com os residentes e seus preceptores, e entre os residentes, preceptores e orientadoras; reuniões/oficinas de formação acadêmica e didático-pedagógica; e atuação dos residentes nas escolas-campo, com atividades como regência de classe e intervenção pedagógica. Este trabalho se concentra no estudo dos momentos da atividade de regência de classe, realizada por seis residentes nas escolas-campo, nos municípios de Natal/RN e Rio Tinto/PB. Dessa forma, pela natureza do objeto em estudo, a pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e um estudo de caso. A partir da observação das aulas dos residentes na atividade de regência, e da realização de entrevistas semiestruturadas para a análise dos dados a respeito dos saberes docentes, consideramos as categorias da base de conhecimento para o ensino, indicadas por Lee Shulman (2014). Com relação às competências específicas profissionais para ensinar, consideramos a concepção de Philippe Perrenoud (1999), bem como a Base Nacional Curricular da

Formação Inicial de Professores (BNC – Formação, Brasil, 2019b) como documento oficial orientador. Os resultados da análise indicam que, em alguns momentos da atividade de regência dos seis residentes, os saberes docentes, base de conhecimento para o ensino da Matemática, se evidenciam e se articulam no ato de ensinar. Tais evidências dão indícios de que os seis residentes se encontram no processo de desenvolvimento das competências profissionais para ensinar, especialmente nas dimensões do conhecimento e prática profissional, sendo o exercício da profissão docente o ponto de destaque nesse processo que evidencia articulação de saberes teóricos e práticos, entre outros.

Palavras-chave: Formação de professores de Matemática. Residência pedagógica. Saberes docentes. Competências profissionais.

INTRODUÇÃO

A partir das discussões sobre a formação inicial de professores que ensinam Matemática, fomentadas por pesquisadores em análises nos últimos 20 anos (Fiorentini, 2003; Nacarato, Paiva, 2006; André, 2016; Gomes, 2016), percebemos que as atuais demandas sociais, econômicas e educacionais têm indicado reflexões acerca da ação pedagógica do futuro professor que ensina Matemática. Tais reflexões tem levantado questionamentos sobre quais conhecimentos e saberes precisam ser mobilizados, bem como que competências e habilidades devem ser construídas para o exercício do trabalho docente.

No exercício da docência, o professor assume a responsabilidade de ser um elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a forma como ele concebe esses dois pontos reflete diretamente na construção e desenvolvimento de conhecimentos por seus estudantes. Dessa maneira, hoje se espera da formação inicial de professores de Matemática é que vivenciem experiências didático-pedagógicas, as quais, aliadas aos estudos teóricos, possibilitem a formação e mobilização dos conhecimentos e saberes, bem como o desenvolvimento de competências específicas da profissão.

Nos Estados Unidos e no Canadá, pesquisas têm sido desenvolvidas desde as décadas de 1980 e 1990 sobre os conhecimentos e saberes específicos para a docência. A partir da premissa de que existe uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino, muitos estudos foram desenvolvidos com a finalidade de investigar e sistematizar um repertório de saberes que serviriam para fomentar a elaboração dos programas de formação de professores (Almeida; Biajone, 2007).

Dentre os vários pesquisadores que desenvolveram investigações sobre essa temática, destacamos Maurice Tardif e Lee Shulman, com obras e artigos publicados no final da década de 1980 e início dos anos 1990, alguns traduzidos aqui no Brasil (Tardif, 2014; Tardif, Lessard, 2014; Shulman, 2014; Shulman, 2016), e que têm fomentado e repercutido em várias pesquisas brasileiras sobre formação de professores, a exemplo de Sztajn (2002).

A respeito das pesquisas de Lee Shulman, em um de seus artigos traduzidos para o português (Shulman, 2014), este pesquisador apresenta uma discussão sobre a base do conhecimento para o ensino. Neste trabalho, o autor afirma que não é a identificação de condutas pedagógicas observáveis – como o conhecimento do conteúdo e as habilidades básicas e pedagógicas gerais – que definem o ensino

eficaz. Restringir-se a esses aspectos seria deixar de lado pontos fundamentais do processo de ensino, como a forma que o conteúdo é lecionado, o contexto da sala de aula, as características socioculturais e psicológicas dos alunos, a realidade escolar, entre outros, que também são fontes de conhecimento para o ensino.

Shulman (2014) inicia sua discussão destacando que a capacidade para ensinar está centrada em dois lugares comuns do ensino: uma em que um professor é aquele que domina um conteúdo que não é conhecido pelo aluno, e a outra em que “um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e valores em ações e representações pedagógicas” (Shulman, 2014, p. 205). Ele resume esses dois lugares comuns dizendo que:

[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido [pelo aluno] e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender [...]. O ensino conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno (Shulman, 2014, p. 205).

O autor ressalta que a sua intenção não é supervalorizar a centralidade do professor e reduzir a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ele destaca que essa concepção de ensino é incompleta, embora seja uma concepção essencial, e deixa claro, ainda, que o ensino deve ser entendido como algo que vai além do que a melhoria da compreensão.

A partir dessas considerações, Shulman (2014) apresenta as sete categorias de conhecimento que ele considera implicitamente presentes na ação do professor e que são necessárias para promover a compreensão do conteúdo entre os alunos. As categorias são: (1) conhecimento do conteúdo; (2) conhecimento pedagógico geral; (3) conhecimento do currículo; (4) conhecimento pedagógico do conteúdo; (5) conhecimento dos alunos e suas características; (6) conhecimento dos contextos educacionais; e (7) conhecimento das finalidades, intenções e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentre as sete categorias, Shulman (2014) traz um destaque para a de número (4), o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois, segundo ele, nessa categoria estão presentes os diferentes conhecimentos necessários para ensinar. É nele que se pode perceber uma combinação de conteúdo e de como ensiná-lo, adaptando os tópicos específicos para os mais diferentes interesses dos alunos.

A respeito das fontes que formam a base de conhecimento para o ensino, Shulman (2014) elenca quatro: (i) a formação acadêmica, que é feita na área específica de conhecimento; (ii) os materiais, que são adjacentes ao processo educacional (currículo, materiais didáticos, estrutura educacional, os elementos essenciais da profissão docente); (iii) as pesquisas a respeito dos aspectos do aprendizado humano sobre o ensino e desenvolvimento, sobre as organizações sociais e escolarização, entre outros que interferem na ação do professor; e (iv) os saberes provenientes da própria prática.

Shulman (2014) destaca suas críticas aos modelos de formação centrados na avaliação de ações observáveis do desenvolvimento de competências. Toda a discussão conduzida por ele em suas pesquisas partiu de estudos já realizados por outros pesquisadores em evidência na época, cujas discussões giravam em torno de “[...] quais qualidades e entendimentos, habilidades e capacidades e quais traços e sensibilidades transformam alguém em um professor competente [...]” (Shulman, 2014, p. 201). Assim, seu intuito foi apresentar os fundamentos para uma reforma educacional na formação de professores, que lhes proporcione formas de compreensão e habilidades de ensino.

A respeito da noção de competência, Machado (2006) apresenta que ela “deriva de **com + petere**, que em latim significa **pedir junto com os outros, buscar junto com os outros**” e traz, junto à etimologia da palavra, algumas variações, dentre as quais destaca o significado de “[...] **competentia**, que remete à proporção, à justa relação, ou à capacidade de responder adequadamente em dada situação” (Machado, 2006, p. 4-5, grifos do autor). Ele ressalta, também, que a ideia de associar a competência à capacidade leva à necessidade de compreensão do termo **capacitas**, que tem por significado “[...] **possibilidade de conter alguma coisa, de apreender, de compreender algo**” (Machado, 2006, p. 5, grifo do autor). De fato, para Machado (2006, p. 5),

[...] a competência é um atributo das pessoas, exerce-se em um âmbito bem delimitado, está associada a uma capacidade de mobilização de recursos, realiza-se necessariamente junto com os outros, exige capacidade de abstração e pressupõe conhecimento de conteúdos.

Machado (2006) avulta, ainda, que considerar a competência apenas como o domínio de um conjunto de conhecimentos técnicos sobre determinada área é desviar-se do seu sentido semântico. No entanto, para ele, não é possível conceber

qualquer forma de competência sem que haja conhecimentos específicos, mas estes não se restringem aos científicos ou formais, e sim a conhecimentos em sentido mais amplo, que podem incluir desde conhecimentos disciplinares àqueles que envolvam a noção de valor e a ideia de sabedoria.

O surgimento do conceito de competência, conforme Perrenoud (1999), veio primeiro para se referir a um campo profissional empresarial e industrial e, só depois, migrou para o campo educacional. O autor enfatiza 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 desenvolvidas por meio de aprendizagens, ou seja, as competências são construídas.

Para a construção de competências, é necessário que uma pessoa faça a articulação e a mobilização de conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada, ou seja, as habilidades e atitudes estão vinculadas à construção de competências. A respeito do conceito de habilidade, Perrenoud (1999, p. 30) traz que é “[...] uma seqüência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções [...] que se tornaram esquemas mentais de alto nível [...]”. Portanto, as habilidades estão sendo compreendidas como um conjunto de procedimentos mentais os quais uma pessoa precisa pôr em ação para atuar em situações reais.

Ao fazermos um paralelo da noção de competência com os conhecimentos necessários para a docência, entendemos que o desenvolvimento das competências docentes exige a mobilização de saberes os quais comportam as dimensões dos conhecimentos para o ensino.

A respeito das competências profissionais docentes, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (Brasil, 2019b), apresenta dez competências gerais docentes que se articulam com as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir das competências gerais docentes, a BNC – Formação elenca doze competências específicas para profissionais da educação. Para cada uma das doze competências específicas para a docência, há indicação de habilidades a elas correspondentes. As competências específicas são interdependentes e se integram, sendo agrupadas de quatro em quatro, conforme três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019a). As três dimensões, cada

uma com suas respectivas especificidades, são fundamentais para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

Compreendemos que a noção de competência no campo educacional, especialmente na formação de professores, não deve ser vista como um rol de habilidades básicas avaliadas por meio de um exame que verifique o desenvolvimento das competências docentes. Não se pode ignorar as complexidades e especificidades das situações de ensino e aprendizagem nas diferentes realidades escolares. Na construção de competências, é necessário que o futuro professor faça a articulação e a mobilização de conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada. Ou seja, as habilidades e atitudes estão vinculadas à construção de competências.

Com o foco na formação de professores, especialmente de Matemática, voltamos o nosso olhar para o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que foi instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018). Sua principal finalidade é contribuir para o aperfeiçoamento das ações de formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, estimulando a articulação entre teoria e prática, em parceria com escolas da rede pública.

Tomando como ponto de partida as competências específicas e as habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (Brasil, 2019b), acompanhamos as ações desenvolvidas pelos núcleos de Matemática do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal/RN, e da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Rio Tinto/PB. Nosso intuito foi estabelecer uma reciprocidade de relações acadêmicas entre as ações dos dois núcleos de Matemática do PRP. Os núcleos desenvolvem atividades que contemplam, entre outras: reuniões de planejamento entre os residentes e seus preceptores, e entre os residentes, preceptores e orientadoras; reuniões/oficinas de formação acadêmica e didático-pedagógica; e atuação dos residentes nas escolas-campo com atividades como regência de classe e intervenção pedagógica.

Nesse sentido, com o foco nos objetivos do Programa de Residência Pedagógica (PRP), bem como nos objetivos de cada um dos núcleos de Matemática das duas instituições (UFRN – Natal/RN e UFPB/Campus IV – Rio Tinto/PB), a pesquisa realizada buscou investigar relações entre as ações realizadas pelo PRP e o desenvolvimento de competências docentes dos residentes, visto que esses estudos e ações promovidas pelo PRP podem fomentar reflexões sobre

as competências específicas e essenciais à prática pedagógica dos futuros professores de Matemática a partir da mobilização de saberes e conhecimentos dos licenciandos residentes para a docência.

Assim, este texto apresenta resultados e reflexões preliminares da pesquisa sobre os conhecimentos e as competências profissionais específicas na formação dos residentes, e se concentra no estudo das atividades de regência realizadas por seis residentes nas escolas-campo do Programa de Residência Pedagógica (PRP) nos municípios de Natal/RN e de Rio Tinto/PB.

A realização deste estudo, com o acompanhamento *in loco* das ações desenvolvidas pelos núcleos de Matemática da UFRN – Natal/RN e da UFPB/Campus IV – Rio Tinto/PB, se justifica pela importância e pela dimensão formadora que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem sobre os cursos de licenciatura por todo o país, especialmente nas instituições que são *lócus* de investigação.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada se concentra no estudo das relações que podem ser estabelecidas entre as ações realizadas pelo PRP e o desenvolvimento de competências docentes dos residentes nos momentos da atividade de regência de classe, realizada por seis residentes nas escolas-campo, dos quais três são do núcleo da UFRN e três do núcleo da UFPB/Campus IV, nos municípios de Natal/RN e de Rio Tinto/PB.

Assim, pela natureza do objeto em estudo, a pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa. 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).

As pesquisas do tipo exploratória são realizadas quando o propósito é obter dados ou informações consistentes que possam esclarecer uma problemática estudada (Fiorentini; Lorenzato, 2012). A sua principal finalidade é “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias [...]” (Gil, 2011). Portanto, levando em consideração o objetivo da pesquisa e a perspectiva teórica estabelecida, a pesquisa em questão é do tipo exploratória.

O núcleo de Matemática da UFRN – Natal/RN, na ocasião da pesquisa, possuía dezoito residentes, quinze bolsistas e três voluntários, e o núcleo da UFPB/Campus

IV – Rio Tinto/PB possui dez residentes bolsistas. Por meio da observação das aulas ministradas nas escolas-campo do Programa de Residência Pedagógica, no mês de maio de 2023, todos os residentes foram observados. Mas, para a pesquisa realizada, destacamos três residentes do núcleo da UFRN – Natal/RN, indicados por RN1 (menino), RN2 (menina) e RN3 (menina), e três do núcleo da UFPB/Campus IV – Rio Tinto/PB, indicados por PB1 (menina), PB2 (menino) e PB3 (menino).

Na observação das aulas ministradas pelos residentes, o objetivo principal foi verificar como os residentes desenvolviam suas ações em sala de aula nos diferentes contextos escolares e situações de ensino propostas. Todos os registros da observação foram feitos num diário de campo.

Após o período de observações, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os seis residentes, de forma individualizada, no intuito de esclarecermos alguns aspectos observados e de subsidiar as nossas análises. Nas entrevistas, duas questões iniciais foram norteadoras: (1) como foi feita a preparação e o planejamento das aulas? e (2) como o que é (ou foi) estudado na graduação contribui para a preparação das aulas?

Dessa forma, por sua natureza exploratória e pelo ambiente em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, consideramos que o delineamento mais adequado para a nossa investigação é o estudo de caso. Segundo Ponte (2006, p. 7),

um estudo de caso pode ter propósitos muito variados [...], pode utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias, assumindo formatos específicos e envolvendo técnicas de recolha e análise de dados muito diversas.

A partir da observação das aulas dos residentes na atividade de regência, e da realização de entrevistas semiestruturadas para a análise dos dados, a respeito dos saberes docentes, consideramos as categorias da base de conhecimento para o ensino, indicadas por Lee Shulman (2014). Com relação às competências profissionais específicas para ensinar, consideramos as doze competências específicas e suas habilidades, como indicadas na Base Nacional Curricular da Formação Inicial de Professores (BNC – Formação) (Brasil, 2019b), nas dimensões do conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O núcleo de Matemática da UFRN atua em três instituições no município de Natal/RN: a Escola Estadual Judith Bezerra de Melo, a Escola Estadual Castro Alves, ambas com turmas de Ensino Fundamental e Médio, e o Centro Estadual de Capacitação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). O CAS¹ não é uma escola convencional. Por exemplo, os alunos não são separados em turmas por nível de ensino (fundamental ou médio, anos ou séries). A instituição é um centro especializado no atendimento a pessoas com surdez e deficiência auditiva (DA), e possui diretrizes que são voltadas aos profissionais que atuam e desempenham funções na área da surdez. Os estudantes que frequentam o CAS são jovens com surdez, deficiência auditiva (DA) e deficiências múltiplas, que possuem matrícula na rede pública estadual ou municipal no Estado do Rio Grande do Norte. As aulas no CAS funcionam no contraturno das aulas convencionais das escolas públicas em que os jovens estão matriculados. Além disso, o CAS oferece cursos para educadores e funcionários das escolas da rede estadual e municipal, bem como para familiares dos jovens que frequentam a instituição.

Neste artigo, para a descrição e análise dos dados da pesquisa, nosso foco está nos residentes RN 1, da Escola Estadual Castro Alves, que atua em turmas do Ensino Médio; RN2, da Escola Estadual Judith Bezerra de Melo, que atua em turmas do Ensino Fundamental e Médio; e RN3, do Centro Estadual de Capacitação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

Os residentes do núcleo de Matemática da UFPB/Campus IV atuam numa mesma instituição, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frederico Lundgren, localizada no município de Rio Tinto/PB. Os residentes PB1, PB2 e PB3 atuam em três turmas diferentes do Ensino Médio. Os dois primeiros residentes (PB1 e PB2) são supervisionados pelo mesmo professor preceptor.

Os residentes dos dois núcleos de Matemática desenvolvem suas atividades de regência em duplas ou trios na sala de aula, portanto, muitas vezes eles trabalham juntos na elaboração e planejamento de uma aula. Os seis residentes considerados na análise dos dados da pesquisa desenvolveram suas ações docentes, na maioria das vezes, juntamente a outro(a) residente na condução das aulas.

1 Para mais informações sobre o CAS acesse casnatal.rn.gov.br/Index.asp.

Assim, a partir da observação das aulas dos seis, descrevemos e destacamos alguns momentos específicos de atuação de cada um em uma determinada aula, e fizemos um paralelo com os seus relatos registrados das entrevistas individuais, realizadas algumas semanas depois das aulas ministradas.

Com relação ao residente RN1, uma de suas aulas ministradas junto a outra residente ocorreu na turma da 1ª série do Ensino Médio – em uma disciplina eletiva², na qual o assunto abordado era a Educação Financeira. Na aula anterior à observada, os residentes apresentaram e discutiram com os alunos da turma termos como: gestão de gastos, economia, receita, orçamento familiar, consumismo, entre outros. O foco da aula foi a discussão das formas de trabalho (formal e informal) presentes no mercado. A aula foi conduzida a partir do questionamento feito pelo residente à turma: “quem aqui trabalha?”. A partir das respostas de 4-5 alunos, ele conduziu a aula para a discussão sobre o tipo de trabalho na forma de: MEI (Microempreendedor Individual), CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), trabalho informal (*freelancer*), destacando as características de cada tipo. O residente fez alguns questionamentos aos alunos sobre as vantagens ou desvantagens de ter um salário fixo ou uma renda variável, uma carga horária fixa de jornada de trabalho ou uma jornada de trabalho de acordo com a demanda, de não ter uma formalização do trabalho prestado (trabalho informal). O residente traz suas experiências pessoais, afirmando que já trabalhou em todas as formas elencadas (MEI, CLT, trabalho informal).

Na entrevista, quando o RN1 foi perguntado sobre a preparação para as aulas de Educação Financeira, ele relatou que, primeiramente, a motivação para a realização dessas aulas partiu da palestra sobre Terapia Financeira, ministrada pela professora Vilka Lorena, como uma das ações formativas promovidas pelo núcleo de Matemática da UFRN/Campus Natal. Segundo o residente, e informação confirmada pela preceptora, essa turma da 1ª série do Ensino Médio não vinha interagindo com os residentes de forma esperada nas aulas anteriores com outro foco, então, eles decidiram planejar algumas aulas sobre um tema que poderia motivar os alunos.

Na primeira aula sobre os tipos de orçamentos, o residente relatou que precisou estudar sobre os termos e que conversou com um profissional da área contábil

2 As disciplinas eletivas são, de modo geral, conteúdos que os estudantes do Ensino Médio poderão escolher para estudar, e que não fazem parte do itinerário formativo que eles estão seguindo.

sobre os conceitos envolvidos. Para dar continuidade à temática, na aula seguinte, ele resolveu, junto à sua colega residente, falar sobre “como ganhar dinheiro”, o que levaria à discussão das formas de trabalho (formal e informal). Como ele já teve experiência como trabalhador em vários ramos, decidiu apresentar a sua própria vivência para fomentar a discussão.

Dando continuidade à entrevista, o questionamos como o que é (ou foi) estudado na graduação contribuiu para a preparação de suas aulas, e ele respondeu que as disciplinas da área de Educação (mencionou Fundamentos da Psicologia Educacional), o ajudaram a compreender como se dá o processo de aprendizagem. No entanto, ele afirmou que a sua forma de ensinar é “do jeito que eu acho mais simples” para o aluno. Segundo ele, durante a aula, às vezes ele consegue perceber se a abordagem está sendo “positiva” ou não, e, em outras, ele pensa sobre a abordagem depois da aula. Quando ele percebe que não foi “positiva”, ele procura mudar a abordagem na aula seguinte. Além disso, ainda complementou relatando que suas experiências como aluno (em outros cursos) lhe fornecem as ideias (modelos) de como quer ser como professor.

A respeito da residente RN2, uma das aulas observadas ocorreu na turma da 2ª série do Ensino Médio, em uma disciplina eletiva com o foco numa revisão, por meio de um **quiz** de alguns conteúdos já estudados em aulas anteriores (porcentagem, juros simples e compostos). A residente iniciou explicando para os alunos como seria a aula. Como a escola estava sem internet, o **quiz** foi projetado no quadro para toda a turma e a resolução das questões foi discutida de forma coletiva. As questões do **quiz** se referiam tanto à identificação e reconhecimento das variáveis das fórmulas utilizadas em juros simples e compostos, quanto ao cálculo de porcentagens e juros.

A última questão do **quiz** envolvia o cálculo de juros compostos. Embora a questão indicasse as informações necessárias para o cálculo, os alunos tiveram bastante dificuldade para realizar a substituição dos valores nas variáveis da fórmula e para acompanhar os procedimentos e manipulações algébricas realizadas a fim de obter o valor requerido na questão. Como vários alunos estavam questionando, ao mesmo tempo, as substituições e manipulações algébricas, a residente RN2, por um momento, ficou confusa na resolução, mas retomou toda a resolução do início, juntamente aos alunos, justificando cada uma das substituições e operações feitas, concluindo a resolução. A aula finalizou com a proposição de três problemas para os alunos resolverem em sala.

Na entrevista, a residente RN2 relatou ter percebido que os alunos dessa turma tinham muita resistência a questões que envolviam leitura e interpretação de problemas e, para tentar superar essa dificuldade, em aulas anteriores, ela resolvia um problema e deixava outro para os alunos resolverem. Quando questionada como o que é (ou foi) estudado na graduação contribuiu para a preparação de suas aulas, a residente relatou que não teve muita contribuição das disciplinas, nem das disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática que, segundo ela, “tinham uma desvinculação da realidade do chão da escola”. Para ela, a disciplina de Didática da Matemática foi “mais focada em estudar teorias”. Ela relatou que a sua aprendizagem de “como ensinar” veio (e vem) com a vivência na sala de aula com os alunos.

Com a residente RN3, que atua no CAS, uma de suas aulas observadas ocorreu no laboratório de informática, e, para a atividade proposta, os alunos utilizariam o **software Scratch**³ para, por meio de comandos específicos, recriar um jogo que é composto por um campo de futebol, dois jogadores e uma bola (criado pelo preceptor). Os personagens desse jogo se movimentam na tela (campo de futebol), em várias direções, e chutam a bola ao gol, que também precisa de comandos para sair de um ponto específico para outro. Nesse dia, havia cinco alunos na turma que foram divididos em duplas, mas uma aluna ficou sozinha.

A residente RN3 acompanhava um estudante que estava bem focado em ree-laborar o jogo proposto. Ele estava sozinho, pois sua dupla era uma menina que decidiu formar dupla com a outra menina que estava sozinha. Ele conhecia um pouco dos comandos do **software Scratch** e fazia vários testes para ver se o personagem e a bola se deslocavam na tela, conforme ele pretendia. A residente buscava se comunicar com ele, na linguagem de sinais (Libras), para estimulá-lo a fazer observações sobre o comando inserido e o movimento que o personagem fazia, pois, muitas vezes, o comando digitado pelo aluno não era o movimento necessário para que o personagem se deslocasse corretamente na tela em direção à bola, para chutá-la. Quando a residente não sabia qual sinal de Libras utilizar para dar uma orientação específica, ela perguntava às outras residentes. A todo momento ela parabenizava o estudante quando ele inseria um comando e o movimento do personagem estava correto.

3 O **Scratch** é um **software** que utiliza a linguagem de programação visual que permite as pessoas criarem jogos, animações e até histórias interativas. Sua linguagem é feita por meio de blocos, e cada um corresponde a um comando. Um conjunto de blocos, em sequência, forma um programa. Fonte: <https://scratchbrasil.org.br/o-que-e-scratch/>.

Na entrevista, ao ser questionada sobre a preparação das aulas, a residente RN3 relatou que “ocorre por meio de reuniões semanais com o preceptor”. O preceptor, na maioria das vezes, tem a proposta das atividades e orienta os residentes para o desenvolvimento das aulas, indicando, também, quais sinais das Libras são necessários. Sobre o domínio do **software**, a residente relatou que o conheceu “a partir da Residência Pedagógica, que nas reuniões o preceptor mostrava alguns comandos, mas que estudava em casa para compreender a manipulação dele”.

Ao ser questionada sobre as contribuições das disciplinas da graduação para sua atuação em sala de aula, a residente relatou que aconteceu o que ela chamou de “explosão da bolha” no primeiro dia de aula no CAS. Segundo ela, foi quando percebeu que sabia apenas o alfabeto na língua de sinais, e isso era insuficiente para comunicar-se com os estudantes do CAS e para dar aula de Matemática. Para ela, a disciplina de Libras na graduação não mostra o contexto cultural dos estudantes com surdez e deficiência auditiva. Um exemplo dado por ela foi a falta de conhecimento que ela tinha a respeito do pouco domínio da leitura dos alunos com surdez e deficiência auditiva, como acontece com a maioria dos alunos ouvintes.

Ela mencionou a disciplina de Didática da Matemática e Fundamentos da Psicologia Educacional que, por meio do estudo de situações de aula, promoveram um entendimento do funcionamento da escola. Além disso, ela destacou que foi fundamental ter cursado a disciplina de Estágio Supervisionado I, pois as aulas se tornaram um espaço de escuta e acolhimento pela docente da disciplina.

Durante a entrevista, a residente RN3 ressaltou que o trabalho docente junto aos alunos com surdez e deficiência auditiva exige muita preparação, e que passou “a entender que esses alunos não aprendem da mesma forma que os alunos ouvintes”. Segundo a residente, é essa experiência vivenciada no PRP “que está me mostrando como desenvolver um trabalho com alunos com surdez”. Neste sentido, destaca que essa experiência “mudou a minha forma de ver como explicaria para alunos ouvintes”.

Ao observar as aulas desses três residentes do núcleo de Matemática da UFRN/Campus Natal, especialmente nesses momentos de aulas relatados, foi possível perceber indícios do conhecimento do conteúdo, do conhecimento dos alunos e de suas características, indicados por Shulman (2014), presentes em suas ações. Esses indícios são, também, explicitados nos seus relatos durante as entrevistas. A respeito do conteúdo, ao explicitarem seus esforços sobre os conhecimentos matemáticos a serem ensinados e sua relação com as temáticas envolvidas, os

residentes revelaram que compreendem o que deve ser aprendido por seus alunos e como deve ser ensinado, e buscaram fortalecer a sua base de conhecimento matemático por meio de outros estudos, bem como a forma de abordar esses conhecimentos a partir de suas experiências.

No planejamento de suas aulas e nos estudos de preparação para o desenvolvimento das atividades, os residentes revelaram que conhecem as características de seus alunos, seus contextos e realidades específicos, e acolhem as diferentes necessidades de aprendizagem, percebidas por eles no decorrer de suas experiências no PRP.

Esses indícios a respeito da base de conhecimentos desses três residentes nos fazem inferir que competências no âmbito das duas dimensões, conhecimento e prática profissional, da BNC – Formação (Brasil, 2019b) estão em processo de construção. Especialmente as competências específicas: “Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” (Brasil, 2019b, p. 13), da dimensão do conhecimento profissional e “Planejar ações que resultem em efetivas aprendizagens” (Brasil, 2019b, p. 13), da dimensão da prática profissional.

Com relação aos residentes do núcleo de Matemática da UFPB/Campus IV, fizemos os registros indicados a seguir.

A residente PB1 ministrou uma aula, juntamente a outro residente, na turma da 2ª série A, em que o intuito era a resolução, por parte dos alunos, de três questões sobre Congruência de Triângulos, presentes no livro didático⁴. Inicialmente foi feito um “resgate” pela residente sobre os casos de congruência de triângulos, vistos na aula anterior. Nesse resgate, ela apresentou pares de triângulos, com a marcação de alguns lados e ângulos, e os alunos foram questionados sobre as informações presentes nos pares de triângulos: “quais lados estão marcados como de mesma medida?”, “quais ângulos estão indicados como iguais?”, “o que esses ângulos são em relação aos lados?”, “a qual caso de congruência cada par de triângulo atende?”. Foi observado que os alunos da turma respondiam pouco a esses questionamentos. Na ausência de participação dos alunos, a dupla de residentes os respondia.

Após os residentes indicarem todos os casos de congruência de triângulos em cada par dos apresentados, eles propuseram que os alunos se agrupassem e resolvessem três questões relativas aos casos de congruência do livro didático.

4 Livro didático adotado na escola: BONJORNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; SOUSA, Paulo Roberto Câmara de. **Prisma matemática**: geometria e trigonometria. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2020.

Os dois residentes circulavam pela sala de aula para acompanhar e ajudar os grupos de alunos na resolução das questões. A residente PB1, para ajudar os alunos de um grupo na resolução de uma das questões (identificação do caso de congruência), fez alguns questionamentos para que os alunos observassem as indicações de marcação de lados e ângulos no par de triângulos da questão. Os alunos apresentavam muita dificuldade para fazer a associação entre os lados e ângulos correspondentes de cada triângulo. A residente remeteu a questão aos pares de triângulos utilizados no resgate do conteúdo, no início da aula. O grupo avançava de forma lenta nos questionamentos feitos pela residente, mas ela permaneceu calma e não forneceu a resposta ao grupo, até que um dos alunos indicou um dos casos de semelhança, e ela confirmou que a resposta estava correta.

O restante da aula seguiu com os alunos, em grupos, tentando resolver as questões propostas pelos residentes, e estes permaneceram auxiliando-os na resolução. Durante essa aula, nenhum dos grupos avançou na resolução das questões a tempo de chegar à terceira questão, antes do sinal da escola indicar o encerramento da aula.

Na entrevista, quando questionada sobre o planejamento dessa aula, a residente PB1 relatou que não estudou Congruência de Triângulos enquanto aluna do Ensino Fundamental e Médio, portanto, quando estava estudando para dar aula, ela pensava em como abordar o conteúdo “da forma que eu gostaria de aprender como aluna”. Para ela, iniciar a aula perguntando aos alunos se lembravam ou se já haviam estudado o conteúdo, “ver o passo a passo” de uma explicação do assunto ou de uma resolução de uma questão, “abordar o conteúdo sem pressa”, “propor a resolução de questões em grupo”, “acompanhar cada grupo na resolução”, seria uma forma de ensinar Matemática que a residente considera “boa”. Ela, no entanto, relatou que “percebia que os alunos da turma geralmente não entendiam a explicação do conteúdo ou entendiam de forma superficial”, mas ela não sabia explicar o porquê disso. Esse “modelo” de aula e postura foi percebido em suas aulas, além da relatada neste artigo.

A respeito das contribuições dos estudos da graduação para suas aulas, a residente mencionou que as disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática I e II a auxiliavam para “pensar em estratégias de ensino”, além disso, a disciplina de Didática “ajudou na elaboração dos planos de aula”. Sobre as disciplinas de cunho matemático, ela foi questionada sobre os estudos realizados na disciplina de

Fundamentos da Geometria Euclidiana, e a residente relatou que não lembrava dos conteúdos que havia estudado nessa disciplina.

A residente encerrou a entrevista trazendo um relato pessoal sobre sua trajetória até então no PRP. Ela expôs que “no início da Residência Pedagógica sofria muito de ansiedade para dar aula”, pois “tinha medo de ser julgada pelos alunos”, mas, com a vivência na sala de aula e as trocas com seus colegas residentes, aprendeu a “perder o medo de errar”, e “aprendi a estudar mais os alunos e a ‘se’ autoavaliar”.

Na aula do residente PB2, considerada neste artigo, ocorreu a resolução de problemas sobre Probabilidade, na turma da 3ª série C. As questões foram propostas aos alunos da turma na semana anterior para ser resolvida em grupo na sala de aula, com o acompanhamento dos residentes (são três nessa turma). Na primeira parte da aula, um representante de cada grupo de alunos foi convidado para apresentar no quadro a resolução de uma das questões propostas. As questões foram assim resolvidas pelos alunos da turma, e discussões a respeito de outras formas de resolver foram estimuladas pelo grupo de residentes que estavam conduzindo a aula.

Na segunda parte da aula, o residente PB2 apresentou outras questões (dois problemas) e os resolveu para toda a turma. Na resolução de cada um, o residente destacou as quatro etapas para a resolução de um problema, dadas por Polya (1995): compreender o problema, estabelecer um plano de resolução, executar o plano, verificar se a resposta satisfaz o problema. Em cada etapa ele ia questionando os alunos, incentivando-os a participarem da resolução. Após a resolução dos dois problemas, um dos alunos da turma perguntou: “nós temos que fazer isso tudo para resolver um problema? Do jeito que fazemos não está certo?”. O residente respondeu que essas etapas são “a sistematização para a resolução de qualquer problema”, e que, agora, quando eles (os alunos) forem resolver um problema, poderão “seguir esses passos para ajudar a ter mais clareza no que estão fazendo”. A resposta do residente foi um reflexo do momento em que um aluno de cada grupo estava resolvendo as outras questões no quadro, pois, o aluno que ia ao quadro não explicava seus procedimentos de resolução e não sabia justificar suas estratégias, escrevendo apenas os cálculos.

Na entrevista, o residente PB2, a respeito de como se preparou e planejou a aula, relatou que “sempre utilizo o livro didático adotado na escola para os estudos iniciais”, depois, ele pesquisa problemas do ENEM (Exame Nacional do Ensino

Médio) e de outros exames para ingresso em universidades. Ele relatou, ainda, que “sempre realizo o planejamento em grupo com os outros colegas residentes”, “[...] para trocar ideias e ver a melhor forma de abordar o conteúdo na aula”. Quanto à escolha de usar a heurística de Polya (1995) para a resolução de problemas, ele relatou que foi “a partir das discussões que tivemos em uma das reuniões do projeto e dos estudos realizados na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I”.

Sobre as contribuições dos estudos na graduação para sua atuação no PRP, o residente destacou a disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I, já mencionada por ele, pois, segundo ele, as ações da docente dessa disciplina o inspiraram para as suas ações em sala, como, por exemplo, “propor atividades em grupo e circular pela sala, nos grupos, para auxiliar e acompanhar a resolução das atividades”. Nesse momento, ele expôs que na estratégia de propor atividades em grupo, ele percebeu que “os alunos [da 3ª C] se envolviam mais com a aprendizagem do conteúdo”, no entanto, a turma apresentava bastante resistência durante as aulas para formar grupos. Quando foi questionado sobre o que ele fazia para contornar essa resistência, ele respondeu que o grupo de residentes sempre explicava que a produtividade deles (dos alunos) era maior quando estavam em grupos, por causa da troca de conhecimentos, e os alunos se convenciam desse argumento.

Com relação à base matemática oriunda da graduação, o residente destacou o momento em que ele foi monitor da disciplina de Matemática para o Ensino Básico II⁵, bem como os estudos das disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I, II e III, e a disciplina de Equações Diferenciais Ordinárias (segundo o residente, o docente que lecionou esta disciplina fazia revisões de conhecimentos da Matemática básica).

O residente PB2 encerrou a entrevista relatando que trancou sua matrícula no curso por dois semestres, pois a Licenciatura em Matemática não era o que ele queria. Ele pretendia estudar Engenharia, mas entrou para o curso de Matemática apenas para cursar as disciplinas iniciais e depois mudar para a Engenharia. Ao retornar ao curso, cursou a disciplina de História da Matemática (de forma 100% remota durante a pandemia) e, segundo ele, foi nessa disciplina que começou “a ver o que é ser professor”. Depois, foi na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I (cursada de forma presencial) que ele viu “como ser professor”. A partir da experiência do PRP, ele que viu que “queria ser professor”.

5 No curso de Licenciatura em Matemática da UFPB/Campus IV, as disciplinas de Matemática para o Ensino Básico (I a IV) retomam alguns dos objetos de conhecimento da Matemática estudados na Educação Básica.

Para o terceiro residente, o PB3, a aula considerada para esse artigo foi sobre a correção de problemas do livro didático⁶ sobre Probabilidade, na turma da 3ª série A, como revisão para a avaliação bimestral (os problemas foram previamente indicados para os alunos resolverem como tarefa de casa). Os problemas indicados tratavam do cálculo da probabilidade de um evento, da probabilidade da união de eventos, da probabilidade condicional, da probabilidade de eventos independentes.

No início do momento da correção, um aluno se dispôs a resolver um dos problemas do livro didático no quadro, apresentou os cálculos corretamente, mas não explicou verbalmente seus procedimentos. Então, após o aluno ter retornado à sua carteira, o residente PB3 explicou os procedimentos adotados pelo aluno. Em seguida, o residente apresentou a resolução de dois outros problemas. Outro aluno da turma foi ao quadro, resolveu mais um problema e explicou todos os seus procedimentos de resolução. A aula seguiu com a alternância entre a resolução do residente e de um aluno. Os outros dois residentes do grupo, que estavam como auxiliares na aula, sempre questionavam a turma sobre o entendimento da resolução da questão quando um aluno resolvia no quadro, no entanto, os alunos não faziam questionamentos sobre os procedimentos, nem do aluno e nem do residente PB3. Não foram percebidas maiores interações entre os alunos da turma e o residente nessa aula.

Na entrevista, quando perguntado sobre a preparação e planejamento das suas aulas, o residente relatou que “sigo a lógica da sequência dos conteúdos no livro didático” e, para saber como dar a aula “assisto a videoaulas sobre o conteúdo”. A partir do relato do residente sobre tomar o livro didático como documento orientador de sua abordagem e de assistir videoaulas de Matemática, percebemos que, provavelmente, suas ações numa aula de correção de questões como revisão para uma avaliação se assemelhavam às formas como os professores de Matemática de cursinhos preparatórios conduzem as aulas.

A respeito das contribuições dos estudos realizados na graduação para sua atuação docente no PRP, o residente PB3 destacou a disciplina de Fundamentos da Teoria dos Números, pois o fez “entender muitos dos porquês matemáticos”. Ele relatou que não se recorda de nada do que tenha estudado nas disciplinas de Matemática para o Ensino Básico I e II. Sobre a aprendizagem de como dar aula,

6 Livro didático adotado na escola: BONJORNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; SOUSA, Paulo Roberto Câmara de. **Prisma matemática**: estatística, combinatória e probabilidade. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2020.

o residente relatou que, até o momento das disciplinas já cursadas, a única disciplina que fez alguma relação com a sala de aula foi Laboratório de Ensino de Matemática I (mesma docente que ministrou essa disciplina para o residente PB2, mas em semestres letivos diferentes), e complementa: “para mim, a universidade não prepara para dar aula”. A partir desse seu relato, foi questionado o porquê dessa afirmação, e ele respondeu: “não vejo nenhuma disciplina de Matemática Pura da graduação que tenha relação com os porquês da Matemática da sala de aula da escola”.

O residente concluiu sua entrevista destacando que foi a partir da experiência no PRP que hoje ele tem “mais fome de aula” e quer “ser um professor diferenciado”. Nas palavras dele: “como ser humano, passei a ouvir mais os alunos (os aspectos pessoais), pois fico na sala conversando com os alunos na hora do intervalo”. Ele reconhece que aprendeu que “ser professor precisa ter mais domínio do conhecimento matemático e saber elaborar atividades e provas”.

Na análise das aulas dos três residentes do núcleo de Matemática da UFPB/ Campus IV, observamos que no aspecto sobre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado (Shulman, 2014), embora os três busquem aprimorar seus conhecimentos, esse aprimoramento do conhecimento do conteúdo a ser ensinado está, aparentemente, muito focado no livro didático adotado pela escola. Outras fontes, para os residentes PB2 e PB3, são as questões de exames para ingresso em universidades ou videoaulas.

O conhecimento dos alunos e de suas características (Shulman, 2014) se evidenciam de forma sutil em seus relatos na entrevista, principalmente quando são levados a pensar sobre a participação dos alunos em suas aulas. O residente PB3 demonstrou mais “cuidado” em conhecer seus alunos.

Os indícios sobre a base de conhecimentos desses três residentes do conteúdo a ser ensinado, bem como dos alunos e de suas características, nos possibilitam inferir que as competências docentes estão em processo de construção, destacando-se as dimensões da BNC – Formação (Brasil, 2019b) do conhecimento profissional e da prática profissional. Em relação às competências específicas, inferimos que “Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” (Brasil, 2019b, p. 13), da dimensão do conhecimento profissional e “Planejar ações que resultem em efetivas aprendizagens” (Brasil, 2019b, p. 13), da dimensão da prática profissional, são competências identificadas quando os residentes estão

desenvolvendo suas ações em sala, tendo em vista que, nesse momento, há uma mobilização de conhecimentos, atitudes e valores, conforme destaca Machado (2006).

Durante as entrevistas, foram observados dois aspectos em comum nos relatos dos seis residentes sobre as relações que eles fazem dos conhecimentos científicos, oriundos da formação inicial, e as ações desenvolvidas no âmbito do PRP: o primeiro desses aspectos é que os residentes não veem uma relação direta das disciplinas de cunho matemático da graduação (as disciplinas da área da Matemática Pura) com os conhecimentos matemáticos do currículo da Educação Básica, necessários para o ensino.

O segundo aspecto é que, mesmo nas disciplinas das áreas de Educação e de Educação Matemática, os residentes se questionam sobre as interações dos conhecimentos teóricos oriundos dessas disciplinas, e a atividade prática docente na escola-campo. A exceção foi a menção de uma disciplina da UFRN/Campus Natal (Fundamentos da Psicologia Educacional), mencionada por dois residentes, e uma disciplina da UFPB/Campus IV (Laboratório de Ensino de Matemática I), mencionada pelos três residentes. Essas menções nos fizeram inferir que os docentes que conduziram essas disciplinas, quando os residentes entrevistados estavam matriculados, provavelmente promoveram ações que refletiram sobre as relações entre a formação inicial e os conhecimentos necessários para a prática docente.

Outro aspecto relevante, e que está presente nos seis relatos dos residentes, é a respeito da aprendizagem da docência, a como ser professor, pois eles se remetem às suas experiências como alunos da Educação Básica, e projetam suas ações docentes pensando nos professores que eles gostariam de ter tido enquanto alunos. Essa projeção feita pelos residentes pode ser, também, uma fonte de conhecimentos para a construção de competências docentes, especialmente as competências ligadas à dimensão do engajamento profissional, em destaque, segundo nosso olhar, a competência específica “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (Brasil, 2019b, p. 14). Ao projetar suas ações docentes para se aproximar mais de seus alunos, esses residentes consideram que podem possibilitar a todos os seus alunos o aprendizado da Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa nos indicam que, em alguns momentos da atividade de regência dos seis residentes, os conhecimentos para a docência se evidenciam e se articulam no ato de ensinar, pois consideramos que houve uma mobilização de conhecimentos para que os residentes pudessem conduzir suas aulas, tomar decisões e reorganizar suas ações, que são aspectos a serem considerados na base do conhecimento para o ensino da Matemática. Tais evidências dão indícios de que os seis residentes se encontram no processo de desenvolvimento das competências profissionais para ensinar, especialmente nas dimensões do conhecimento e prática profissional, sendo o exercício da profissão docente promovido pelas ações do Programa de Residência Pedagógica, o ponto de destaque nesse processo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 49-70. (Prática Pedagógica)

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, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf. Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2019 de 20 de dezembro 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, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20 fev. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência

Pedagógica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: 28022018-portaria https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf -n-38-institui-rp-pdf (www.gov.br) Acesso: 20 fev. 2023.

FIORENTINI, Dario. Em busca de novos caminhos e de outros olhares na formação de professores de matemática (apresentação). *In*: FIORENTINI, Dario (org.) **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos em outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 7-16.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Os 80 anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. *In*: **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 30, n. 55, p. 424 - 438, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v30n55/1980-4415-bolema-30-55-0424.pdf>. Acesso em: 07 maio 2019.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de competência**. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, ago. 2006. Disponível em: <http://nilsonjosemachado.net/20060804.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações realizadas pelos pesquisadores do GT 7 da SBEM. *In*: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 07- 26.

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 da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 19, n. 25, 2006, p. 105-132. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880>. Acesso em: 20 out. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SZTAJN, Paola. O que precisa saber um professor de matemática? Uma revisão da literatura americana nos anos 90. **Educação Matemática em Revista**, ano 9, n. 11, p. 17-28, abr. 2002.

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. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.094

SABERES, VIVÊNCIAS E INCLUSÃO: A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA E O RELATO DE UMA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN

MÔNGOLLA KEYLA FREITAS DE ABREU

Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará; Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Cariri - UFCA, mongolla.abreu@gmail.com;

MOLINY KÉSSYA FREITAS DE ABREU

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), moliny.abreu@gmail.com;

RAINY GOMES DA SILVA

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), rainy.gomes@aluno.uece.br;

AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI); Doutora em Educação e Inclusão Social pela Universidade de Alcalá-Espanha (UAH), reconhecida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aurea.cruz@uece.br

RESUMO

O sistema educacional vem se construindo na busca por uma práxis educativa na perspectiva da equidade. Contudo, ainda é recente a inclusão da pessoa com deficiência em cursos de graduação, e como consequência, sua inserção no mercado de trabalho. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo, compartilhar os saberes, vivências e inclusão na disciplina de estágio supervisionado, realizado por uma dupla de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará no decorrer das atividades desta etapa curricular, das quais uma tem Síndrome de Down, e a outra não possui necessidades específicas, contudo, se faz constante motivadora e acompanha os caminhos percorridos de mãos dadas com a primeira estudante. Este relato de experiência consiste em um diálogo entre as estudantes, familiares e a professora universitária a respeito das temáticas centrais deste estudo: formação

docente, estágio supervisionado e inclusão da pessoa com deficiência. A inclusão da pessoa com deficiência, ainda precisa de avanços significativos, especialmente no que se refere ao modo de produção esperado pela sociedade vigente e ao capacitismo recorrente, contudo, o melhor caminho para avançarmos é inserindo e incluindo a pessoa com deficiência nestes espaços. A presença da pessoa com deficiência, Síndrome de Down, nos espaços educativos do estágio supervisionado na educação infantil oportunizou o (re)conhecimento da sua capacidade de contribuir nestes espaços e nos processos educativos. Além disso, houve o avanço das estudantes no que se refere a autonomia, empoderamento, protagonismo e sentimento de pertença ao mercado de trabalho, percebendo-se por exemplo, capazes de elaborar e conduzir atividades de cunho pedagógico. E por fim, a reflexão sobre a formação docente é importante acontecer no caminho de todo futuro professor, porém, a pessoa com deficiência precisa partilhar cada vez mais, afinal a sociedade ainda apresenta moldes capacitistas.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, Educação Infantil, Inclusão, Pessoa com Deficiência, UECE.

INTRODUÇÃO

Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) no contexto atual ainda é uma luta de resistência e aprendizagem, fundamentada na desconstrução de um capacitismo que requer constante vigilância e investimentos de uma sociedade contemporânea, visto que ainda precisamos desmistificar a ideia de produtividade para atender uma sociedade capitalista e excludente. Diante disso, o olhar educacional necessita abandonar o vício e os rótulos da inclusão e oportunizar a inclusão como um percurso natural de ensino (BOTELHO, 2019).

A inclusão educacional de Pessoas com Deficiência tem sido incentivada por meio da legislação, para que assim possamos assegurar o direito a oportunidades deste público (CIRÍACO, 2020). Temos como destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, a qual incorpora a perspectiva abordada na Declaração de Salamanca e cita a necessidade de garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino.

Contudo, apesar do acesso das PcD no ensino superior estar legalmente regulamentado, ainda é necessária uma inclusão efetiva no que se refere às Instituições de Ensino Superior (IES). Pois não se trata apenas do ingresso, mas é fundamental que existam estruturas físicas adequadas, recursos materiais disponíveis e acessíveis que garantam a permanência destes estudantes no ambiente universitário (MARTINS; SILVA, 2016).

O núcleo de acessibilidade é uma política que vem sendo disseminada em instituições de ensino, de forma mais recente em instituições de ensino superior. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Iguatu, Ceará, apresenta este núcleo de acessibilidade para os estudantes da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), disponibilizando intérpretes, mediadores, comumente conhecidos como monitores, audiodescretores, e contribuindo com a garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência nesta instituição.

Assim, o presente relato tem como objetivo, compartilhar os saberes e vivências de uma estudante com Síndrome de Down ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia da FECLI na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior, especialmente na disciplina de estágio supervisionado. Este estudo é relevante, uma vez que traz no conteúdo aqui partilhado atividades curriculares e o recorte de uma etapa da formação pessoal e acadêmica de uma pessoa com Síndrome de Down,

que certamente desperta reflexões sobre o que foi construído até aqui e o que ainda precisa ser construído em instituições de ensino superior do Brasil e do mundo.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como um relato de experiência resultante da vida acadêmica de uma estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, da Universidade Estadual do Ceará, especialmente na disciplina de estágio supervisionado. O trabalho tem como ênfase abordar o relato sob a perspectiva da inclusão da PcD em um curso superior voltado para a formação de professores, uma vez que uma das autoras deste estudo tem Síndrome de Down, e é protagonista deste estudo.

Nas Instituições de Ensino Superior, o relato de experiência é bem representado através de estudos publicados por discentes e docentes em todos os pilares: ensino, pesquisa e extensão. No ensino, as ações curriculares, especialmente os estágios, representam vivências edificantes para a formação humana, acadêmica e profissional (FLORES *et al.*, 2019).

Diante disso, o relato será desenvolvido a partir das vivências de uma universitária com Síndrome de Down, sua amiga e companheira de estágio, bem como pelas reflexões construídas juntamente à uma professora, responsável pelo estágio supervisionado desenvolvido no curso em questão e a irmã da protagonista deste trabalho. Além disso, o relato dialoga com diversas bibliografias que tratam das temáticas centrais deste estudo: formação docente, estágio supervisionado e inclusão da Pessoa com Deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão educacional da Pessoa com Deficiência vem avançando, mas ainda temos muito a (re)construir. Sobre esses avanços, vamos iniciar nossas reflexões sobre o acesso e permanência da PcD no ensino superior a partir do reconhecimento das legislações brasileiras que regulamentam esses direitos e nos dá suporte legal para vivermos os momentos atuais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEPEI) orienta os sistemas de ensino sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, garantindo o acesso, participação, aprendizado e continuidade nos níveis mais

elevados do ensino regular (BRASIL, 2008). Além desta, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, destaca que para a garantia deste acesso as instituições de ensino devem promover condições de igualdade para que as PcD alcancem a inclusão social e a cidadania plena (BRASIL, 2015). E em 2016, a Lei nº.13.409 garante o direito da Pessoa com Deficiência no ensino superior, definindo as cotas em universidades federais (BRASIL, 2016).

Diante desse contexto legal, a estudante Moliny, autora deste estudo e protagonista deste relato, teve acesso à universidade pública através da lei de cotas. A estudante concluiu o ensino médio em 2018, e participou da seleção para o curso técnico em nutrição e dietética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Iguatu. Sendo aprovada a partir de uma etapa de avaliação do currículo, e iniciando este curso em 2019. Logo em seguida, foi aprovada no vestibular para cursar Pedagogia na UECE-FECLI, deixando o curso técnico já iniciado e dedicando-se apenas ao curso de ensino superior. Além disso, a estudante participou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no final de 2018, obtendo resultados para ingressar no curso de licenciatura em Geografia do IFCE, campus Iguatu. Porém, este curso não era objetivo da estudante em questão.

Ingressar na universidade, foi uma construção resultante de todo um percurso desde a educação infantil, especialmente pela presença da família nos ambientes escolares, participando das construções pessoais e coletivas no que diz respeito a inclusão escolar. Nesta representação, merece destaque a mãe da Moliny, uma mulher que sempre dedicou-se a trabalhos autônomos para assim poder acompanhar a vida escolar das suas três filhas, sendo Moliny a filha mais nova. A mãe em questão, dentre os seus trabalhos, dedicou-se durante muitos anos à profissão de professora domiciliar para reforço escolar, sendo este um ponto relevante para o desenvolvimento da Moliny, especialmente ao processo de alfabetização e letramento, que ocorreu conforme o período esperado para crianças em fase de alfabetização.

Segundo Botelho (2019), a família deve ser o elo entre o estudante e a instituição educativa, contribuindo com docentes e profissionais de educação, para o desenvolvimento do estudante em sua aprendizagem de conteúdos curriculares, bem como para o desenvolvimento integral deste sujeito. Destaca-se ainda a necessidade do apoio da turma e da socialização no ambiente escolar e fora deste.

A educação inclusiva apresenta um modelo de ensino baseado na diversidade, com base na característica humana, isto é, no desígnio de que a aprendizagem da

cada pessoa é singular (ANTUN, 2017). Esta percepção foi caminho para o desenvolvimento pessoal e estudantil de Moliny, desde o momento em que sobretudo os seus pais, entenderam suas particularidades, respeitando seus limites e potencializando suas habilidades e competências. Destacamos ainda que Moliny nasceu em uma família que já tinha duas filhas adolescentes, que não apresentavam deficiência.

Vale ressaltar que, apesar do acesso e do número de matrículas de estudantes com deficiência tenham aumentado na educação básica, precisamos lembrar que a jornada escolar não é fácil para esses alunos, uma vez que as escolas ainda não conseguem garantir as adaptações necessárias para a plena inclusão, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PASIAN *et al.*, 2017).

Neste caminho da educação básica, a estudante está na rede pública de ensino desde a 3ª série do ensino fundamental, contando desde então, com o apoio de monitores (mediadores) que ajudavam na mobilidade e segurança em diversos momentos ao longo do turno escolar. A estudante não frequentava a escola no contraturno para participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois a mesma era acompanhada em suas atividades por sua mãe.

Chegar na universidade é desafiante para todos os estudantes, que mudam do espaço da educação básica, que permite uma dependência em relação aos professores e gestores, e seguem para um espaço de mais autonomia, a universidade. Contudo, ao tratarmos da inclusão das Pessoas com Deficiência na educação superior, é preciso garantir o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Assim, para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013). Neste sentido, compreendemos a importância dos núcleos de acessibilidade nas universidades.

Além disso, Madruga (2019) identifica a possibilidade de que os núcleos de acessibilidade não precisam restringir-se apenas ao público alvo da educação especial, adicionando o atendimento a estudantes com questões emocionais, déficits cognitivos, lacunas na aprendizagem, dentre outros, ampliando assim o atendimento para estudantes que apresentam transtornos de aprendizagem e/ou transtornos mentais.

A acolhida da estudante no curso de Pedagogia da FECLI envolveu a compreensão do colegiado sobre as necessidades educacionais específicas da estudante, bem como a presença da família na construção de um espaço efetivamente inclusivo a partir da leitura de quem conhece as particularidades da estudante.

A partir disso, tratamos assim da acessibilidade ao ambiente educativo, neste momento destacando o ensino superior. A acessibilidade pedagógica em relação à educação inclusiva, direito garantido por lei, vai para além do acesso ao mesmo espaço físico que os demais sujeitos sociais. Compreendendo que cada sujeito tem sua necessidade específica e que esta deve ser respeitada, não há uma receita de bolo que garanta o sucesso de todos, mas podemos entender que esta importância inicia na abertura da comunicação entre o estudante e seus familiares e a instituição de ensino (BOTELHO, 2019).

Moliny, estudante em questão, sempre teve seu protagonismo e empoderamento em constante aprimoramento, destacando-se a princípio na escola e na universidade por suas decisões para participar de momentos de fala. A estudante participou de momentos de rodas de conversa e partilhas na escola, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município, e até mesmo na FECLI, quando ainda era estudante do ensino médio. Ao ingressar no ensino superior, contou com o apoio de colegas que a conheciam desde o ensino médio, dentre elas, a estudante Rainy, autora deste estudo, ex-colega de ensino médio, e agora colega e constante companheira de trabalhos na universidade, pois pertencem a mesma turma do curso de Pedagogia da FECLI.

Muitos estudantes da FECLI, seja da Pedagogia ou dos demais cursos, ao estarem em contato com a Moliny em algumas disciplinas, bem como com outros estudantes com deficiência, certamente despertam olhares para entendê-los em suas particularidades e consequentemente esperamos que nestes momentos, estejam em processos de rompimento das barreiras atitudinais.

Figura 01. Apresentação de um trabalho na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza.



A Figura 01 retrata a atividade desenvolvida em uma disciplina curricular, mostrando a apresentação de fantoches da equipe em que Moliny fez parte. Destacamos a presença de Moliny, com o fantoche na cor verde, e da Rainy, com o fantoche na cor vermelho e branco. Os demais estudantes foram companheiros de diversos trabalhos, construindo uma rede de apoio e parceria para o desenvolvimento de todos.

Outros sujeitos que merecem ser citados neste trabalho colaborativo, são os professores formadores do curso de Pedagogia da FECLI e demais profissionais da universidade, tais como o setor administrativo. Muitos talvez não conheçam sobre ensinar e conviver em um espaço formativo com uma pessoa com Síndrome de Down, mas em sua maioria, fizeram-se atentos às necessidades da estudante. É fundamental a mudança da cultura institucional das universidades, na perspectiva de ser parte da formação docente inicial e continuada a temática inclusão no ensino superior na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, não somente para professores, mas para os demais profissionais da educação (MADRUGA, 2019; MARTINS; SILVA, 2016).

A vida estudantil tem desafios, e não foi diferente para Moliny, pois a mesma iniciou o curso de forma bem participativa, mas teve após um ano de curso, o período da pandemia da Covid-19, período em que todas as atividades tornaram-se

remotas até meados do ano 2021. Neste período, a estudante passou a ser voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que a possibilitou manter o contato social, pois viveu o período da pandemia em intenso isolamento social.

O PIBID foi um passo crucial para o desenvolvimento de habilidades com as tecnologias, especialmente o uso do drive, classroom, google meet, bem como para a produção e leitura de textos científicos.

Nota-se a contribuição do PIBID para a formação docente de Moliny, especialmente a partir de seus relatos no diário de formação do estágio supervisionado do ensino fundamental, como podemos notar a seguir: A história vai ser diferente um pouco, as crianças estão motivadas para ouvirem a história da raposa e agora do chapeuzinho vermelho, todo mundo animado para escutar a musiquinha das historinhas. O chapeuzinho vermelho é baseado na história que eu contava no tempo do PIBID, foi realizada a atividade para as crianças fazerem naquela época. Agora no estágio teve o mesmo acontecimento com os alunos do 1º ano do ensino fundamental I, ouvindo a mesma historinha que eu contava antigamente como PIBIDIANA.

Logo, podemos afirmar que estas práticas do PIBID foram fundamentais para o período mais esperado no curso de Pedagogia, o estágio supervisionado.

No segundo semestre de 2022, teve início o estágio em gestão em uma creche no município de Iguatu. Neste estágio, a Moliny conseguiu superar algumas questões emocionais pós pandemia, além de ter exercitado sua autonomia e construção da identidade de futura pedagoga. Este estágio foi desenvolvido juntamente com a Rainy, as duas puderam conhecer de perto o funcionamento da creche e aproximarem-se do chão da escola. O primeiro estágio foi desenvolvido em uma creche perto da residência da estudante, na qual tinha alguns profissionais que já conheciam a estudante do ensino fundamental. Este fato trazia segurança para o melhor reconhecimento do espaço pela estudante e sua colega de estágio.

O estágio na educação infantil foi desenvolvido em outra escola, com a parceria de duas colegas do curso de Pedagogia, formando agora um trio para o estágio. Nesta etapa, tiveram momentos de observação e de regência, finalizando com a aplicação de um projeto pedagógico. As estagiárias tiveram mais próximas das crianças, ressaltando aqui o momento de aproximação da estudante Moliny ao consultar a creche sobre a possibilidade do estágio: Eu visitei a escola, foi muito bom ser acolhida por todo mundo do estágio. Me receberam muito bem, eu gostei até demais, eu conheci o povo da gestão e me aceitaram para trabalhar lá. Eu fiquei

feliz por ter conhecido, foi ótimo. E me perguntaram qual nível eu queria trabalhar, foi tipo uma entrevista e eu respondi a pergunta, que era nível 3. Eu fiquei na turma mista, junto com Maísa e Mônica, na mesma sala, mas deu certo juntas trabalhar em equipe.

Percebemos o comprometimento e envolvimento de Moliny em todas as etapas, contudo o estágio trouxe de forma muito evidente a amorosidade e realização pessoal da estudante em estar na concretização desta etapa de formação. Além disso, neste momento o estágio em equipe auxilia a estudante com Síndrome de Down, mas sem limitá-la em sua atuação. Este último merece destaque, porque dependerá do sujeito que estiver ao lado da PcD, pois é preciso reconhecer o momento de atuação de cada um, com ou sem deficiência.

Ainda no estágio da educação infantil, Moliny mostra a sua percepção de que o docente precisa reconhecer os seus alunos para a partir disso, elaborar suas aulas: A minha psicopedagogia é trabalhada nesse desenvolvimento deles nas aulas e na participação de todo esse processo que eles estão no nível de aprendizagem. Isso prova pela interação deles nas aulas e o querer deles que apresentam cognitividade em tudo que eles aprimoram o seu conhecimento dentro do conteúdo. Assim conheço como é o desenvolvimento deles, para depois, eu fazer algumas atividades que ajudam no desenvolvimento. E isso é dentro do planejamento.

O momento apresentado na Figura 02, a seguir, mostra o dia em que Moliny desenvolveu seu projeto de estágio com a criação e aplicação de um jogo da memória com alimentos saudáveis. No seu diário de formação, a mesma relatou da seguinte forma: Hoje eu apliquei as atividades que eu planejei para fazer na sala de aula com as crianças. Elas gostaram das brincadeiras, tiveram jogo da memória que ajuda a aprimorar a concentração da criança. Tiveram dois momentos que foi para dizer se era saudável ou não saudável e em seguida o jogo da memória. Eles não sabiam como seguir as regras do jogo da memória. Mas eu emprestei para a professora mostrar de novo o que eu apresentei, porque tiveram dificuldades. Ela explicou de novo para eles, porque eles têm a capacidade de aprender, cada um tem sua forma e seu ritmo.

Figura 02. Desenvolvimento do projeto de estágio: jogo da memória sobre alimentação saudável.



Notamos em cada relato de Moliny um pouco de sua identidade, do seu empoderamento, pois reconhece que cada criança tem sua forma de aprendizagem. Esta fala é consequência de uma educação familiar inclusiva, pois sua mãe sempre destacou que era possível aprender, mas do jeito que Moliny aprendesse estava ótimo, e isso repetido ao longo de toda a sua vida da seguinte forma: “Moliny, do jeito que você conseguir, mamãe fica feliz. Tá bom?”

Ainda no estágio da educação infantil, Moliny traz o seguinte relato em um dos dias de estágio: Culturalmente cada um tem sua forma de aprender futuramente, eles fazem com a capacidade deles de aprenderem. Tem que ser divertido, infantilizando as crianças, porque cada um tem uma forma de aprendizado diferente.

Mostrando assim, o seu reconhecimento pela inclusão. E chegamos ao atual estágio, o estágio supervisionado no ensino fundamental, sendo desenvolvido com as mesmas estudantes do estágio anterior, em uma turma de 1º ano. A autonomia da Moliny pode ser notado, nos momentos de decisão para o desenvolvimento dos projetos, pois a mesma manteve-se focada na decisão pelo projeto que iria desenvolver, apesar de tentativas de mudanças do tema, ela decidiu e protagonizou sua decisão enquanto estagiária.

A estudante em questão traz em seus relatos do estágio no ensino fundamental: As crianças estão aprendendo os sons da palavra, a linguagem, e o que eles estão para realizarem e desenvolverem na hora das atividades. Nós (Moliny, Maísa

e Mônica) ajudamos na sala de aula por exemplo, os alunos pegavam a letra do alfabeto e colocavam, no quadrado completando todas as palavras, eles produzindo toda sua escrita. Isso faz parte do aprendizado da criança, mas tinham dificuldades nos sons da palavra, como **olface**. Eu disse para eles **al** e eles repetiam, tudo que eu falava, depois eu disse fa, aí eles repetiam de novo o que eu falei, e ce e completou a palavra todinha e repetindo alface. E dos acontecimentos, comecei a elogiar, dar parabéns.

Os relatos trazem em si as compreensões de Moliny sobre ser docente, sobre entender a criança na escola e reforça os conhecimentos aprendidos na universidade, assim como os demais estagiários.

E por fim o relato do projeto desenvolvido neste estágio: Hoje é o quarto dia do projeto, teve contação de história e juntando com uma atividade, isso foi a aula da Maísa. Depois foi minha vez de dar uma aula, coloquei no chão a cartolina e pedi para colarem imagens de coisas que eles gostavam de fazer, separei as imagens cortadas, e todo mundo escolheu só uma figura para colar. Passaram a cola e colaram. Em seguida, peguei a folha sem pauta para cada um fazer o desenho do que eles gostavam de brincar. Quando terminaram a atividade, entregaram as devolutivas, conheci nomes de cada aluno na participação e a imaginação deles a partir do que eles desenvolveram na aula da Tia Moliny.

Figura 03. Aplicação da atividade livre para os alunos expressarem suas emoções.



Esta atividade construída por Moliny tinha como objetivo reconhecer as emoções de seus alunos. Ao final recebeu cartinhas dos alunos, recebeu desenhos tristes e amorosos, o que mostra que certamente a atividade foi acolhida com a mesma amorosidade que foi proposta. A construção desta autonomia e da identidade como futura professora vai sendo notada nos pequenos detalhes e reflexões

acerca da prática docente, trazendo uma característica marcante de entender que a PcD tem capacidade de aprender como as demais crianças, citando isso com frequência em seus relatórios.

As idas aos estágios supervisionados também contam com a presença de mediadoras do núcleo de acessibilidade da universidade, estas não entram na sala de aula, mas ficam no apoio no ambiente escolar, garantindo a permanência da estudante nestes espaços de formação fora da universidade. O núcleo de acessibilidade das universidades deve ter como objetivo propor ações que eliminem as barreiras atitudinais, pedagógicas, de comunicação e arquitetônicas, garantindo que os estudantes possam concluir os cursos com pleno sucesso (MARTINS; SILVA, 2016). Em uma pesquisa que traz as narrativas de uma estudante universitária com Síndrome de Down, pudemos ver mais uma vez a realidade que hoje é vivenciada por Moliny na FECLI, acontecendo em outros espaços. Neste estudo de Botelho (2019) trata-se dentre as temáticas, da importância da contratação de uma mediadora que acompanhasse a universitária em aulas a fim de assumir a responsabilidade de um ambiente inclusivo através de atitudes como esta que promovem a convivência com a diversidade, porém, destacamos que o papel desta profissional ainda depende da sensibilidade e experiência em outras situações próximas (BOTELHO, 2019).

Os estágios supervisionados são continuidade de atividades que a princípio aconteceram na universidade, e que exigem a inclusão nos dois espaços: escola e universidade. Promovendo conseqüentemente a reflexão sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar da PcD.

Sobre o estágio supervisionado, é nesta etapa oportuna que identificamos e sanamos possíveis lacunas decorrentes de uma formação acadêmica inicial. Esta lacuna não se refere de forma limitada às Pessoas com Deficiência, mas sim a qualquer profissional em formação. Pois somente no espaço de atuação profissional que iremos perceber as potencialidades do futuro professor e suas características quanto à identidade docente.

O estágio supervisionado, bem como demais momentos e espaços formativos, possibilitam que o acesso e permanência da PcD possa ser exercitado no cotidiano, vivenciando barreiras e construindo pontes para traçarmos um novo percurso. Além disso, destacamos a necessidade do constante diálogo escola e universidade para que a formação do docente aconteça a partir da dialogicidade dos dois espaços, não sendo diferente para o estudante com deficiência. Todo este relato traz atitudes de resistência, aprendizagens, desafios e possibilidades em meio

á uma sociedade ainda limitada para compreender as necessidades específicas de alguns sujeitos. A resistência consiste em alcançar a mudança de paradigmas sobre as potencialidades da Pessoa com Deficiência na perspectiva da efetiva inclusão educacional e social. A necessidade de escrevermos, refletirmos e reforçarmos o direito da presença da Pessoa com Deficiência em todos os espaços que lhe forem desejados, somente mostra o quanto nossa sociedade ainda vive uma cultura arcaica e limitada em empatia, conhecimentos científicos e práticos sobre as competências e habilidades possíveis de serem desenvolvidas e observadas em todo e qualquer sujeito social.

É fundamental termos um olhar humanizado que leve a reflexão da necessidade do indivíduo e no seu processo educacional (BOTELHO, 2019). E ao tratarmos sobre inclusão na vida da estudante em questão, focamos nas potencialidades, superações, contudo, existiram e sempre existirão barreiras, mas nosso relato visa trazer as possibilidades para aperfeiçoarmos a prática da resistência, resiliência e especialmente para exercitarmos o verbo esperar.

É preciso também reconhecer que encontramos muitos sujeitos sociais comprometidos com a efetiva inclusão educacional e social. Trazer este relato certamente movimentará reflexões-ações sobre a prática da educação inclusiva na vida dos sujeitos alvos desta proposta. E é isso que desejamos, que outras PcD possam ver os caminhos que podem ser percorridos e contruídos para todos.

Assim, a presença da Pessoa com Deficiência, Síndrome de Down, nos espaços educativos do estágio supervisionado oportunizou o (re)conhecimento da sua capacidade de contribuir nestes espaços e nos processos educativos. Além disso, houve o avanço das estudantes no que se refere a autonomia, empoderamento, protagonismo e sentimento de pertença ao mercado de trabalho, percebendo-se por exemplo, capazes de elaborar e conduzir atividades de cunho pedagógico. E por fim, a reflexão sobre a formação docente é importante acontecer no caminho de todo futuro professor, porém, a Pessoa com Deficiência precisa partilhar cada vez mais, afinal a sociedade ainda apresenta moldes capacitistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, possibilitou conhecer um pouco mais sobre a realidade da inclusão da PcD no ensino superior, sobretudo na perspectiva da formação de professores e o estágio supervisionado deste público em questão. Além disso, destacamos que

o acesso e permanência no ensino superior ainda é uma realidade restrita a alguns sujeitos sociais, realidade que vem sendo questionada e modificada.

A inclusão da Pessoa com Deficiência não segue um rótulo ou receita, mas segue a consequência da diversidade humana, partindo do princípio do respeito e reconhecimento do valor social de todo ser humano. A presença de uma estudante com Síndrome de Down na universidade, aqui em destaque na FECLI, certamente impulsiona diversas discussões e reflexões sobre o caminho até aqui percorrido e o que iremos percorrer enquanto cursos de formação de professores e sobretudo, enquanto instituições de ensino. Não se trata apenas de Moliny, sendo assim nomeada, é sobre todo e qualquer PcD na universidade e em qualquer lugar que decida estar.

Por fim, esperamos a partir deste relato reconhecermos e pormos fim a situações excludentes no que se refere à PcD e ao seu direito de estar no ensino superior e conseqüentemente nos espaços decorrentes de uma formação acadêmica e qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUN, R. P. **Reprovar estudante que ainda não lê pode ajudá-lo na alfabetização?** Portal Diversa. 2017 <https://diversa.org.br/forum/reprovar-estudante-que-ainda-nao-le-pode-ajuda-lo-na-alfabetizacao/><https://diversa.org.br/forum/reprovar-estudante-que-ainda-nao-le-pode-ajuda-lo-na-alfabetizacao/>

BOTELHO, D. H. O. **Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação/ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2019. Disponível em:< <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5277?mode=full>> Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. 2008. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: out. 2023.

_____. 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). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, p. 2.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 24 de abril de 2016.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Secretaria de Educação Especial.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. *Revista Educação Pública*, 20 (29), 1-6. 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>> Acesso em: out. 2023.

FLORES, F. F.; SILVA, C. S.; SANTOS, L. A. DOS; SOUZA, L. H. R. A EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAPS: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO EM GUANAMBI - BA. **Cenas Educacionais**, 2(1), 169–185. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaweducacionais/article/view/6308>> Acesso em: set. 2023.

MADRUGA, R. S. O atendimento Educacional Especializado na Educação Superior. 2018. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4455>> Acesso em: set. 2023.

MARTINS, L. M. S. M.; SILVA, L. G. S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, 54(41),

251-274. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10165>> Acesso em: ago 2023.

PASIAN, M. S., MENDES, E. G., & CIA, F.. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em revista**, 33, 1-18. 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/abstract/?lang=pt>> Acesso em: out 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.095

SERTÕES DE SOL E ENCANTOS: O ENSINO DE ARTE PARA ALÉM DO LITORAL POTIGUAR E PARAIBANO

JAILSON VALENTIM DOS SANTOS

Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federal da Paraíba e Pernambuco – UFPB/UFPE. Vencedor do XX Prêmio Arte na Escola Cidadã (2019), na Modalidade EJA. É vinculado às redes estaduais de ensino do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Representante da FAEB no Rio Grande do Norte (2022-2023). E-mail: valentim8@yahoo.com.br

JOSÉ JERÔNIMO VIEIRA JÚNIOR

Professor, Artista Visual, escritor e produtor cultural. Tem formação em Pedagogia e em artes visuais; especialização em Artes Visuais e; mestrado em Arte pela UFRN/UEDESC. Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo. É vinculado às redes estaduais de ensino do Rio Grande do Norte e da Paraíba. E-mail: jrmisaki@uol.com.br

RESUMO

O artigo discute o Ensino de Arte oferecido nas escolas da rede pública estadual nos sertões do Rio Grande do Norte e da Paraíba, sublinhando o contraste existente entre a realidade das unidades de ensino situadas nas capitais desses estados, Natal e João Pessoa, respectivamente, em relação às escolas do interior, quanto à oferta de professores com formação específica na área de Arte. Enquanto nas capitais e regiões metropolitanas muitas escolas conseguem ter professores em seus quadros com graduação em alguma linguagem da área de Arte, no interior dos estados supracitados, o que se observa normalmente é um Ensino das Artes improvisado pelas instituições escolares, com a chancela das secretarias estaduais e municipais de educação. Baseado em Fonseca da Silva (2019) e Barbosa (2016), entre outras referências, além da empiria transpassada pelo cotidiano vivenciado em seis unidades de ensino, cria-se uma tessitura reflexiva a respeito dessa situação. É preciso continuar tensionando os estados para que estes cumpram os termos da lei (LDB 9394/96) e as diretrizes curriculares elaboradas pelo governo federal, para manter o Ensino das Artes nas escolas, atrelado a uma sólida formação inicial e continuada de professores, a fim de garantir educação de qualidade para todos os estudantes vinculados às redes públicas e privadas de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática de Ensino de Arte. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

*Uma notícia está chegando lá do interior.
Não deu no rádio, no jornal ou na televisão.
Ficar de frente para o mar, de costas pro Brasil,
não vai fazer desse lugar um bom país!*

Milton Nascimento

O artigo constata violações de direitos dos estudantes quanto ao Ensino das Artes oferecido no interior das escolas públicas e privadas, situadas nos sertões do Rio Grande do Norte e da Paraíba. O componente curricular Arte é entregue normalmente nas mãos de profissionais sem formação específica na referida área, evidenciando um problema ético importante a ser debatido e superado pelos estados, pois abrange as diretorias regionais, a gestão escolar e os professores sem a formação necessária, que se submetem a tal situação. Sempre que um professor assumir um componente curricular e não tiver formação acadêmica para tanto, está em desvio de função. A gestão escolar não pode suprir a necessidade de professor utilizando-se de meios que apenas atenuarão o problema, sem solucioná-los de fato. Além disso, tal atitude se mostra antipedagógica e antiética. As diretorias regionais, se desejarem qualificar o trabalho realizado nas escolas, têm obrigação de disponibilizar um profissional à altura da Arte aos gestores escolares, para que esses atendam às necessidades dos estudantes.

Enquanto nas capitais e regiões metropolitanas muitas escolas possuem professores com graduação em alguma linguagem das artes em seus quadros, no interior dos estados em análise o que se observa normalmente é um Ensino de Arte improvisado pelas instituições escolares, com a chancela das secretarias estaduais e municipais de educação. As condições para a construção desta tessitura reflexiva baseiam-se nas pesquisas de Fonseca da Silva (2019) e Barbosa (2016), entre outras referências, além da empiria que transpassa o nosso cotidiano profissional, experienciado no interior de seis escolas da região. Somos servidores públicos do Rio Grande do Norte e da Paraíba e cada um de nós leciona em três unidades educacionais diferentes, nos municípios de Caicó e São João do Sabugi (RN), além de São Mamede e Patos (PB).

Observamos que o Ensino de Arte é, geralmente, relegado para segundo plano nos contextos escolares, pois é exercido por professores de outros componentes curriculares, e estes não recebem, para tanto, a mínima orientação

didático-pedagógica por parte da unidade de ensino. Somos contrários à ideia de colocar um professor de outro campo do conhecimento para ministrar aulas, pois, além do risco de não se ter êxito em tal substituição, a legislação será violada.

A Lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, ressaltando as exigências do estado relacionadas ao exercício da profissão docente para o Ensino Básico, garantindo professores habilitados em nível superior, cada qual em sua área de conhecimento. A Resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/2009, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. No artigo terceiro constam os seguintes termos:

O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais (CNE, 2009).

Ao lermos esta resolução percebemos o quanto é complexa a formação em Artes Visuais, portanto, não é aceitável que diante de tanta responsabilidade qualquer pessoa não graduada em Arte possa lecionar tal componente curricular. Aliás, é importante ressaltar, o professor que assume a disciplina de Arte na escola sem a formação específica na área está em desvio de função, sendo a gestão da unidade de ensino corresponsável por esta questão ética. Não é razoável admitir que um profissional sem a devida formação assuma qualquer disciplina na escola, pois isso significa um retrocesso, na medida em que fragiliza o campo, prejudica as lutas históricas e políticas da Educação¹, em especial, nessa área do conhecimento.

1 Desde os anos de 1980 que os arte/educadores do Brasil vem travando uma grande luta pela manutenção do Ensino de Arte nas escolas. Essa luta culminou na criação da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, em 1987. “Durante a Assembleia Constituinte de 1988, os arte/educadores se posicionaram a favor das liberdades democráticas e pelo direito à educação e à cultura. Na década seguinte o movimento faebiano exerceu pressão sobre o Congresso Nacional durante o

O profissional sem a formação específica que irá complementar sua carga horária assumindo o componente Artes não cria vínculo com a área e, como ele sabe que se trata de uma situação passageira, também não investe seu tempo em estudos mais aprofundados, pesquisando e adquirindo materiais que garantam um bom repertório, seguido de boas práticas pedagógicas. Os relatos ouvidos a esse respeito são inúmeros, a exemplo desta narrativa:

“Eu sou professora de geografia e não gosto de artes, mas a diretora me obrigou a ficar com essas aulas. Eu achei até bom porque se não, eu ia ficar em duas escolas, por isso aceitei. [...] Como a minha disciplina tem uma carga horária pequena, eu aproveito para reforçar os conteúdos nesse horário, porque nem sempre eu consigo trabalhar tudo o que o livro [didático] traz” (relato coletado em contexto informal feito por uma professora de geografia – 12/03/2019).

Nos sertões, os poucos professores vinculados à rede e com formação em Artes, geralmente buscam aprimoramento profissional. Vários possuem especialização, outros cursaram mestrado e alguns já são doutores, como é possível constatar nos campi dos Institutos Federais de Educação. A questão levantada aqui não é só quanto à formação em si, mas diz respeito à cobertura da demanda, ou seja, o número de escolas e, conseqüentemente, de estudantes das redes que estão tendo o seu direito violado, ao não ter professores de artes. Isso demonstra o descaso do Estado e dos gestores municipais com esta área, mas, convenhamos, isso acontece apenas quando se trata da Educação dos filhos dos trabalhadores, pois são basicamente os que ocupam os bancos escolares das instituições públicas, configurando-se também, um preconceito.

Ao criticar a nova Base Nacional Comum Curricular implantada no Brasil por meio de um projeto político que não foi aprovado pelo voto, Ana Mae Barbosa faz uma reflexão importante a respeito das políticas públicas para o Ensino de Artes, no país, ressaltando o “perde e ganha das lutas” (2016). Quanto a esse documento, com envergadura de Lei, a estudiosa assegura que o mesmo foi elaborado sem ouvir adequadamente a sociedade, com o agravante de ter sofrido interferências de setores financeiros, tais como: Fundação Lemann, AMBEV, AB INBEV, Burger King, Lojas Americanas, Americanas.com, Submarino e Shoptime. Mas, de acordo com o

processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que consolidou a presença da arte como componente curricular obrigatório na educação básica” (FAEN, s/d). Tudo isso pensando em qualificação profissional para os professores e na superação do paradigma educacional atual, pois se deseja educação de qualidade para todas e todos no Brasil.

texto, é possível concluir que a lista de instituições é longa, reforçando a noção de preconceito, pois ela continua afirmando que as pessoas que representam essas empresas não querem um Ensino de Artes de qualidade para as bases da pirâmide social brasileira, porque “vivem na Suíça, educam filhos e netos no primeiro mundo, que valorizam as Artes, e querem para nosso povo uma educação para as artes meramente ilustrativa das outras disciplinas, submetida às outras disciplinas” (BARBOSA, 2016, s/d).

A formação inicial de professores de artes no interior do Rio Grande do Norte e da Paraíba é precarizada e se traduz em mercadoria ao ficar nas mãos do capital, nas chamadas “universidades-empresas”. Neste modelo formativo, imposto pelo capital privado, o estudante vira cliente e a sustentabilidade financeira se sobrepõe às necessidades pedagógicas (DINIZ-PEREIRA, 2015). Vários colegas da região submetem-se aos cursos na modalidade EAD, mesmo sendo aligeirados, e muitas vezes, contrariando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, pois a oferta deve contemplar, preferencialmente, a modalidade presencial, “[...] com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015), o que não se realiza.

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva concorda que o país precisa olhar com atenção para o seu interior, no tocante à formação inicial e continuada dos professores da área de Artes. Para esta pesquisadora, investimentos em cursos que ficam situados apenas nos grandes centros urbanos e, em especial, nas cidades litorâneas, podem corroborar com a não superação dos problemas, mas com sua manutenção. ‘Uma consequência de “litoralização” da formação é que as empresas privadas que ofertam cursos na modalidade a distância conquistam um farto quinhão da formação de professores no interior dos estados’ (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 240). Essa questão é preocupante, ressalta a autora, porque a formação oferecida na modalidade EAD por redes privadas de ensino afeta não só a oferta, mas também a qualidade da formação dos docentes, futuros profissionais das redes de ensino.

Nossa preocupação, enquanto professores de arte e militantes do campo, é qualificar a Educação Pública, pois sabemos que nossa disciplina pode dar uma admirável contribuição à sociedade, na medida em que forma pessoas mais sensíveis às questões do humano e a superação de problemas que afetam o coletivo, ou seja, o componente de Artes forma para a cidadania. Assim, como nos assegura Ernst Fischer (2002, p. 57), também acreditamos que “a arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como transformá-la,

aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade”.

Tanto o Rio Grande do Norte, quanto a Paraíba, estados nos quais somos servidores, podem superar o enorme desprestígio social que sofre a carreira no magistério atualmente, contrariando inclusive a realidade brasileira, por meio de políticas públicas que garantam investimentos no interior dos nossos estados. É preciso assegurar a abertura e o pleno funcionamento de cursos de Artes na modalidade presencial, integral e gratuita no interior desses territórios, com atenção especial à infraestrutura, bem como o cuidado com os currículos e com a articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão. É primordial que haja políticas que garantam também a absorção desses profissionais nos mais variados postos que necessitam de professores de arte, pois estes não atuam apenas dentro das unidades de ensino, tampouco na educação formal.

O campo de trabalho fica restrito quando os governos não publicam editais públicos para seleção e contratação de servidores para atuar nas redes estaduais de ensino. A Paraíba consegue fazer concursos mais frequentemente, muito embora o número de vagas oferecidas para professores de Artes é sempre aquém da demanda. No Rio Grande do Norte a situação é mais dramática, pois o último concurso aconteceu em 2015, portanto, há oito anos. Esta situação fragiliza a área de Artes e a profissão docente como um todo, ao mesmo tempo que é refletida negativamente nos indicadores escolares, retardando o sonho de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a plena cidadania seja uma realidade.

O enfraquecimento das lutas políticas no interior desses estados pode ser atribuído à recente inserção da Arte no currículo escolar, à redução do número de educadores formados e contratados, bem como ao baixo número de créditos do componente na matriz curricular, conforme observa Fonseca da Silva (2019, p. 240). Essas informações podem balizar os percursos e enfrentamentos que os professores de Artes enfrentarão a partir de agora, com vistas a um Ensino das Artes democrático e, acima de tudo, comprometido com a formação artística e estética dos estudantes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E JUSTIÇA SOCIAL

As dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos professores no cotidiano das unidades de ensino exigem uma busca constante pelo domínio de novos

conhecimentos e tecnologias, pois é preciso responder aos desafios impostos pelas complexas dinâmicas sociais aos sistemas de Educação.

O Mestre Paulo Freire discute sobre a formação inicial e permanente de professores, acreditando na criticidade como uma possibilidade de chegar a uma práxis docente transformadora. Evidencia a dimensão epistemológica, sempre próxima da construção e reconstrução de saberes, assim como compreende a dimensão antropológica como sendo aquela que enxerga cada educando como sujeito individual e coletivo, pois na dinâmica de inventar e reinventar o conhecimento, cada pessoa se reconhece como produtora de cultura. Esse é um jogo sociocultural, mas também é formativo e, nesta perspectiva, destacamos a dimensão política pela capacidade de amalgamar os valores éticos à práxis docente, quer dizer, educador e educando assumem para si a responsabilidade de suas escolhas, se desejarem “construir uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos” (FREIRE, 2003). É, portanto, pela solidariedade social e política que vamos vencer “o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (*idem*).

Para Santos (2016), a noção de formação docente em Artes abrange tanto a formação inicial, normalmente atrelada a um curso de graduação, na modalidade Licenciatura, quanto à formação continuada do educador. A finalidade é:

A construção de saberes específicos e o empoderamento dos conteúdos que integram o currículo de Artes. Essa trajetória deve ser regulada por reflexões teóricas e práticas que mobilizem a ação pedagógica, e, portanto, a política, despertando o sensível, valorizando a vida e as ações cidadãs dos envolvidos. Uma sólida formação abarca o domínio dos conhecimentos específicos de cada área de atuação profissional em suas formas mais elaboradas. Ela contribui para situarmos este futuro profissional nas lutas travadas na sociedade (SANTOS, 2016, p. 32).

Assim, é possível formar educadores para a justiça social, considerando a superação do paradigma hegemônico, pois é urgente reagir criticamente aos modelos dominantes de formação, coibindo as soluções pragmatistas e individualistas da educação, cujas bases estão ancoradas na racionalidade técnica, no utilitarismo e, principalmente, no lucro. É preciso que a formação do professor de Artes esteja atrelada aos processos pedagógicos e criativos, bem como ao reestabelecimento de vínculos afetivos entre educadores e educandos, visando a restauração de valores. É importante ressaltar que compartilhar ideias e trocar afetos no contexto

formativo e escolar não fragiliza ninguém, tampouco a Educação enquanto ciência que produz e difunde saberes com base nos valores humanos. Ao contrário, a amorosidade cria uma atmosfera positiva, fortalece as relações humanas e favorece a criação de um ambiente propício à experimentação, à socialização e às aprendizagens. Para Rosa Lavelberg (2003), as vivências significativas que são experienciadas no contexto escolar e o estímulo empreendido às reflexões críticas e às pesquisas, são componentes indispensáveis ao exercício pedagógico em Arte. Esse exercício abarca as dimensões do fazer arte, do refletir sobre arte e do contextualizar a produção artístico/expressiva.

Na compreensão de Fusari e Ferraz (1993, p. 21), “apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte – historicamente produzida e em produção pela humanidade – ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros”. Por isso a nossa militância em favor de uma sólida formação pedagógica em Arte, pois desejamos sua reverberação no tocante às melhores práticas de ensino, nos diversos contextos socioculturais. Essas estudiosas sublinham que “o professor que está trabalhando com 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” (FUSARI e FERRAZ, 1999, p. 21).

Salientamos que as questões teóricas não são descoladas das situações de aprendizagens propostas. Por isso é de grande relevância conhecer a Arte/Educação enquanto epistemologia do Ensino de Artes, pois é onde se encontram os fundamentos da área e as reflexões que derivam de pesquisas e vivências experienciadas no chão da escola. Nesse jogo entre teoria e prática, fizemos alguns apontamentos a partir das ideias de Rosa Lavelberg² que gostaríamos de compartilhar:

Do ponto de vista das teorias, o educador precisa conhecer a produção teórica da arte/educação; a arte da criança e dos jovens; as teorias da aprendizagem em arte; além de conhecer arte. Do ponto de vista das práticas, o educador precisa saber ministrar aula de arte; expressar-se artisticamente; saber atuar na interface com a produção dos educandos, dos artistas e das instituições culturais (SANTOS, 2016, p. 88).

2 A estudiosa discursou em evento promovido pela ONG Ação Educativa, em mesa temática que foi intitulada de: “A educação integral e o ofício do(a) educador(a) de arte: o papel da escola, das ONGs e das instituições culturais”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x0ED6u2yY-Q>> Acesso em 28/12/2015.

Para Rejane Coutinho é fundamental ao professor de arte em formação saber “lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos” (COUTINHO, 2002, p. 157). Essa compreensão dialoga com o entendimento de Tardif (2014), quando o estudioso assegura que os saberes individuais dos professores são mobilizados durante suas práticas docentes, sofrendo adaptações e sendo transformadas no contexto escolar. Por sua vez, Zeichner (1993) destaca que os professores, em seus fazeres docentes, percebem a própria prática, bem como as condições sociais com que essa prática está sendo realizada. Os professores praticantes de um ensino reflexivo desenvolvem “suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Tudo isso suscita aproximação com a pedagogia freiriana, pois a busca de uma racionalidade crítica na formação e na prática docente impulsiona a compreensão de uma sociabilidade com bases apoiadas na práxis. Aliás, para Freire, “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 2013, p. 169). O exercício de agir e refletir – refletir e agir pode se transformar em prática revolucionária, porque é transformadora da realidade. Neste sentido, Zeichner defende que “os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Quando um curso de Licenciatura em Artes investe na formação política dos discentes, certamente fica mais fácil pensar em formar e encontrar lideranças capazes de assumir funções atreladas aos interesses coletivos e pautadas na promoção da justiça social. Portanto, é urgente a necessidade de um forte investimento na formação de professores dessa região, assegurando bons salários para que esses servidores tenham dedicação exclusiva, pois assim os futuros profissionais não precisarão mais se deslocar entre várias escolas, cidades e, no nosso caso, estados, pois, reafirmamos, somos servidores públicos que se dividem entre o Rio Grande do Norte e a Paraíba.

Diante disso, fica a questão: como ser um bom professor de artes? A pergunta exige uma resposta articulada e pode começar pela boa formação inicial, seguido da colocação desse profissional no mercado de trabalho, o que exige a

abertura de editais públicos para contratação de arte/educadores com formação específica em Arte. Assegurar bons salários é o que garante a dedicação exclusiva do profissional, evitando que o professor se desdobre em várias unidades de ensino para defender uma renda digna. A garantia de políticas públicas para o Ensino das Artes é fundamental, por isso que as mobilizações e decisões colegiadas são tão importantes. O diálogo com a comunidade escolar contribui para o professor produzir bons currículos, avançando pelas conquistas das condições adequadas de trabalho. Nesse processo, não se pode perder de vista as avaliações, pois assim como são importantes nas práticas de ensino-aprendizagens, de forma permanente, são fundamentais para mensurar a qualidade dos cursos de Licenciatura em Arte. Exigir do poder público que cheguem às unidades de ensino bons materiais didáticos e expressivos não basta. É imprescindível a existência de uma articulação entre as políticas públicas como o transporte escolar, a merenda, a garantia da vaga para o aluno e para o professor. Além disso, faz-se necessário os repasses de recursos feitos diretamente à escola para custear as várias despesas das unidades de ensino, bem como a escolha democrática da gestão escolar, o que não ocorre ainda nas escolas da Paraíba. O fornecimento às escolas, por parte do estado, de materiais didáticos para deixar à disposição dos educadores é imprescindível, além da já citada garantia de formação inicial e continuada para esse profissional da Educação. Tudo isso articulado nos faz pensar e acreditar em justiça social.

Para além das oportunas observações feitas por Rosa Lavelberg (SANTOS 2016) no que tange à atribuição do professor em sala de aula, é basilar pensarmos na superação dos desafios que pairam sobre a Educação, dentre estes, as desigualdades e injustiças sociais históricas. Vencendo esses desafios podemos avançar nos índices educacionais brasileiros. A erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino no Brasil são feridas ainda abertas que precisam de cuidados urgentes. Por isso a necessidade de fortalecermos o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, bem como os diversos programas de abrangência nacional que beneficiam os estudantes carentes do país, a exemplo do Programa Nacional de Alimentação escolar (PNAE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), financiados pelo FNDE.

Neste debate é oportuno mencionar as políticas afirmativas, as quais objetivam a redução das desigualdades socioeconômicas no Brasil, vivenciadas pela população mais vulnerável socialmente. O Sistema de Cotas, implantado no início

dos anos 2000, beneficia principalmente a população de baixa renda, bem como negros e indígenas, além de pessoas com deficiência, pois são grupos que sofrem constantemente com ataques violentos de uma sociedade burguesa que busca a qualquer preço a manutenção e ampliação de seus privilégios.

Nós, pelo fato de trabalharmos em escolas públicas e de periferias, sabemos da importância de programas de transferência de renda para as comunidades pobres. Um programa como o Bolsa Família, por exemplo, busca muito mais do que reduzir a pobreza no Brasil, indo além do impacto gerado na economia, na saúde e na segurança alimentar. Para o campo da Educação, esse Programa é essencial para o avanço do país, pois atua no sentido da justiça social. Nunca é demais ressaltar que para receber esse benefício, a família precisa comprovar que as crianças estejam frequentando a escola, bem como a manutenção de suas carteiras de vacinação em dia. Outros programas como o de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o de Biblioteca da Escola (PNBE), por exemplo, contribuem para estimular a permanência das crianças nos vários ambientes de aprendizagem que a escola oferece. É preciso garantir o acesso à tecnologia, mas não só isso. A formação cultural acontece também pela participação ativa do estudante na vida em sociedade, dada a importância de acesso à cinemas, museus, galerias de arte, teatros, bibliotecas, shows, ginásios de esporte, etc.

Quando um professor não passa por uma sólida formação universitária correm o risco de, ao atuar na escola, devido à sua incipiente e, muitas vezes, duvidosa formação docente, produz um efeito contrário do que se pretendia com a promoção de suas ações educativas. Existimos, enquanto professores de arte, para propiciar aos educandos que entrem em contato com o universo da arte na escola e enriqueçam o seu repertório sensível e intelectual, por meio das situações de aprendizagens que propomos em sala de aula. Para tanto, é necessária a utilização de metodologias adequadas, a exemplo da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), bem como ter domínio da epistemologia do ensino de Arte, para garantir ações pedagógicas fundamentadas e inovadoras.

Insistimos com a formação de professores porque nós sabemos, por experiência que a partir da nossa formação em/com arte e do nosso compromisso com o Ensino de Arte, que a Educação pode nos levar para lugares inimagináveis, quando planejamos nossas ações e propomos situações de aprendizagens significativas na escola. Percebemos o potencial das experiências que são vivenciadas na sala de aula e o retorno dos estudantes, porque tivemos uma boa formação e, portanto,

ficamos à espreita. Isso nos permite aprofundar o tema trabalhado para receber mais do educando, porém, também possibilita mudanças de rota para permitir que ele consiga oferecer o seu máximo. Além disso, fica mais fácil desdobrar as atividades criativas, transformando-as numa sequência didática rica, propiciando experiências e aprendizagens significativas.

Quando refletimos sobre qual seria a formação inicial ideal dos professores de arte para atuar nas escolas dos sertões, lembramos uma fala de Ivone Mendes Richter, quando a pesquisadora ressalta:

O grande desafio do ensino da arte atualmente é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida (RICHTER, 2003, p. 51).

Portanto, é primordial que a formação consiga incorporar em sua matriz curricular aspectos e conteúdos que respeitem as especificidades do território e a multiplicidade de questões emergentes suscitadas pela área de Arte. Sabendo disso, deixamos alguns questionamentos aos nossos leitores: Os conhecimentos e as práticas artísticas e estéticas ligadas às culturas indígenas, afro-brasileiras e ciganas conseguem ser contempladas na formação dos professores? Existe espaço para a arte contemporânea, além de inserir as novas tecnologias e a inclusão das diferenças nas aulas de arte?

Compreendemos que uma formação desejável do graduando em Arte, no âmbito específico das Artes Visuais, deva abranger os eixos do ensino, pesquisa, produção e vivências poéticas, pois o fazer pedagógico deve estar atrelado a um movimento rico em reflexão e criticidade. Essa formação não pode ter duração temporal menor do que quatro anos, devido a sua complexidade e, muito menos, ser descolada do exercício investigativo e da realidade dos contextos sociais, pois garantindo uma boa formação acadêmica, estamos aprimorando o ensino das Artes nas escolas e qualificando as redes de servidores.

AVANÇOS NECESSÁRIOS AOS SERTÕES

O Seridó potiguar e paraibano precisa avançar com políticas públicas para garantir o Ensino das Artes nas escolas. O Movimento Todos pela Educação

elaborou e divulgou em 2014³ um documento a partir de dados do censo escolar de 2013, coletados pelo MEC/Inep/DEED, que evidencia o descaso do Brasil com a área de Artes. Os números revelam que éramos, na ocasião, 535.964 professores à frente do componente curricular Arte, no entanto, apenas 6% deste total possuíam formação específica na área. No Rio Grande do Norte éramos 12.093, no entanto, apenas 2,9% tinham formação em algum campo da Arte, enquanto na Paraíba contabilizava-se 13.756, com apenas 2,2% de professores com Licenciatura em Artes.

Atualmente, ao nos voltarmos para o contexto local, percebemos que aproximadamente uma dezena de professores têm formação específica na área de Artes, nas salas de aula das escolas circunscritas à 10ª Diretoria Regional da Educação, da Cultura e dos Desportos do Rio Grande do Norte. Este número fica aquém da necessidade, pois é preciso garantir que 100% das unidades de ensino, ou seja, as 32 escolas as quais estão sob sua jurisdição, disponham em seus quadros de professores licenciados em Artes. A 6ª Gerência Regional de Educação do Estado da Paraíba atende 38 unidades de ensino, e para este contingente, a Regional conta com apenas cinco professores de arte com graduação em algum campo da referida área.

Por isso, pleiteamos políticas públicas que garantam o Ensino das Artes nas nossas escolas. Sabemos que esse desafio passa por uma política que assegure a formação inicial e continuada dos professores, em cursos na modalidade presencial, gratuita, contemplando os quatro campos da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os mesmos devem ser integrados aos programas federais ou estaduais de educação, ou seja, devem ser oferecidos por instituição pública de ensino universitário e no próprio sertão, descentralizando a formação e abrindo campo de experimentação e produção de conhecimento, bem como de respeito às diversidades culturais regionais e especificidades das unidades de ensino. Os estudantes sertanejos merecem professores de artes que estejam à altura de suas expectativas, que compreendam as complexidades do território e que estejam alinhados com as necessidades do contemporâneo, considerando, inclusive, questões que se ligam ao campo (zona rural), aos povos negros, quilombolas, indígenas e ciganos.

As cidades de Caicó-RN e Patos-PB têm cenários ideais para inaugurar centros de formações em Arte e disponibilizar cursos de formação inicial e continuada à população interessada. O Estado tem obrigação de oferecer subsídios à educação

3 Para saber mais, consultar: <https://todospelaeducacao.org.br>

artística e estética no que tange à inovação pedagógica, de inserção das novas tecnologias educacionais e da consolidação de práticas educativas significativas nas escolas da região, nos diversos níveis de ensino da Educação Básica. São políticas como esta que nos interessam, pois promovem o desenvolvimento dos que estão na base da pirâmide social, que são os filhos dos trabalhadores.

Faz-se urgente a abertura de editais para concursos públicos que contemplem os professores de arte, pois só admitindo profissionais licenciados é que poderemos garantir que todos os anos da Educação Básica tenham aulas de arte, com qualidade, superando essa problemática dentro das escolas do interior dos nossos estados. Isso é possível com vontade política, pois exige planejamento e aquisição de recursos para investir também na formação. É imprescindível ainda pensar na carreira docente e nas condições que os professores enfrentam para trabalhar, pois, das pranchetas que saem as plantas das escolas não se preveem espaços específicos para ministrar as aulas de arte.

A NOVIDADE É QUE O BRASIL NÃO É SÓ LITORAL!

As nossas experiências como professores de arte vinculados tanto à rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, quanto da Paraíba, atuando nos sertões, mostram a hostilidade desses estados com o Ensino das Artes oferecido para além do litoral. As escolas das capitais, Natal e João Pessoa, têm uma cobertura razoável de professores de artes atuando em sala de aula, no entanto, ao adentrarmos o continente, rumo ao sertão, percebemos que é cada vez mais escassa a presença desse profissional no interior das escolas. Quando se chega nesses territórios, o problema fica evidente, pois são raríssimas as escolas que podem contar com esses profissionais nos seus quadros de servidores.

Isso gera uma série de problemas, desde uma questão ética que se vincula ao desvio de finalidade, porque diversos professores de outras áreas assumem o componente curricular Artes apenas para preencher carga horária, passando por questões conceituais que são distorcidas, até à negligência com o currículo.

A escola sabe que precisa cumprir a legislação, pois esta assegura ao estudante do Ensino Fundamental, duas aulas de Artes por semana e, ao do Ensino Médio, uma. Portanto, na ânsia de garantir que todos os componentes curriculares tenham professores, a escola entra no jogo do estado e faz essas manobras, tirando o direito do estudante de ter um professor formado na Licenciatura em Artes

Visuais, Dança, Música e Teatro ou na antiga terminologia de Educação Artística e suas respectivas habilitações.

Já ouvimos relatos de educandos sobre essa problemática onde denunciavam que o professor estava utilizando o espaço destinado à formação artística e estética dos estudantes para ministrar aula do seu componente curricular, reforçando os conteúdos de sua matéria, alegando que não sabia ministrar aula de artes. Para coibir situações como estas é que precisamos continuar tencionando o estado brasileiro no cumprimento dos termos da lei (LDB 9394/96) e das diretrizes curriculares elaboradas pelo governo federal, para manter o Ensino de Arte atrelado a uma sólida formação inicial e continuada de professores. Não é mais tolerável a falta de garantia de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Nós, professores de arte, que atuamos no interior desses estados, temos formação em Licenciatura em Artes Visuais e compromisso com a educação da sensibilidade das crianças e jovens. Soma-se a isso o fato de gostarmos da nossa área de atuação e assumimos uma postura de professor/artista/pesquisador. Buscamos sempre envolver os estudantes nas situações de aprendizagens e nutrir processos criativos em sala de aula, enquanto aproximamos os conteúdos da Arte das realidades dos nossos educandos, sem ficarmos restritos ao contexto local, sempre dialogando-os com o global. Compreendemos que é fundamental aproximar os saberes da comunidade, que se ligam à arte e à criatividade, das discussões sobre arte.

A estudiosa Rosa Iavelberg (2003) assegura que uma das prerrogativas para o professor de arte é saber ministrar aula de arte. Isso implica em garantir que o ambiente de aprendizagem propicie a criação, a experiência criativa e sensível. Para tanto, é primordial um professor que elabore propostas orientadas e fundamentadas para oferecer aos estudantes. Ocupar a vaga do arte/educador com pouco ou nenhuma condição de estar neste posto reforça os estereótipos da Arte e o preconceito que sentimos por parte de muitos professores de outros campos, que acreditam que o professor de arte não faz nada, por isso é solicitado para fazer "ornamentação". Por outro lado, um professor que não tem vínculo com o componente curricular Arte, não aprofunda seus conhecimentos, nem investe na área, por isso, não pode assumir nenhuma turma de Artes.

É sempre importante lembrar que o Ensino de Arte está previsto na legislação educacional brasileira e, portanto, precisa ser respeitado, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E, em última instância, ressaltamos que é

fundamental efetivar o Ensino de Arte em todas as escolas do Rio Grande do Norte e da Paraíba, especialmente no interior desses Estados, porque o “Brasil não é só litoral”, como bem poetizou Milton Nascimento e Fernando Brant, na música “Notícias do Brasil”⁴. Este artista observou que “aqui vive um povo que merece mais respeito,” “aqui vive um povo que é mar e que é rio”, portanto, que tenhamos o compromisso ético de respeitar o desenvolvimento artístico e estético de nossos estudantes, garantindo que a arte nas escolas dos sertões seja orientada pelo professor de arte.

*Tem gente boa espalhada por esse Brasil,
que vai fazer desse lugar um bom país!*

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.** (Org.) Ana Mae Barbosa, Fernando Pereira da Cunha. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Políticas públicas para o ensino da arte no Brasil:** o perde e ganha das lutas. Eca, 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf> Acesso em: 09/01/2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 1/2009.** Diário Oficial da União: Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 24 out. 2022.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

4 Notícias do Brasil (Os pássaros trazem) é a 4ª faixa do álbum “Caçador de Mim” (1981), de Milton Nascimento. A composição foi feita em parceria com Fernando Brant.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente hegemonia da educação mercantil e empresarial.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 21/08/2022.

FIRSCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Guanabara, RJ: Koogan, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto alegre: Artmed, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina. Políticas e currículo na Licenciatura em Artes Visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). **Rev. Espaço do Currículo.** (Online) João Pessoa: UFPB, 2019.

SANTOS, Jailson Valentim. **SERTão de luz, pedra e resistência:** caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UFPB-UFPE: João Pessoa-PB, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Educa. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 21/06/2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.096

TECITURAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DA CONSCIÊNCIA DA INCOMPLETUDE AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

FELIPE DA COSTA NEGRÃO

Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: felipenegrao@ufam.edu.br

RESUMO

O artigo é (auto)biográfico e objetiva apresentar reflexões sobre a aprendizagem da docência em universidade pública, tendo os relatórios de Estágio Probatório como instrumentos de recolha dos dados. A inserção profissional em esfera pública e federal traz consigo diferentes desafios e exigem a constituição de habilidades e *modos-ou-tros* de identidade docente – aqui compreendida como dinâmica, apreendida, mutável e influenciada pelo contexto o qual o professor está inserido. As seções do artigo evocam episódios formativos do docente-autor ao retomar a carreira do magistério superior, atravessado por dilemas inerentes a pandemia da Covid-19, a qual impactou diretamente seu exercício professoral. Das telas à presencialidade, o artigo traz pistas sobre a aprendizagem da docência universitária, perfazendo a inserção profissional como espaço de saberes, sentimentos e experiências. Em síntese, o texto é um convite a escrita de si, impulsionando olhares atentos sobre o vivido e a prática do registro como ferramenta de (auto)formação.

Palavras-chave: escrita de si, aprendizagem da docência, inserção profissional.

INTRODUÇÃO

*Viver é travessia:
É no percurso que nos fazemos.
No caminho.
(Tenório Telles)*

Parafraseando, o poeta amazonense Tenório Telles, entendo que a docência é travessia, ao ponto que os itinerários que percorremos ao longo da vida-trajetória profissional nos (e)levam ao reconhecimento da sua incompletude metodológica e da necessidade de ressignificação constante dos múltiplos saberes que constituem um professor. Ao habitar uma sala de aula, o docente se encontra com diferentes estilos de aprendizagem, desvelando a carência de novos caminhos para atuar no ensino – um exercício de ir e vir em diálogo profundo com a teoria e com as próprias práticas.

Neste manuscrito, chamo a atenção para o mo(vi)mento de inserção profissional na docência pública em âmbito federal. Essa etapa compreende aos primeiros anos do docente residindo em novos cenários de atividade professoral, cuja composição é recheada de conflitos identitários, tensões e mecanismos de (auto)afirmação no ambiente até então desconhecido (Farias; Silva; Cardoso, 2021).

Metodologicamente, o texto se apresenta como uma narrativa (auto)biográfica, cujo objetivo está em assumir a condição de ator e investigador da própria história, dialogando entre-tempos (passado-presente; presente-presente; futuro-presente) a fim de acessar (guardados) dados que permitam a compreensão sobre o objeto em debate (Oliveira; Satriano, 2021). Por isso, as narrativas (auto)biográficas são consideradas como “a fabulação de vivências cotidianas que nos atravessam, tocam e transformam” (Pessoa *et al.*, 2022, p. 4) e adotá-las como instrumento de fazer ciência é legitimar a singularidade da experiência, oportunizando que os diferentes saberes sejam amplamente reconhecidos e biografados (Delory-Momberger, 2016).

A experiência é irrepetível, por isso, ao optar pelo trabalho com ela, abre-se a um grau de desobediência à expectativa do experimento, por sua vez, controlado, homogêneo e não-plural, cuja noção muitas vezes se confunde em nível raso com o conceito que estamos abordando (Matos-De-Souza, 2022, p. 15).

De modo similar, Pessoa *et al.*, (2022, p. 3) reforçam a potência das narrativas (auto)biográficas para compreensão do desenvolvimento profissional docente e suas particularidades.

Tentamos sempre, em nossas caminhadas acadêmicas, [con]fundir nossas vivências com nossos escritos; deixamos muito de nós e colhemos muito de outras e outros que ora lemos e com quem ora conversamos. Esses movimentos, que são tecidos entre acontecimentos que nossas andanças pelos cotidianos das escolas-universidade-escolas provocam, permitem-nos dar novas leituras e outros sentidos à vida vivida na pesquisa em Educação. Temos buscado, do mesmo modo, enxergar nesses encontros narrativas que desestabilizam a visão estática de uma vida linear e cronológica, que singularizam o que parece ser repetitivo, evocam a pluralidade, ofertam rumos incertos para vidas cheias de certezas, poetizam nossos modos de pensar e fazer ciência e convidam-nos aos afetos múltiplos.

A adoção da escrita em primeira pessoa é também um convite a valorização da experiência íntima do sujeito que conta. Em tempos em que a Ciência é alvo de negacionistas e da indústria de *fake news*, pensar a (auto)biografia como ferramenta para a constituição de saberes científicos é um ato de resistência, sobretudo para abordar questões que envolvam a aprendizagem da docência, visto que a atividade professoral é bastante complexa (Mizukami, 2013).

Um texto (auto)biográfico é composto de (guar)dados revisitados com intencionalidades pedagógicas e/ou científicas. Neste manuscrito, as experiências de aprendizagem da docência e inserção profissional foram extraídas a partir de relatórios de Estágio Probatório de Carreira de Magistério Superior na área de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática, construídos ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022 e submetidos a aprovação no Departamento de Métodos e Técnicas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

A avaliação de desempenho através de relatórios semestrais de Estágio Probatório dos professores federais durante três anos é uma prática institucionalizada e deve subsidiar o processo de inserção profissional docente, principalmente no entendimento do trabalho pedagógico e na dinâmica das relações entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, cumprindo as regulamentações previstas na Lei nº 12.772/2012.

Entretanto, entendo que a escrita de um relatório de Estágio Probatório não deve ser vista como mera formalidade do serviço público, pelo contrário, deve ser

reconhecida como uma oportunidade ímpar para narrar as próprias experiências vivenciadas em dado período. A prática do registro das atividades docentes é defendida por autores como Nóvoa; Finger (1988), Josso (2007) e Delory-Momberger (2016), referências no campo da Pesquisa (Auto)biográfica que enxergam uma potencialidade formativa no ato de registrar, narrar e refletir sobre a própria vida-trajetória.

No Estágio Probatório de Carreira, sob orientação de um professor mais experiente, o professor iniciante desbrava aprendizagens sobre a própria carreira em setor público federal, sobre o cotidiano pedagógico da faculdade, suas tensões departamentais e tantas outras aprendizagens que se desvelarão ao longo deste texto, incluindo a docência por meio das telas, uma vez que boa parte dos relatórios aqui evocados, tiveram a pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2) como cenário, assim como a abrupta interação com as tecnologias digitais através do ensino remoto emergencial.

O texto aqui apresentado está subdividido em seções que (re)contam episódios (auto)formativos a partir de três fragmentos, a saber: a) o (re) começo da carreira universitária; b) a docência por meio das telas; e c) o resgate da docência presencial.

DE VOLTA À UNIVERSIDADE (PÚBLICA): NUANCES DO (RE)COMEÇO DA CARREIRA

A docência universitária é meu ofício desde o ano de 2015, mas, nenhuma experiência foi tão marcante quanto as etapas/fases do concurso público para magistério na universidade pública. O menino de 21 anos que ministrava aulas de Ludicidade e Processos Pedagógicos para 120 alunos, no início de carreira em instituição de ensino privada, nem nos mais altos sonhos vislumbrava atuar na docência universitária pública antes dos 30.

O contato com instituição pública se deu apenas no curso de mestrado, por isso estar nesse ambiente para exercer minhas atividades laborais ainda é novidade nos dias atuais. No processo de inserção profissional, tenho aprendido muito sobre *ser* Universidade Pública, sobre *ser* Faculdade de Educação e, principalmente, sobre *ser* funcionário público. Os aprendizados adquiridos com meus pares estiveram vinculados ao ideário de pertencimento, permitindo entender o funcionamento da UFAM e ampliar meus horizontes para a luta em defesa de uma educação pública de qualidade, democrática, equânime e, sobretudo, humana.

Assumir o concurso público na área de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática foi outra grande responsabilidade, uma vez que carrego comigo o desafio de defender um campo empírico e multidisciplinar (Bass, 1997), cujo imaginário social atribui muitos estigmas a palavra “matemática”. Desde quando tomei posse, muitos são os comentários acerca da minha formação inicial, de modo que alguns colegas e discentes acreditavam que eu era matemático. Acredito que esse movimento seja natural, pelo menos nesses primeiros anos de inserção profissional. Por isso, um dos meus objetivos foi romper com essa visão estigmatizada, a fim de firmar uma imagem de pedagogo que estuda e trabalha com Educação Matemática.

A Educação Matemática debruça-se na compressão da forma como a matemática é ensinada e, para isso, utiliza-se de referenciais da Psicologia e da própria Pedagogia, reforçando seu caráter multidisciplinar (Loyo, 2018). Sob o viés da subjetividade, é essencial pensar sobre problemáticas emergentes nesse campo, exercitando e rompendo com paradigmas positivistas enraizados por tantos anos no âmbito acadêmico e científico.

As disciplinas “A criança e a Linguagem Matemática” e “Conteúdo e metodologia do ensino de matemática” presentes no currículo do curso de Pedagogia da UFAM tem o objetivo de oportunizar reflexões acerca de uma matemática viva e contextualizada, superando as práticas cartesianas, muitas vezes ancoradas em estratégias mnemônicas e pouco eficazes (Negrão, 2019). Nesse sentido, reforço a premissa de que um trabalho docente centrado apenas em procedimentos formais e simbologias matemáticas está fadado ao fracasso, posto que os alunos até conseguem manipular técnicas e teoremas, mas não entendem suas regras e lógica(s) (Santos, 2014), muito menos o porquê da existência de tantos conteúdos e fórmulas.

Defendo o conceito de matemática viva atribuído por Carraher, Carraher e Schliemann (2011, p. 35) no emblemático livro “Na vida dez, na escola zero”, em que os autores afirmam que: “na escola, a matemática é uma ciência, ensinada em um momento definido por alguém de maior competência. Na vida, a matemática é parte da atividade de um sujeito que compra, que vende, que mede e encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz o jogo na esquina”. Esse contexto nos revela o quão necessário se faz contextualizarmos a matemática (D’Ambrósio, 2012), buscando tecer relações com o cotidiano de nossos alunos, dando o devido valor aos seus conhecimentos prévios.

Entretanto, antes de incutir uma cultura em que a matemática é viva, é necessário ressignificar crenças, pois é comum que muitos estudantes de Pedagogia

atestem possuir aversão ao ensino de matemática (Negrão, 2019). Esse cenário de matemafobia/matofobia pode ser prejudicial no exercício profissional dos futuros professores, visto que boa parte do currículo escolar é direcionado ao ensino desse componente.

As crenças dos estudantes implicam no processo de aprendizagem, logo, faz parte do trabalho docente tornar as noções matemáticas compreensíveis. A exatidão da disciplina apresenta uma imagem errônea de ser indiscutível. Na ótica de Santos (2014, p. 81), “essa visão sobre a matemática normalmente não conduz as pessoas a uma aproximação. Ao cometerem o primeiro erro, muitos já desistem e se declaram incapazes de aprender conceitos matemáticos”. Por esse motivo, acredito que o primeiro passo para o desenvolvimento de experiências exitosas, nessas disciplinas do curso de Pedagogia da UFAM, seja evidenciar a matemática do dia a dia, das coisas, da natureza, da vida.

Ao entender que a matemática é acessível, o estudante de Pedagogia desprende-se de mitos e crenças enraizadas, ampliando seu repertório técnico-científico através de leituras individuais e reflexões coletivas, uma vez que é “impossível ensinar sem conhecer” (Lorenzato, 2006, p. 3). Sendo assim, as disciplinas precisam dispor de discussões que abordem os métodos e técnicas do ensino de matemática, evidenciando estratégias de trabalho pedagógico, não somente com o intuito de instrumentalizar o acadêmico, mas permitir que este experiencie situações de aprendizagem diferenciadas, oportunizando o conhecimento teórico e prático das disciplinas.

Em relação a aprendizagem da docência, as experiências específicas da primeira etapa do estágio probatório abarcaram a disciplina ministrada no período de férias, no mês de janeiro de 2020. Organizar um plano de trabalho para quinze dias corridos foi um desafio muito instigante, fazendo com que eu aflorasse outro lado da docência, principalmente no que tange à esfera do planejamento. Esse primeiro contato com discentes da Faculdade de Educação – FAGED, foi especial, possibilitando entender modestamente para quem eu falo e quem são meus alunos, ainda que em proporção menor. Essas “boas-vindas” à sala de aula também foram significativas por me aproximar de outra vertente da Educação Matemática, o processo de construção da linguagem matemática, de modo que precisei dedicar-me aos primeiros anos de vida da criança, revisitando leituras de Educação Infantil, a fim de propor ações didáticas que contribuíssem para a construção profissional de meus alunos.

As aulas da disciplina “A criança e a Linguagem Matemática” foram estruturadas a partir de um planejamento linear, buscando primeiramente revisitar aspectos legais da Educação Infantil, para então introduzir discussões sobre o senso matemático infantil, objetivando que os acadêmicos tivessem acesso a uma gama de literaturas e práticas pedagógicas necessárias para a construção do conhecimento lógico-matemático em crianças de zero a cinco anos. Na visão de Loyo (2018, p. 188), “as experiências que os educandos têm com a matemática logo nos primeiros anos da escola contribuem para a relação que eles estabelecem com essa disciplina ao longo da sua trajetória escolar”. Por isso, é fundamental a existência de uma disciplina no curso de Pedagogia que aborde especificamente o processo de exploração matemática, os sentidos matemáticos (numérico, espacial e medidas) e os sete processos mentais básicos. Esse último foi amplamente discutido em oficinas pedagógicas de construção de material alternativo, além de uma aula de campo no Bosque da Ciência (INPA), cuja experiência está registrada no capítulo “Os sete processos mentais básicos para aprendizagem da matemática no Bosque da Ciência (INPA)” do livro digital “Saberes e Práticas no Ensino de Ciências e Matemática” (2020), publicado pela Editora Inovar.

O contato prévio com esses alunos me deixou ainda mais motivado e confiante para o início do ano letivo oficial. Guardo com muito carinho a lembrança do meu “vamos lá, pessoal!” - expressão que uso para iniciar minhas aulas desde o começo da carreira. O mês era março de 2020 e eu estava em uma sala de aula repleta de pessoas curiosas ao ver alguém diferente. Preparei uma aula sobre a ressignificação da imagem do cientista e contei com a participação expressiva desses estudantes que não demoraram muito para entender o quanto amo ouvi-los. Ao final, uma aluna querida disse que os *slides* estavam muito bonitos. Agradei e ativei o modo ansiedade para a aula seguinte. Mas, essa não ocorreu...

Infelizmente, a pandemia do novo coronavírus ocasionou a suspensão das aulas presenciais. *A priori* não entendi bem a gravidade, mas logo a mídia se encarregou de notificar a complexidade desse momento de calamidade pública. Guardei meu planejamento e precisei de um tempo para retomar as atividades de pesquisa, uma vez que a docência pública também abarca essa esfera. O menino professor juntou suas expectativas e conversou consigo mesmo sobre o cenário mundial, então se aquietou.

O processo de inserção profissional marcado historicamente por uma “pausa” em virtude do cenário de pandemia, nos remete a profundas reflexões sobre o nosso

papel social. Quem somos ou quem seremos após tudo isso? Qual o nosso novo normal? Se é que podemos pensar em normalidade. Esse contexto coincide com o início da carreira de magistério superior e evidencia novos olhares, inclusive, o olhar para si. Asseguro que um dos maiores desafios dessa etapa do Estágio Probatório foi lidar comigo mesmo, aprendendo diariamente a enfrentar a ansiedade e reconfigurando as ações para o setor público, haja vista que as experiências anteriores no setor privado ainda se encontravam muito presentes na memória e na minha prática docente.

A DOCÊNCIA POR MEIO DAS TELAS: UM NOVO JEITO DE PROFESSORAR...

O magistério superior envolve um conjunto de sensações e responsabilidades que precisam ser alicerçadas em um planejamento flexível e verossímil, pois a docência é uma ação complexa que não envolve matéria inerte, pelo contrário é formada por/nas relações humanas, exigindo que o professor desenvolva saberes específicos, pedagógicos e experienciais (Tardif; Lessard, 2005).

Partindo dessa premissa de que os saberes são plurais e são constituídos também no exercício professoral, a pandemia da Covid-19 nos levou a um novo jeito de professorar. O ensino remoto emergencial (ERE) aprovado pela Resolução nº 003 de 12 de agosto de 2020 configurou-se como um desafio a mais na carreira do magistério superior, posto que o domínio das tecnologias digitais foi apenas a ponta do *iceberg*.

A adesão voluntária ao ERE na UFAM exigiu uma reorganização no tempo, visto que produzir e/ou ministrar aulas com plataformas digitais demandou uma dinâmica totalmente diferenciada do ensino presencial, dado os desafios de acesso e permanência dos estudantes em uma aula de duas horas de duração ou ainda das dificuldades de leitura de textos-base em seus *smartphones* na ausência de um computador.

A disciplina de Educação Ambiental foi trabalhada entre os meses de setembro e dezembro de 2020 via *Google Meet* e *Google Classroom*, plataforma de videoconferência e sala de aula virtual, respectivamente. O processo de ambientação precisou ser paulatino, dia após dia, respeitando a si mesmo na condição de formador e buscando entender também o contexto em que cada aluno estava inserido.

O processo de ministrar aulas remotas foi desafiador e “ao professor compete sintetizar ainda mais o conteúdo, levando em conta que a concentração por meio de mídias torna-se aquém e o ambiente de estudo que esse aluno possui pode ser favorável ou não à aprendizagem” (Negrão; Davim, 2020, p. 101). Por isso, adotei um intensivo exercício de curadoria de textos digitais que contribuíssem para a formação dos pedagogos, além do cuidado redobrado na elaboração de atividades avaliativas acessíveis, sem deixar de lado a qualidade do processo formativo.

As estratégias e metodologias foram adaptadas para o ensino remoto, por exemplo, na disciplina de Educação Ambiental, os estudantes foram submetidos a atividades pós-aula (síncronas ou assíncronas) no *Google Forms* que deveriam ser respondidas até o final da semana a fim de computar frequência, participação e nota. Outro recurso adotado foi a exploração do *chat* durante as aulas síncronas, solicitando e incentivando que os alunos se manifestassem frente aos conteúdos trabalhados.

O direito de expressão através dos formulários foi outro ponto importante observado em Educação Ambiental, uma vez que todas as atividades possuíam um espaço aberto em que os estudantes poderiam tecer reclamações, sugestões e elogios acerca da experiência da disciplina, tanto na esfera pedagógica, quanto no que se refere a execução e trabalho docente. Nesse sentido, Masetto (2015, p. 36) reforça que “o professor deve desenvolver uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos planejando o curso juntos”, ou seja, o modo de comunicação descrito contribuiu para o replanejamento e melhoria constante na condução da disciplina de modo remoto.

A disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática oportunizou o resgate às leituras elucidadas durante o mestrado em Educação em Ciências na Amazônia (UEA) para a estruturação do plano de ensino. Para essa disciplina, tive a participação de alunos em fase de correção de matriz curricular, além daqueles desejosos em adiantar disciplinas. Por isso, o cenário com poucos estudantes, permitiu o desenrolar de um planejamento mais intimista.

A disciplina que tem o objetivo de “conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática, visando à construção de um fazer pedagógico coerente e potencializador de conhecimentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PPC Pedagogia, 2008) foi organizada em quinze encontros síncronos e assíncronos, atendendo as especificidades e orientações descritas pela instituição, como também pela Coordenação do curso de Pedagogia.

As metodologias adotadas foram semelhantes às vivenciadas em Educação Ambiental, tendo o **Google Meet** como plataforma de videoconferência em que os estudantes precisavam acessar às quartas-feiras, sempre com duração de até duas horas. O restante da carga horária foi cumprida em atividades assíncronas de interação no grupo do **WhatsApp** e **Google Classroom**.

As atividades avaliativas foram sistematizadas de acordo com o cronograma previamente disponibilizado aos estudantes na **Google Classroom**. Por se tratar de uma experiência com poucos estudantes, a primeira atividade consistiu na construção de um “Diário de Educação Matemática” – a atividade teve inspiração nas leituras de Pesquisa Narrativa, narrativas (auto)biográficas e Educação Matemática, objetivando a escrita em primeira pessoa a partir de questões-norteadoras, motivando o exercício reflexivo entre tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

A atividade foi composta por nove dias, exigindo a escrita de textos narrativos, cartas, poesias e desenhos que fluíam a partir do conteúdo ministrado em aulas remotas, em consonância com os textos disponibilizados também. Por se tratar de uma narrativa, em cada aula, disponibilizávamos um tempo para o ‘ateliê das narrativas’, espaço em que os estudantes poderiam ler/compartilhar sua escrita, recebendo **feedback** dos demais colegas e do próprio professor.

A segunda atividade foi a estruturação de um Projeto de Educação Matemática a partir das unidades temáticas de números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística, presentes no Referencial Curricular Amazonense (RCA). Em grupo, os estudantes sistematizaram cinco ações que pudessem ser exploradas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material foi desenvolvido e apresentado no formato de **Power Point**, com uso de imagens, vídeos e outros recursos, tais como o **Wordwall** e a interação com literatura infantil, algo também debatido e vivenciado durante a disciplina, a fim de ressignificar a imagem do ensino de matemática estático, inacessível e descontextualizado.

Assim, como no semestre anterior, a disciplina contou com interações com outras mídias, tais como o **Mentimeter** para a construção coletiva de nuvem de palavras, visando a participação em tempo real dos estudantes acerca do assunto discutido em aula. E ainda, o **Kahoot** para o desenvolvimento de revisão do conteúdo em forma de gincana do conhecimento com **quizzes** interativos.

A “pausa” advinda da pandemia demarcada na seção anterior deu lugar a um novo movimento de exercício profissional, exigindo uma docência por meio

de telas, comunicando-se com fotos no aguardo de uma resposta positiva, seja em palavras no *chat* ou da resposta de uma súplica de participação via microfone. Foi tudo novo, tanto o fato de ter sido os primeiros anos em uma instituição nova, quanto a única possibilidade momentânea de trabalho pedagógico ser através de aulas remotas. A ansiedade descrita na seção anterior deu lugar ao processo de viver um dia após o outro, respeitando a si mesmo, cuidando de si para poder contribuir com o outro.

O “mergulho interior” (Oliveira; Satriano, 2021, p. 382) nas lembranças da redação do primeiro relatório de Estágio Probatório e das impressões iniciais acerca do trabalho docente em universidade pública favoreceram a (auto)formação ao exigir uma “reflexão consciente e a elaboração de questões internas” que contribuíram na ressignificação e reconstituição de minha identidade docente, possibilitando o crescimento pessoal e profissional frente aos novos ares que figuram o trabalho docente na UFAM, tendo em vista que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p. 16).

Sendo assim, as aulas mais uma vez foram desenvolvidas com muita responsabilidade, ética e profissionalismo, mesmo em condições tão adversas, em detrimento do cenário pandêmico que diariamente nos remetia a dor e a tristeza pela perda de alguém, inclusive de alunos e colegas de trabalho da própria FACED/UFAM. O trabalho remoto em tempos de pandemia aflorou a resiliência que habita (ou se esconde) em nós, pois foi preciso buscar forças e estratégias didático-pedagógicas para travessia desse período.

É importante salientar que à docência virtualizada correspondeu a três períodos letivos, cujo desafio consistiu desde o processo de planejamento das disciplinas e a seleção de materiais para a *Google Classroom* até a materialização de cada aula síncrona/assíncrona com o compromisso de ofertar um ensino de qualidade com metodologias interativas, práticas pedagógicas diferenciadas e uma dose especial de afetividade.

(RE)DESCOBRIR À SALA DE AULA: MÁSCARAS, ESPAÇOS E TEMPOS

A incompletude é uma virtude inerente ao ser humano e reconhecer isso é um afago na alma de um educador que compreende o quanto de novo ainda há de

habitar em seu professorar. Em Freire (2019), encontro respaldo na vida que reside na consciência do inacabamento e que ao me descobrir ainda em construção, identifico “que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (Freire, 2019, p. 52).

É nesse mo(vi)mento responsável de dar vida ao próprio destino que evidencio (novos) saberes necessários para o trabalho enquanto docente. Um deles é o exercício de ressignificar o vivido, transformando as vivências em experiências a partir do olhar reflexivo, apurado, por vezes técnico, mas sobretudo humano e aderente ao pensamento de que o grau de importância atribuído as nossas experiências pauta-se na medida de encantamento que determinado episódio produz em nós (Barros, 2015).

A ressignificação encontra espaço no regressar à sala de aula em decorrência da diminuição dos números de casos e óbitos por Covid-19 no Amazonas. Ao tomar ciência da retomada das aulas presenciais na UFAM por meio de Ofício Circular¹, assumo com clareza a presença de sentimentos controversos. Por um lado, o desejo de retorno presencial respaldava-se no cansaço do ensino remoto, especialmente no que se refere a alta exposição às luzes dos computadores e aparelhos de comunicação, somados aos impactos da ausência de ergonomia no ambiente de trabalho doméstico. De outro lado, o receio de novas ondas de proliferação do vírus, embasado no “olhar” para a realidade de outros países que vivenciaram o regresso do isolamento social após uma abertura extensiva das atividades ‘normais’.

Não me atrevo a chamar de normal, muito menos de ‘novo normal’, pois normalidade passa longe do que vivemos ao longo desses últimos anos. Na contramão desse discurso, volto a sala de aula, mas não volto o mesmo. O regresso à Faced carregou sentimentos efusivos de gratidão, primeiramente por estar com vida e também por exercer a docência com a(s) vida(s) que congrega(m) os corredores, salas de aulas e demais ambientes da instituição.

Ajustes no espaço físico, demarcação de carteiras, álcool em gel e o tímido movimento de tecer aulas híbridas – lá e cá – exigindo outros saberes docentes, e aqui destaco a sensibilidade para lidar com o currículo e a adoção de metodologias acessíveis ao cenário de (re)aprendizagem para professores, técnicos e alunos. As telas não foram abandonadas por completo, mas deram espaço para o olho no olho,

1 Em Ofício Circular, a UFAM sinalizou que a partir do dia 21 de fevereiro de 2022, as atividades deveriam retornar ao modo presencial, de forma gradual, observando aos dispostos na Resolução nº 006, de 18 de março de 2021, do Conselho Universitário – CONSUNI.

por vezes, um olhar embaçado pelas lentes dos óculos e o difícil exercício de ministrar aulas com máscaras.

Reaprender, talvez, tenha sido palavra de ordem no vocabulário de todos que compõe a Universidade, especialmente por não haver caminho novo, mas jeitos novos de caminhar, como tão bem nos diria Thiago de Mello (1965) a partir de seu poema "A vida verdadeira".

Ao olhar o próprio reflexo no espelho e não mais ver-se como antes, apresento está última seção na condição de sujeito da experiência, autor e ator da própria história, aberto a (trans)formação a partir da reflexão sobre o vivido adotando lentes de (auto)formação (Larrosa, 2014).

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (Larrosa, 2014, p. 10).

No sentido de converter a experiência em canto, o semestre 2021/1 (ano civil 2022) iniciou remotamente, mas com promessa de ensino híbrido, exigindo um planejamento hercúleo para dar conta de tantas especificidades. Assim, adotou-se um cronograma flexível de aulas, de modo que a presencialidade foi se materializando gradualmente nas salas da Faced, além da necessária estruturação de planejamento específico para alunos com autodeclaração, em que para esses, foi montado um plano de trabalho com leituras, atividades complementares e a gravação de vídeo-aulas de todos os conteúdos ministrados presencialmente.

A condução da disciplina de Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática trouxe mais uma vez a oportunidade de dialogar acerca da área de concurso, entretanto, nesse período, o número excessivo de turmas e o formato híbrido exigiram a adoção de um planejamento com mais atividades em grupo, diferentemente da experiência com a mesma disciplina descrita na seção anterior, cujo cenário propiciava um acompanhamento avaliativo mais intimista.

As aulas foram ofertadas em consonância com as portarias e normativas da UFAM que determinaram o encerramento das aulas remotas no dia 20 de fevereiro de 2022, assegurando o início de atividades no formato híbrido (presencial e

remoto). Nesse sentido, o planejamento didático e organizacional demandou no uso e apropriação de ferramentas digitais e no cumprimento dos protocolos de segurança para aulas presenciais (máscara, distanciamento e álcool em gel).

As aulas teóricas foram expositivas-dialogadas com práticas pedagógicas, dinâmicas de grupo e interações com mídias. Os horários destinados às aulas práticas estiveram imbricados dentro do cronograma da disciplina, respeitando a carga-horária definida no PPC do curso de Pedagogia. Tais práticas foram viabilizadas a partir da análise coletiva de livros didáticos e paradidáticos; oficinas; rodas de conversa; diário reflexivo; e elaboração de vídeos e materiais pedagógicos com tecnologias digitais para o ensino de Matemática.

Na trilha de sentir-se professor em sua inteireza, reiterei a consciência de que o meu lugar de fala é mesmo a sala de aula (Negrão, 2022). Esse espaço em que passei boa parte da vida na condição de aluno, e agora de professor, me (e)leva ao sentimento de conforto desconfortável, pois me balanceia, me inquieta, estremece e me enche de vida. A atividade professoral remonta minha identidade e a compreensão desse lugar de fala também carrega o 'peso' da responsabilidade de atuar na formação de outros professores – resguardando o compromisso ético, estético, político e pedagógico.

A sala de aula também figura como sinônimo de felicidade para mim e ao pensar sobre esse conceito polissêmico, convido Bauman (2021) que nos inspira a reflexão de que a felicidade é um estado de excitação estimulado pela incompletude. Mas, como o sentimento de incompletude ou inconclusão pode gerar felicidade, especialmente se ampliarmos essa visão para o contexto de uma sala de aula? É fácil... O próprio autor nos instiga ao dizer que “a maior felicidade foi e continua sendo associada à satisfação de desafiar códigos e superar obstáculos, e não às recompensas a serem encontradas no ponto extremo do desafio contínuo e do esforço prolongado” (Bauman, 2021, p. 43).

Não conheço lugar mais dotado de desafios e requerente de esforços prolongados do que minhas salas de aulas... Da competência em transpor didaticamente uma série de conteúdos até mesmo a gerência de conflitos interpessoais entre alunos... Do compromisso em traçar um planejamento coerente, coeso e factível até a necessidade de uma extensão com longos fios para conexão com a energia elétrica e a transmissão do *power point* no quadro. Ou ainda, da administração do tempo, das falas, das pausas, da capacidade matemática em 'contar as gotas' dos conhecimentos (realmente) necessários aos professores em formação, até ao súbito

domínio das telas, oriundas de um contexto pandêmico, em que o diálogo deu-se por intermédio do computador, exigindo-nos uma linguagem completamente diferente do habitual. Dar conta de tudo isso (e mais um pouco) é motivo de felicidade e me mantém vivo na intensa e extensa trajetória de sentir-se professor.

Sendo assim, fui/sou feliz com as disciplinas que envolvem a Educação Matemática, pois me remeteram/remetem ao estudo constante e ao compromisso de buscar métodos, técnicas e estratégias atrativas que reverberem uma Matemática viva, lúdica e contextualizada (Lorenzato, 2006). Tais disciplinas me recobram/recobram a criatividade e o movimentar-se, pois dispõe de carga-horária prática, de modo que muito foi feito através de visitas técnicas a espaços não formais, simulação de mercadinho, atividades gamificadas, interação com tecnologias digitais, uso de literatura infanto-juvenil e aulas cuja participação ativa do estudante foi/é regra para êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escrita de um relatório de estágio probatório é um convite à reflexão sobre a própria prática docente, uma vez que o “magistério é arte com reflexão, isto é, além de ser artista, o professor precisa refletir sobre sua própria prática pedagógica” (Lorenzato, 2006, p. 121). Esse ato exigiu um retrospecto em minhas memórias a fim de compor este documento que não abarca tudo que fora de fato experienciado, mas que permite o registro de ações que somam forças na construção da identidade profissional que todos buscamos na carreira.

A escrita de um relatório de Estágio Probatório é um privilégio incomensurável, digo isso sem medo de parecer exagero ou utopia. Inclusive, penso que a prática do registro de nossas experiências deveria ser parte integrante da rotina do trabalho pedagógico, tendo em vista que o “conhecimento de si” através da auto reflexão sobre o vivido permite novos arranjos e formas de pensar sobre a própria identidade profissional (Souza, 2006).

Já me aproximando do fim desse artigo (auto)biográfico, me recordo de uma célebre frase de Manoel de Barros (2015) que diz que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança, nem com barômetros. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Ou seja, ao escolher a docência universitária enquanto caminho de vida

profissional, busco viver e propiciar esse encantamento àqueles que atravessam o meu caminhar.

Na tecitura da aprendizagem da docência universitária pública, me percebo inacabado, consciente da necessidade de aprendizado constante, não apenas o saber técnico, teórico-prático, mas o saber humano, ser mais “gente” também é resquício positivo da experiência professoral na UFAM, pois ao conviver com pares-experientes e estudantes de diferentes contextos, percebi o quanto precisamos compreender o nosso papel dentro e fora da instituição, reafirmando valores e desenvolvendo outros em detrimento das situações vivenciadas ao longo do processo. Aos saberes da experiência também registro a importância do trabalho pedagógico ser realizado com ética, entusiasmo e com crença no outro – seja esse um colega ou mesmo o nosso alunado – por vezes, reduzido a categoria de ouvinte em nossos encontros que precisam ser sempre form(ativos).

Embora hoje certo de tanta coisa que congrega a Universidade Federal do Amazonas e o próprio exercício professoral, “a incerteza é o habitat natural da vida humana” (Bauman, 2021, p. 31). E é este sentimento que impulsiona a busca por saber mais e que não permite que o trabalho pedagógico se esmoreça ou se esconda em apresentações de **power point** ‘prontas’ e empoeiradas com o tempo, pois o conhecimento se renova e cabe a nós professores, a busca por essa renovação e a superação de incertezas, mesmo que outras se apresentem a nós, num ciclo virtuoso de sentir-se vivo.

Há muita vida nesse texto oriundo dos relatórios de Estágio Probatório, e por meio da escrita (auto)biográfica compreendo que “falar de si nunca é falar de si somente” (Eckert-Hoff, 2008, p. 137), uma vez que a “constituição de si se dá a partir da recolha do discurso dos outros” (Foucault, 1977, p. 110). A palavra outro(s) revela o plural e a docência também pode ser constituída na pluralidade de saberes e interações com pares-experientes. Nessa caminhada, trilhei sozinho poucas vezes, pois acredito veemente em Clarice Lispector que diz que “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”. No âmbito da experiência vivenciada nesses três anos de inserção na Carreira Pública, importa o registro do movimento de reinventar-se e reconstituir-se enquanto professor, pesquisador, autor, ator e sujeito de si mesmo, visto que o caminho inicial na docência pública foi atravessado por uma pandemia, remodelando o(s) modo(s) de fazer educação.

REFERÊNCIAS

BASS, Hyman. Mathematicians as educators. *In: Notices of the AMS*, St. Louis, v. 44, n. 1, 1997.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BOLÍVAR; Antonio.; DOMINGO; Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación bio-gráfico-narrativo en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 20 de maio 2018.

CARRAHER, Terezinha Nunes.; CARRAHER, David.; SCHLIEMANN, Analucia. **Na vida dez, na escola zero**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 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.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; SILVA, Silvina Pimentel.; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michael. "A escrita de si". *In*: FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** 4º ed. Vega: Passagens, 1977.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, 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.

LOYO, Tiago. **Metodologia do ensino de matemática**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto) biográfica outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, 2022.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, Bernadete Angelina.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da.; PAGOTTO, Maria Dalva Silva.; NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Edunesp, 2013. p. 23-54.

NEGRÃO, Felipe da Costa. Ressignificando o ensino de matemática: uma experiência com professores em formação. *In*: BARBOZA, Pedro Lucio. (Org.). **Pesquisas em Educação Matemática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

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 Negrão.; DAVIM, Juliana Amaral. Experiências de interatividade e inovação pedagógica em tempos de pandemia. *In*: MARTINS, Gercimar. **Estratégias e Práticas para Atividades a Distância: Vivências, recursos e possibilidades**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

NÓVOA, António.; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 14-30.

OLIVEIRA, Valéria Marques de.; SATRIANO, Cecilia Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369–386, 2021.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues.; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva.; OLIVEIRA, Wenderson Silva.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-22, 2022.

SANTOS, Vinício de Macedo. **Ensino de matemática na escola de nove anos: dúvidas, dívidas e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, Tenório. **Renovação.** Manaus: Editora Valer, 2013.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.097

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ACHADOS RECENTES E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

MARIA HELENA MENDES DE ABREU

Graduada pela Universidade Federal do Piauí UFPI. Mestranda pelo Programa Nacional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Estadual de Pernambuco-UPE (bolsista Capes), maria.helenamendes@upe.br

FRANCIELA FÉLIX DE CARVALHO MONTE

Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, franciela.monte@upe.br

EDILANIA REGINALDO PESSOA DA SILVA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade de Pernambuco-UPE, edilania.ralves@upe

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido muito discutido entre médicos e profissionais da educação desde a década de 80 do século passado até a atualidade. Em geral, as crianças com esse transtorno têm comportamentos disruptivos, impulsivos e desatenção que interferem negativamente na interação social, no aspecto emocional e no processo de aprendizagem. O TDAH é um transtorno neurológico, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. A falta de um diagnóstico preciso e a falta de informações por parte de educadores leva a formulação de estigmas de que esse aluno é sem limite, incapaz ou até mesmo mal-educado, reforçando assim o senso comum de rotulação dessas crianças. No entanto, a condução desse aluno de forma inadequada no processo de escolarização pode agravar ainda mais a problemática e os desafios em sala de aula com essa criança. Assim, o capítulo aqui proposto objetiva apresentar e discutir os principais achados científicos recentes sobre TDAH, enfatizando de que modo esses achados impactam na prática docente, viabilizando uma prática educacional inclusiva

para os alunos com TDAH. A pesquisa se apoiou na revisão sistemática da literatura sobre o tema publicada nos últimos 10 anos, em bases de dados como o Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Após isso, os achados empíricos relevantes foram discutidos a partir das implicações educacionais, possibilitando a construção de habilidades e competências docentes para atuarem com estudantes com TDAH.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Estudantes, Escola, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as políticas públicas educacionais buscam assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso à escola e à permanência nessa instituição, inclusive com a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2008). Assim, a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, deve permear, transversalmente, todos os níveis e todas as modalidades de ensino, oferecendo a todos a igualdade de oportunidades respaldada pela equidade.

Conforme o Parecer CNE/CEB 17/2001 (Conselho Nacional de Educação, 2001), a inclusão vai além dos limites da deficiência, assegurando o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes independentemente de suas diferenças e necessidades, valorizando a diversidade, o respeito aos direitos humanos e a promoção de uma Educação Inclusiva que garanta a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

O compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos orienta-se tanto por documentos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), quanto pelos marcos da própria legislação brasileira. Embasando-se nesses referenciais, sinaliza-se para a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, nas mais variadas oportunidades de vivências, em respeito às peculiaridades individuais dos sujeitos e/ou dos grupos sociais a que pertencem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu Art. 59, orienta que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender às necessidades discentes. Para acompanhar o processo de mudança, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Mais recentemente, em 2011, entrou em vigor o dispositivo legal que prevê a ação do Ministério da Educação no apoio técnico e financeiro às iniciativas voltadas ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Em conformidade com o Art. 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), esse apoio técnico e financeiro contempla ações que vão da oferta e ampliação do atendimento educacional especializado, implantação de salas de recursos multifuncionais à formação continuada de

professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste contexto, o presente capítulo enfatiza a problemática da inclusão do estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que é definido, grosso modo, por uma tríade composta por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, em que poderá existir a prevalência de um sintoma sobre o outro ou a combinação de mais sintomas no mesmo indivíduo DSM V (APA, 2013).

Nesse sentido, o DSM V (APA, 2013, p.105) aponta o TDAH como:

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional.

Os escritos de Barkley (2016) descrevem as características dos três principais grupos de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. No tocante à desatenção, ele ressalta que pessoas com TDAH podem ter dificuldade em manter o foco de atenção em tarefas ou atividades, cometem erros por descuidos, parecem não ouvir bem, frequentemente não conseguem terminar um trabalho, não conseguem organizar bem as atividades, parecem relutantes em fazer atividades que envolvam esforço sustentado, perdem coisas necessárias para completar tarefas e atividades, por exemplo.

No tocante à hiperatividade e impulsividade, os indivíduos podem apresentar um nível de atividade excessivo, sendo inquietos e agitados. Mexem, com frequência, com as mãos ou pés, contorcem-se no assento, deixam o assento quando se espera que permaneça sentado. Correm ou sobem em coisas onde é impróprio para fazê-lo. Muitas vezes são incapazes de jogar em silêncio, falam demais, deixam escapar respostas prematuramente, interrompem ou se intrometem na fala dos outros (Barkley, 2016). Características semelhantes são descritas por Holanda,

Barbosa e Santos (2023), bem como por Mattos (2020), que ainda enfatizam que pessoas com TDAH costumam não ser receptivas com atividades monótonas e repetitivas.

Holanda, Barbosa e Santos (2023, p. 182) definem o TDAH “como um distúrbio de ordem neurológica que altera as funções do cérebro, sem apresentar lesão anatômica”. Semelhantemente, outros estudos e pesquisas apontam que as causas do TDAH se baseiam em uma combinação de fatores genéticos, neurobiológicos, e ambientais sendo, portanto, um transtorno multifatorial (Mattos, 2020; Oliveira, 2022; Rohde, 2019).

Como o TDAH é um transtorno que desafia o controle da atenção, regulação do comportamento e da impulsividade na criança, muitas vezes ele reflete em dificuldades de aprendizagem, emocionais e de interação social. Sendo assim, a escola precisa assumir papel de organizar os processos de ensino de maneira que favoreçam o processo de aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, é importante mencionar a Lei nº 14.254/21, aprovada em 30 de novembro de 2021 e publicada em 01 de dezembro de 2021, visto que a referida lei preconiza cuidados importantes e essenciais para crianças que enfrentam desafios específicos de aprendizagem, como dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem.

O objetivo principal da lei é garantir o acesso à Educação Inclusiva e oferecer suporte adequado aos alunos com essas condições estabelecendo que os educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos da aprendizagem, devem receber acompanhamento pedagógico especializado, proporcionando-lhes as adaptações necessárias para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potenciais.

Prevê, portanto, a criação de programas de capacitação continuada para os profissionais da educação, visando aprimorar suas habilidades no atendimento às necessidades específicas dos educandos com dislexia ou TDAH. A ideia é promover a conscientização sobre essas condições e fornecer estratégias pedagógicas eficazes para o apoio aos alunos e direcionamentos para pais e professores.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de discussão da temática aqui proposta, especialmente no que se refere ao embasamento das práticas educativas em evidências científicas, o que pode propiciar melhores condições de efetivar a inclusão escolar de estudantes com TDAH.

METODOLOGIA

O percurso metodológico se deu por meio de uma revisão integrativa de literatura, focando nos estudos publicados nos últimos 10 anos. A revisão integrativa “inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão [...], possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos (Mendes; Silveira; Galvão, 2008, p. 760).

Buscou-se, portanto, sistematizar as análises e sínteses de estudos empíricos relevantes sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. As bases de dados selecionadas para pesquisa foram: PubMed, SCieLO, PubMed, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, as quais permitiram a análise abrangente de estudos relevantes, contribuindo para a compreensão do transtorno e fornecendo subsídios para futuras investigações e intervenções no âmbito educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura do material publicado nos anos recentes, decidiu-se por articular as principais ideias de forma integrativa a partir de dois eixos de articulação, a saber: 1) A pessoa/estudante com TDAH e 2) O professor e a inclusão do estudante com TDAH, os quais são discutidos logo a seguir.

A PESSOA/ESTUDANTE COM TDAH

Conforme destacado anteriormente, as pessoas com TDAH apresentam características que podem comprometer as relações intra e interpessoais, sendo de suma importância ressaltar que esse transtorno pode estar associado a algumas comorbidades, termo usado para descrever a existência de dois problemas de saúde que ocorrem ao mesmo tempo no mesmo indivíduo.

Brites (2021), Castro *et al.* (2018) e Barkley (2023) alertam que a distímia, depressão, ansiedade generalizada, autismo, transtorno bipolar de humor, transtorno de oposição desafiante (TOD) e transtorno de conduta são exemplos de comorbidades que podem acompanhar o indivíduo com TDAH, mascarar e confundir o diagnóstico preciso por toda a vida.

Em adolescentes e adultos, os transtornos alimentares, abuso de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas e transtornos de personalidade também são mais frequentes em indivíduos com TDAH (Freitas, 2020) do que na população que não têm o TDAH.

Olsson *et al.* (2022) enfatiza o risco de suicídio em adultos que apresentaram autoflagelação ao longo de um período de 6 meses. O grupo com TDAH mostrou-se mais vulnerável, com uma taxa de tentativas de suicídio subsequente de 29%, em comparação com 20% do grupo sem o transtorno. Além disso, o estudo revelou o maior risco de comportamento suicida está associado à impulsividade e a outros transtornos de personalidade.

Recentemente, o TDAH também vem sendo associado a condições médicas não psiquiátricas, como obesidade, asma, epilepsia e diabetes (Conitec, 2022; Rohde *et al.*, 2019). Semelhantemente, sobre o impacto do TDAH na vida adulta, Barkley (2023) também reforça situações negativas nos relacionamentos, trabalho e estudos, bem como os sérios problemas de manejo do tempo nas suas vidas cotidianas.

Do mesmo modo, Zhang *et al.* (2022) ressaltam a importância de um diagnóstico precoce e adequado para melhorar a qualidade de vida de crianças, adolescentes e adultos com TDAH. Sendo assim, os autores realizaram um estudo em que um grupo de 393 crianças diagnosticadas com TDAH e 393 crianças sem TDAH. Os resultados mostraram que os indivíduos sem o diagnóstico tinham uma melhor qualidade de vida, ao passo que os diagnosticados tinham mais chances de evasão escolar, de se machucarem entre si e comportamento social inadequado. Nesse interim, ficou evidenciado no estudo que as crianças quando chegam na fase da adolescência com TDAH e com diagnóstico tardio, não tinham qualidade de vida, ao contrário, tinha até relato de automutilação.

Crianças e adolescentes com TDAH se deparam com uma série de desafios quando comparados aos seus colegas da mesma faixa etária e posição socioeconômica que não apresentam o transtorno. Entre esses desafios, destacam-se problemas como a ocorrência mais frequente de acidentes, dificuldades no desempenho escolar, incluindo reprovações, expulsões e abandono escolar. Na fase adulta, o TDAH também está associado a prejuízos que incluem uma maior taxa de desemprego, divórcios, menor número de anos de escolaridade completos e um aumento na ocorrência de acidentes de trânsito (Mattos, 2020).

Na mesma direção, Castro e Lima (2018) argumentam que os principais impactos evidenciados em pessoas com esse transtorno estão ligados ao desenvolvimento afetivo-emocional, educacional, profissional, gestão financeira, relacionamento interpessoal, conjugal, nas relações parentais, autonomia e autorregulação. Oliveira (2022) ainda ressalta que as consequências negativas são evidenciadas principalmente no desenvolvimento educacional e profissional. Na Suécia, por exemplo, um estudo conduzido por Virtanen *et al.* (2022) revelou que jovens adultos com TDAH têm um risco maior de enfrentar baixa escolaridade e desemprego.

No que diz respeito às dificuldades relacionadas ao campo da escolarização e aprendizagem, aponta-se a associação frequente do TDAH com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e escrita, ortografia, matemática, dentre outras (APA, 2013; Castro et al., 2018; Matos, 2020; Barkley, 2023; Rohde, 2019), bem como um maior número de reprovações (Sperafico, 2021). Isso pode impactar significativamente a aprendizagem das crianças com TDAH (Pimenta; Silva; Pelil, 2020), tornando o processo mais complexo e exigindo intervenções e estratégias específicas.

Sperafico (2021) aponta prejuízos no desempenho escolar em aritmética de estudantes com TDAH, citando que os tipos de erros mais frequentes se referem à troca de operações, procedimentos de empréstimos, adição, subtração, divisão potencializando a existência de falta de automatização de raciocínios aritméticos.

Ademais, é importante ressaltar que, de acordo com o Instituto Neurosaber (2022), as principais habilidades cognitivas prejudicadas no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade são atenção, memória operacional, funções executivas e capacidade de auto engajamento.

Assim sendo, em conformidade com Rohde (2019), o estudante pode ter dificuldade em esperar sua vez, gerenciar o tempo, interromper a fala de colegas e professores durante atividades na sala de aula, sendo rotulado como um aluno-problema. Neste ponto, as implicações do TDAH também podem se estender para o declínio da sua autoestima e bem-estar emocional, uma vez que as dificuldades diárias, elencadas acima podem gerar sentimento de impotência, incapacidade, e falta de autoconfiança Oliveira (2022).

Nessa perspectiva, Tiikkaja e Tindberg (2021) enfatizam a importância do ambiente escolar no desenvolvimento humano. Entretanto, um estudo empírico realizado na Suécia, envolvendo 4071 jovens de 15 a 18 anos, foi conduzido para

analisar a relação entre o bem-estar escolar de adolescentes com e sem TDAH. As análises, utilizando modelos de regressão logística, ajustaram-se a fatores pre-existent, aspectos relacionados à escola e comportamentos prejudiciais à saúde.

Os resultados revelaram que adolescentes com TDAH (n = 146) relataram influência negativa de sua condição na experiência escolar. Em comparação com seus colegas sem deficiência, aqueles com deficiência ou TDAH tiveram uma probabilidade maior de experimentar pior bem-estar relacionado à escola. Estatisticamente, essa probabilidade foi ainda mais significativa para os adolescentes com TDAH, concluindo-se que os adolescentes com TDAH representam um grupo particularmente vulnerável no ambiente escolar, uma vez que relataram um maior nível de desconforto em comparação com aqueles sem o transtorno.

Isso pode se refletir em um desempenho acadêmico inferior, menor envolvimento, falta de segurança emocional e bem-estar prejudicado (Tiikkaja; Tindberg, 2021). Nesse contexto, as escolas devem trabalhar ativamente para garantir a inclusão escolar dos adolescentes, visando assegurar que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para um desenvolvimento saudável e o alcance de seus objetivos acadêmicos.

Em contraponto, Campelo (2022) ressalta que as várias características que essas crianças apresentam, tais como falta de atenção, inquietude, desmotivação perante as atividades escolares contribuem para que os professores se sintam despreparados para promover estratégias que auxiliem no manejo desses sintomas e desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem efetiva dessas crianças, bem como cooperam para que a criança não consiga acompanhar as instruções dos professores e completar suas tarefas dentro do prazo estabelecido. Além disso, a impulsividade e hiperatividade podem interferir na interação social da criança com seus pares (Rohde, 2019; Mattos, 2020). Assim sendo, faz-se necessário (re)pensar as concepções e prática pedagógicas adotadas por docentes e pela escola, de modo geral, para os estudantes com TDAH, conforme evidenciado no tópico seguinte.

O PROFESSOR E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TDAH

Lamentavelmente, nem todas as instituições de ensino estão devidamente preparadas para receber alunos com TDAH, o que pode limitar o suporte necessário para que esses estudantes desempenhem suas atividades acadêmicas e participem

plenamente da vida escolar. Esse cenário enfatiza a grande importância do conhecimento sobre esse transtorno, bem como suas implicações nos aspectos sociais, emocionais e educacionais.

Ao adentrar o ambiente escolar, os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos devem estar preparados e capacitados para acolher e integrar essas crianças de maneira inclusiva. Isso significa reconhecer que todas as pessoas aprendem de formas diversas, conforme pressupostos epistemológicos e legais construídos e sancionados em conferências e documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ratificados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) e em outros marcos legais, que visam proporcionar a todos os estudantes oportunidades equânimes de desenvolvimento, saúde e sucesso acadêmico.

No contexto abordado, Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de a escola estar preparada para atender a todos os alunos sob uma perspectiva de Educação Inclusiva. Para essa autora, a inclusão é um processo que tem como objetivo garantir o acesso de todos à educação, com igualdade de condições, independentemente de suas características pessoais, físicas, culturais e econômicas. Portanto, a escola deve se comprometer em atender à diversidade de seus alunos, respeitando suas diferenças e necessidades específicas.

No que diz respeito à implementação desse propósito, a mesma autora destaca a importância de repensar o currículo escolar com o objetivo de garantir o acesso e o sucesso de todos os educandos, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. É fundamental promover o diálogo e a troca de experiências com a comunidade, criando assim um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos envolvidos.

Além disso, Mantoan (2015) afirma que a formação de professores é essencial para que eles possam lidar com a diversidade dos alunos presentes no ambiente educacional, mesmo que esses alunos não se enquadrem no público-alvo da Educação Especial ou não sejam assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja regulamentação foi estabelecida pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Ela argumenta que a escola deve oferecer um ensino de qualidade, respeitando a individualidade dos alunos e adotando uma abordagem pedagógica

centrada na diversidade, valorizando as diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades respaldadas na equidade, como também é evidenciado por outros autores (Henriques, 2016; Pacheco, 2019; Reis, 2016; Ziesmann, 2022).

Além disso, a garantia de direitos do estudante exige a perspectiva da inter-setorialidade. É essencial que profissionais da educação, saúde, assistência social (entre outros) atuem em conjunto, não apenas para identificar e abordar o TDAH, mas também para lidar com as comorbidades associadas. Isso visa proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado e o apoio necessário para o desenvolvimento acadêmico e emocional desses estudantes, buscando promover uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do discente.

Quanto ao estudante com TDAH, faz-se necessário citar que, em 30 de novembro do ano de 2021, ocorreu a publicação da Lei nº 14.254 (Brasil, 2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem. O objetivo principal da lei é garantir o acesso à Educação Inclusiva e oferecer suporte adequado aos alunos com essas condições.

A referida lei estabelece que os educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos da aprendizagem, devem receber acompanhamento pedagógico especializado, proporcionando-lhes as adaptações necessárias para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potenciais. Além disso, as escolas são incentivadas a promover a capacitação dos professores e demais profissionais da educação para lidar de forma adequada e inclusiva com esses alunos. Prevê, portanto, a criação de programas de capacitação continuada para os profissionais da educação, visando aprimorar suas habilidades no atendimento às necessidades específicas dos educandos com dislexia ou TDAH. A ideia é promover a conscientização sobre essas condições e fornecer estratégias pedagógicas eficazes para o apoio aos alunos.

No âmbito educacional, os desafios prevalecem nas duas vertentes, tanto para o indivíduo acometido por esse transtorno, como para o sistema escolar e para os professores. Diante do exposto, percebemos que o papel do professor é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses estudantes, pois muitas vezes eles são os primeiros a observar o comportamento e as dificuldades das crianças. Quando não estão diante de crianças com laudos, o professor poderá ser o primeiro a sinalizar para gestão escolar e para as famílias no sentido de direcionar os pais ou responsáveis a procurarem ajuda de equipes multidisciplinares para diagnóstico e intervenção adequados.

Nesse interim, faz-se necessário que o professor tenha embasamento teórica e científico sobre esse transtorno a fim de se tornar capacitado para desconstruir crenças limitantes que rotulam esse aluno como preguiçoso e sem capacidade (Donizetti, 2022). Através da fundamentação teórica e empírica sobre esse transtorno, o professor também terá maior suporte para compreender as dificuldades das crianças, sendo capaz de respeitar, aceitar e auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem através de práticas pedagógicas adequadas (Donizetti, 2022).

Nesse cenário, é importante que a escola busque se adaptar as particularidades de todos os alunos, independente das condições físicas, sociais e cognitivas e no tocante às crianças com TDAH, é imprescindível que as escolas passem a dar suporte para que os professores busquem atualizações, formação continuada através de capacitações com profissionais especializados sobre esse transtorno para que possam colaborar de forma eficaz com a aprendizagem e o crescimento humano dessas crianças.

Nesse sentido, Silva e Dias (2014) destacam que o papel do professor é de suma importância para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor desse aluno e para alcançar esses objetivos é fundamental que esse profissional tenha conhecimento para melhor organizar sua prática pedagógica.

Diante do exposto, é pertinente afirmar a importância de a formação continuada para professores interagirem com essas crianças dentro de um contexto educacional, vislumbrando uma educação com aprendizagem significativa. Através desse conhecimento, será possível o professor programar práticas inclusivas no meio educacional, apresentando ao discente oportunidade e acesso a uma educação de qualidade com um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades individuais dessas crianças e promovendo o desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Quanto à qualificação e à formação continuada do professor, Silva e Dias (2014), apontam que:

O profissional que atua na área educacional faz-se necessário está em constante atualização e estudos para que haja qualidade na metodologia aplicada em sala de aula e no processo educativo dos alunos, pois é através das competências e habilidades dos profissionais que se configura uma identidade própria e singular na vida dos alunos como também na instituição. (Silva; Dias, 2014, p. 109).

Ainda sobre esse ponto, Santos *et al.* (2020) realizaram estudo sobre o conhecimento e as práticas pedagógicas de docentes sobre TDAH a partir de um estudo de caso com professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que os professores apresentam conhecimento insuficiente sobre o transtorno estudado e que, ainda que suas práticas sejam bem planejadas, não conseguem atender as peculiaridades desses discentes. O estudo constatou que no quesito de conhecimento dos sintomas de hiperatividade, os professores apresentaram conhecimento satisfatório, porém discrepante quanto ao conhecimento de etiologia e fisiologia.

Por meio de estudos sobre as implicações do TDAH no âmbito escolar, é possível perceber a relevância desse tema para educação e a sociedade. Sendo assim, é cabível citar a pertinência do estudo realizado por Silva (2022), cujo questionamento estava voltado para investigar quais as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em 3 escolas municipais com 11 professores, da cidade de Parnamirim no Rio Grande do Norte.

Para essa pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação não participante, e análise documental. Os resultados principais apontaram que a maioria dos professores tem pouco conhecimento sobre o TDAH, relacionando-o apenas a questão da hiperatividade e o associando ao déficit na aprendizagem, sem uma justificativa plausível fundamentada em um embasamento teórico científico.

Em outro estudo, Moura (2019) buscou compreender quais práticas pedagógicas devem ser utilizadas pelos professores com alunos acometidos pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Por conseguinte, o objetivo dessa pesquisa era identificar as práticas e soluções pedagógicas que os docentes desses estudantes devem utilizar para amenizar as dificuldades que esse transtorno causa ao aluno na sala de aula.

Através das informações encontradas nesse estudo, foi possível observar e concluir que as dificuldades dessas crianças podem ser amenizadas se a escola e os docentes tiverem metodologias e intervenções que valorizem o potencial e a criatividade desses estudantes, configurando assim a grande importância da figura do professor no processo de ensino e aprendizagem desse alunado e justificando a importância de que os professores busquem sempre mais conhecimento

sobre esse transtorno a fim de ter uma prática pedagógica com manejo qualificado quando se depararem com crianças com o TDAH.

Tendo como parâmetro que o professor na sala de aula pode ser o primeiro a perceber os sintomas do TDAH na criança, devido ao seu comportamento e ou baixo desempenho escolar por conta da falta de atenção, ressalta-se o detalhamento do estudo realizado por Oliveira (2023), que, teve como amostra da pesquisa 186 professoras e professores da educação básica das escolas municipais, estaduais e particulares do município de Itabaiana em Sergipe. O propósito deste estudo consistiu em examinar as posturas de educadores em relação ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e aos alunos com comportamentos característicos desse transtorno. Com esse intuito, os professores participantes preencheram um questionário adaptado contendo indagações acerca das suas atitudes perante o TDAH, conhecimento sobre o TDAH, necessidade de adquirir conhecimento e necessidade de aprimoramento, além de um questionário sociodemográfico.

A análise dos dados foi realizada utilizando uma abordagem quantitativa, com ênfase fatorial e modelagem de equações estruturais. Os resultados evidenciaram que os docentes possuem atitudes favoráveis em relação ao TDAH e às crianças com comportamentos típicos desse transtorno, sendo que o conhecimento acerca do TDAH exerce a maior influência sobre as atitudes relacionadas ao TDAH, juntamente com as necessidades de conhecimento e aprimoramento.

Percebe-se que é necessário avançar com as pesquisas a respeito das práticas pedagógicas e a ótica de percepções sobre o TDAH. É imprescindível haver subsídios teóricos para os docentes, desde o curso de graduação à formação continuada para os que já estão em exercício da sua profissão, para que todos possam compreender esse transtorno e consigam elaborar intervenções pedagógicas compatíveis com as necessidades reais dos estudantes. É fundamental acabar com esse ciclo de desconhecimento por parte dos professores, para que possam compreender e saibam explorar o potencial desse estudante evitando assim penalizar o discente com rotulações e exclusão dentro da escola (Bezerra; Ribeiro, 2020).

Nessa conjuntura, as figuras da escola e do professor merecem destaque como protagonistas ativos e abrangentes na identificação e no apoio a essas crianças por meio da implementação de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas. Essas ações devem incluir o fornecimento de suporte emocional e comportamental, bem como o ensino de habilidades sociais e de autorregulação, com base em uma educação acolhedora, equitativa e inclusiva, priorizando a qualidade para promover

uma aprendizagem significativa e o bem-estar geral das crianças durante sua jornada educacional.

No contexto escolar, para garantir o sucesso acadêmico, social e emocional dessas crianças no presente e no futuro, é crucial que os professores adquiram um conhecimento qualificado, embasado em teorias e evidências científicas sobre o transtorno. O objetivo central do Produto Educacional desta pesquisa é fornecer esse conhecimento na formação continuada dos professores, capacitando-os a planejar e implementar estratégias educacionais adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Isso inclui a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado, a compreensão e o apoio ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes afetados pelo TDAH, promovendo uma educação holística para esses alunos.

Nesse sentido, é essencial direcionar mais atenção à formação pedagógica dos profissionais de educação em relação ao TDAH. Isso, sem dúvida, resultará em melhorias significativas, reduzindo o baixo desempenho acadêmico, a evasão escolar, o envolvimento em atividades criminosas e comportamentos de risco social. Além disso, ajudará a abordar questões como impulsividade e dificuldades nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais, contribuindo para a redução do estigma social e para um futuro mais promissor tanto para a sociedade quanto para os indivíduos afetados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta revisão sistemática, ficou evidenciado que o TDAH apresenta desafios específicos para o processo de ensino-aprendizagem. Características como desatenção, impulsividade e hiperatividade podem interferir no engajamento, na concentração e na participação ativa dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, fica clara a necessidade de investimento em políticas públicas, para que as pesquisas na área da educação avancem e possam fornecer subsídios para as práticas pedagógicas, oferecendo aos professores ferramentas teóricas e práticas para lidar de forma adequada com as demandas e necessidades dos alunos com TDAH.

Diante do exposto, ressalta-se a importância da qualificação e formação continuada para os professores do ensino fundamental, séries iniciais, que lidam com crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A qualificação, por meio da formação continuada dos professores, na

atualidade, é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades desses alunos.

Essa qualificação deve ter início no curso de graduação e deve transcorrer de forma contínua através de programas de capacitação, cursos, *workshops* e grupos de estudo, para que os professores possam adquirir conhecimentos atualizados sobre o funcionamento do TDAH, suas causas, manifestações e intervenções educacionais. Essa formação permite que os educadores apliquem abordagens pedagógicas diferenciadas, adaptadas às características individuais dos alunos com TDAH, promovendo uma aprendizagem mais eficiente e inclusiva.

Além disso, é fundamental que os professores tenham acesso a estratégias e recursos que auxiliem na gestão do ambiente escolar. A criação de um ambiente estruturado, com rotinas claras, estímulos visuais, organização espacial e apoio emocional, contribui para a redução de distrações e para o aumento do engajamento dos alunos com TDAH, o que automaticamente refletirá na diminuição de dados estatísticos de evasão escolar, frustração e desmotivação, tanto para os alunos como para os professores. Esse aperfeiçoamento pode fornecer aos professores as ferramentas necessárias para implementar as estratégias pedagógicas de forma eficaz.

Outro ponto relevante é o estabelecimento de parcerias entre escolas, profissionais da área da saúde e famílias. A troca de informações, o compartilhamento de experiências e o trabalho colaborativo podem contribuir para um suporte mais abrangente às crianças com TDAH. A qualificação dos professores também inclui a compreensão da importância do trabalho em equipe e da comunicação efetiva com os demais envolvidos no processo educacional.

Em suma, a qualificação e formação continuada dos professores do ensino fundamental, séries iniciais, que lidam com crianças com TDAH são peças-chave para uma aprendizagem eficiente e inclusiva. Por meio dessa qualificação, os educadores estarão preparados para compreender as necessidades específicas desses alunos, desenvolver estratégias pedagógicas adequadas e promover um ambiente de aprendizagem acolhedor. A formação contínua é um investimento essencial para a melhoria da qualidade educacional e para a promoção do sucesso acadêmico e social das crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Trad: Maria Inês Corrêa Nascimento, *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARKLEY, R. A. **Managing ADHD In School The Best Evidence**: Based Methods For Teachers Copyright 2016 (English Edition).

BARKLEY, R. A. **Vencendo o TDAH adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BEZERRA, M. F.; RIBEIRO, M. S. de S. Percepções e práticas de professores frente ao TDAH: uma revisão sistemática na literatura. **Revista Intersaberes**, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.401, de 28 de abril de 2011**. Altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a assistência terapêutica e a incorporação de tecnologia em saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12401.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n. 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Diário Oficial da União**, publicado em: 01/12/2021, Edição: 225, Seção: 1, Página: 5, Dezembro, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Relatórios de Recomendação Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas. nº 733. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Brasília: Ministério da Saúde. Brasília: CONITEC, 2022.

BRITES, C. **Como lidar com mentes a mil por hora**: Entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma vida bem-sucedida (Portuguese Edition). Editora Gente. Edição do Kindle. Copyright, 2021.

CAMPELO, T. R. F. et al. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Revista de Psicologia**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v16i60.3464>.

CASTRO, C. X. L.; LIMA, R. F. de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 61-72, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

DONIZETTI, I. da S. TDAH e a importância de um diagnóstico correto. Educação, cognição e inclusão, **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 32. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2221>. Acesso em: 23 ago. 2023

HENRIQUES, T. Desafios da interseccionalidade às políticas de formação contínua de professor@s em Portugal. **Interacções**, v. 11, n. 37, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8468>. Acesso em: 9 abr. 2023

HOLANDA, F. M. P. P. de; BARBOSA, M. de S.; SANTOS, A. S. dos. A importância do professor no desenvolvimento de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S.

I.J, v. 6, p. 180–190, 2023. Disponível em: <https://rebenamnuvens.com.br/revista/article/view/107>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua: 100 Perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Portuguese Edition. Autêntica Editora. 17. ed. Edição do Kindle, 2020.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M.. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, out. 2008.

MOURAL. T.; SILVAK. P. M. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 22, p. e216, abr. 2019. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/habilidades-cognitivas-quais-sao-as-principais-prejudicadas-no-tdah/> Neurosaber. Acesso em: 8 set. 2023.

OLIVEIRA, M. S. **Atitudes de professores sobre o TDAH e sobre estudantes com sintomas de TDAH**. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2023.

OLSSON, P. *et al.* Attention deficit hyperactivity disorder in adults who present with self-harm: a comparative 6-month follow-up study. **BMC psychiatry**, v. 22, n. 1, p. 428, 24 jun. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://bra-sil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023

PACHECO, P. et al. Educação inclusiva: um diálogo com a educação básica a partir do ciclo de políticas. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019, p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1402>. Acesso em: 22 jul. 2023.

REIS, M. B. F. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 1, p. 1- 18, 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em: 9 abr. 2023.

PIMENTA, P. C.; SILVA. A. C. B.; PELLI, A. Crianças e adolescentes com TDAH no ambiente escolar: revisão bibliográfica. **Revista Contemporânea de Educação**, v.15, n. 33, p. 43-53, 2020.

ROHDE, L. A. et al. **Guia para Compreensão e Manejo do TDAH da World Federation of ADHD**. Portuguese Edition: Artmed, 2019.

SANTOS, Cassiane dos et al. Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Universidade Paranaense-Unipar, Francisco Beltrão-PR-Brasil. **Revista Educação em Saúde**, v. 8, n. 1, p. 35-49, 2020.

SILVA, S. B. da; DIAS, M. A. D. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.4, p. 105-114, nov./dez. 2014.

SOUSA, Anthony de Freitas de et al. Attention deficit hyperactivity disorder. In: CASTANHO, Julia Marrone; POLANCZYK, Guilherme V. **IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health** (edição em Português). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2020.

SPERAFICO, Y. L. S. et al. Desempenho em Aritmética de Estudantes com e sem Sintomas de TDAH. **Psico-usf**, v. 26, n. 4, p. 645–657, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260404>. Acesso em: 23 set. 2023.

TIIKKAJA, S.; TINDBERG, Y. Poor School-Related Well-Being among Adolescents with Disabilities or ADHD. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 1, p. 8, dez. 2021.

ZHANG, N. *et al.* Understanding the association between adverse childhood experiences and subsequent attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis of observational studies. **Brain and Behavior**, v. 12, n. 10, p. e32748, 2022.

ZIESMANN, C. I. *et al.* A gestão, o processo de inclusão e as políticas educacionais: possibilidades e inviabilidades no cenário brasileiro. **Revista Pedagógica (Chapecó)**, v. 24, n. 24, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/index>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.098](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.098)

UM ESTADO DA ARTE SOBRE DIALOGICIDADE NA PERSPECTIVA DE FREIRE E VIGOTSKI NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE NA PEDAGOGIA

FERNANDA DE JESUS SANTOS BRITO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade São Francisco-USF/SP, fernanda.jesus.brito@mail.usf.edu.br;

LUCIANA HADDAD FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Docente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas/SP haddad.nana@gmail.com.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo realizar um estudo da arte das produções acadêmicas sobre dialogicidade no estágio supervisionado docente na pedagogia, na perspectiva de Freire e Vigotski. Foi feito o levantamento de teses e dissertações produzidas nos últimos 5 anos (2018-2022), nos programas de pós-graduação em educação, no Brasil, tendo como fonte de dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para isso, usamos como descritores: “Estágio supervisionado em pedagogia” + “Freire e Vigotski” e “Dialogicidade AND Vigotski e Freire”. Foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave das produções encontradas, bem como organizadas em um quadro considerando o nome do autor (a), o tema, o objetivo, os descritores, ano e tipo de publicação (teses/dissertações), a metodologia e a instituição de ensino. Foram encontrados quatro trabalhos: três dissertações e uma tese. As análises indicaram que ainda são poucos os estudos que tocam ao tema em questão, no recorte da pesquisa, mas que a produções analisadas contribuem para pensar o estado da arte sobre o tema, como também com o projeto de tese em fase inicial: o primeiro trabalho investigou as interações sociais entre os mediadores e os educandos jovens e adultos privados de liberdade, tendo como base a teoria histórico-cultural de Vigotski e a perspectiva dialógica para Paulo Freire e apontaram para núcleos de sentidos que contribuem para

pensar a formação dos futuros professores. O segundo tratou do estágio supervisionado na formação de professores, por trabalhar os desafios do estágio supervisionado obrigatório no curso de pedagogia tendo como foco a questão do uso das tecnologias educativas. O terceiro analisou a inserção de graduandos de pedagogia nas escolas de campo durante o estágio no contexto da pandemia. Já a quarta analisou a formação de conceitos científicos mediada pela dialogicidade, discutindo e compreendendo as contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para a EJA.

Palavras-chave: Estágio docente supervisionado, Cursos de Pedagogia, Dialogicidade, Vigotski e Freire.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo realizar um estudo da arte das produções acadêmicas sobre dialogicidade no estágio supervisionado docente na pedagogia, na perspectiva de Freire e Vigotski, considerando a produção de teses e dissertações produzidas nos últimos 5 anos (2018-2022). O estudo está vinculado ao projeto de tese intitulado “Narrativa, Dialogicidade e Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia da Universidade São Francisco (USF): um olhar a partir de Vigotski e Freire”, em fase inicial, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco (USF). A pesquisa tem como objeto de investigação narrativas de graduandas do curso de Pedagogia sobre experiências de dialogicidade no Estágio Supervisionado. Para isso, lança um olhar sobre experiências de estágio na formação inicial de professores.

Partimos do pressuposto e compreensão de que a formação docente é um processo histórico e social, constituído e constitutivo de relações, permeado por tensões e negociações, no qual a trama do fazer educativo é tecida. É mediante ao movimento das relações históricas e sociais estabelecidas e das situações dramáticas vividas na docência que cada professora se apropria do fazer docente, de si mesma e da própria docência, que se realiza na vivência do ofício, no cotidiano e nas relações estabelecidas. (Brito, 2021; Nóvoa, 2009; Cruz, 2013).

Enquanto processo de construção histórico e social a formação da professora ganha sentido na atuação docente. Por isso, Nóvoa (1995) afirma que a formação docente “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” (NÓVOA, 1995, p. 25) e profissional. Essa abordagem considera que as situações de trabalho docente e prática pedagógica são permeadas por formas peculiares de diálogo e relações. As elaborações das professoras e os sentidos que atribuem ao próprio trabalho não é algo dado, mas (re)construções que se fazem nas relações e vivências (Cruz, 2013).

Nesse contexto, nos interessa olhar o estágio obrigatório no curso de Pedagogia como momento e tempo em que acontece a introdução mais específica de forma orientada, do licenciando em formação inicial, no contexto das vivências das escolas e da atuação profissional. Como escreveu Pimenta e Lima (2008, p. 29):

O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno

de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Vale ressaltar que no contexto da Pandemia do COVID 19 (2020-2021) e os impactos para a educação formal escolar (básica e superior), para os processos de formação docente, particularmente, para a etapa do Estágio Curricular Supervisionado provocaram reflexões sobre as condições, os processos de interações e as vivências formativas de professoras. Essas alterações são importantes no contexto desta pesquisa, haja vista, tem reflexo no processo de diálogo necessário e imprescindível no processo de formação e educação escolar.

A relação dialógica na formação de professoras não é um tema novo, muito menos quando se refere ao campo da educação em geral. Contudo, talvez ainda não foi suficientemente debatido quando tentamos uma articulação entre a perspectiva da teoria histórico-cultural e o pensamento freiriano, para pensarmos as possibilidades e limites da dialogicidade na formação inicial de professoras, ainda mais, por meio de diálogos entrecruzados através de tecnologias digitais. Principalmente, considerando o impacto que as tecnologias digitais têm exercido na educação a partir do contexto pandêmico e pós pandêmico, bem como pelo fato de que a partir desse cenário as tecnologias digitais vêm se impondo como um dos principais mecanismos de diálogo e comunicação entre as pessoas no campo educacional.

Essas nossas inferências se impõem por considerar o contexto pandêmico, como também, pela escolha em orientar nosso olhar e toda nossa pesquisa por meio do pensamento vigotskiano e freiriano. Num contexto, de isolamento social e de processo educativo em formato remoto, essa perspectiva poderá nos ajudar a pensar, compreender e analisar a importância e o papel do diálogo, da palavra, da fala, das conversas das professoras, graduandas/estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco. Por isso, utilizaremos algumas obras de Vigotski (2010a; 2010b; 1995; 2007; 2000; 2018), bem como de Paulo Freire (1989; 1996; 2005a; 2005b, 2007).

Como argumenta Vigotski (1934/2010), pensamento e palavra são interdependentes e “não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se

e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. (Vigotski, 2010, p. 396). À medida em que acessamos novas formas de significar o mundo, apropriamo-nos de conceitos, atribuímos sentidos e, com isso, alteramos a forma como pensamos. Neste movimento, também criamos novas compreensões que modificam as palavras, seus usos e significados. Por isso entendemos que a palavra possibilita o encadeamento da imaginação, o planejamento e a reflexão da ação cotidiana dos docentes (Brito; Ferreira, 2020).

A apreensão e criação por meio da escrita (e leitura) é então forma de apropriação dos traços culturais, sociais e históricos da humanidade, modo de articulação entre o individual e o coletivo. Quando considerada em sua potencialidade simbólica, possibilita-nos mais do que transpor sons em caracteres. Tornamo-nos capazes de ler e escrever - compreender e intervir - o/no mundo. Paulo Freire (1989, p. 9) já alertava que a escrita não se esgota na decodificação da palavra, pois “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Uma das características que aproxima o pensamento de Vigotski e Freire é a compreensão do sujeito como histórico-cultural. Para Vigotski (2007; 1995), o homem só se constitui historicamente mediado pela cultura. Também, para Freire (1999; 2005), o homem só pode ser compreendido inserido numa realidade social e cultural e se hominiza pela apropriação da cultura (Oliveira, 2005).

Para Vigotski (2007; 2012), a língua e a linguagem influenciam o desenvolvimento do pensamento, pois é por meio delas que o sujeito passa do real para o simbólico, do concreto ao abstrato possibilitando que o ser humano consiga formular representações da realidade. A linguagem é constituída socialmente e culturalmente, ela carrega e comunica a cultura, nela habita tudo que a sociedade produz. Assim por meio da língua materna a criança e o ser humano em geral, se relaciona com os demais seres humanos, se apropria das coisas, da história por meio da apropriação da cultura, aprende e desenvolve. Já para Freire (1996; 1999; 2005; 2007), o diálogo é fonte de comunicação, aproximação e expressão entre os sujeitos, por meio dele, as pessoas compartilham opiniões e estabelecem uma relação bidirecional. O diálogo é fonte criadora e de pronuncia do mundo. “É encontro dos homens, mediatizado pelo mundo para pronunciá-lo” (Freire, 2005, p 45). Numa relação dialógica ambos os sujeitos podem aprender e ensinar, desse modo, “promovendo o desenvolvimento da consciência crítica” (Oliveira, 2005).

Outro aspecto importante do pensamento de Vigotski e Freire que nos ajudará a pensar esse estudo é a maneira como ambos compreendem a construção do conhecimento. Para Vigotski (2007), o ser humano se constitui a partir da relação com o outro e com a cultura. A partir das relações sociais, a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral fazendo com que cada indivíduo se desenvolva, se complete e conquiste seu potencial. É nesse processo que se constrói o conhecimento. Já para Freire (1996, 1999, 2005), o conhecimento se constitui a partir da realidade e da vida cotidiana do sujeito. Toda teoria deve ser construída tomando por base um problema da vida real localizado na prática. Por isso, ele sempre enfatizou que a escrita não se esgota na decodificação da palavra, pois “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Por isso, o pensamento de Vigotski e Freire nos ajudará a ouvir, ler, pensar e dialogar com a palavra escrita e pronunciada em narrativas de graduandas de pedagogia que realizaram o estágio supervisionado no formato remoto, no contexto da Pandemia de Covid 19.

Para o alcance dos objetivos será necessário aprofundamento dos estudos de formação de professoras e estágio supervisionado. A formação docente não acontece no individual, mas é mediatizada pelo outro e por isso se constitui coletivamente. Ao mesmo passo, toda professora é uma pessoa que realiza um ofício permeado de tensões, negociações, lutas e conquistas (Nóvoa, 2009), que pressupõe o exercício cotidiano de convivência e estranhamento com os demais sujeitos da escola. (Ferreira, 2015, *et. al*). As professoras se formam “em sua singularidade no contexto das relações sociais e de trabalho”, num processo em que as marcas das diversas “formas de organização social do trabalho docente e dos modelos de professor” vão sendo internalizadas e ressignificadas (Cruz, 2013, p.30).

Já o estágio nos cursos de formação de professor que, tradicionalmente, tem sido considerado como o momento da prática, segundo Pimenta e Lima (2008), o estágio deve ser compreendido como um campo de conhecimento, produzido na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. O estágio tem um papel importante como espaço de pesquisa, como momento das práxis e como processo de superação da dicotomia teoria e prática. Assim, para fundamentar a importância da formação docente, e particularmente, a formação inicial vista a partir do estágio supervisionado, nesta pesquisa, busco apoio com interlocutores como Nóvoa (1995; 2009), Josso (2004; 2007), Fontana (2000), Cruz (2013), Pimenta e Lima (2008), dentre outros.

No contexto da formação de professoras também é possível verificar uma variedade de estudos que tratam da relação entre dialogicidade e educação, ou mesmo, dialogicidade e formação de professoras. Em geral, na maioria dos estudos se destacam o pensamento freiriano. Entre alguns estudos podemos destacar, Arriada (2012), Faria (2017), Rodrigues (2017), Cordeiro (2011), Poli (2008), Maissiat (2013) sobre a relação dialógica no processo de formação docente e tecnologias digitais.

Esse último aspecto é relevante para pensar esse estudo, haja vista que a partir do contexto pandêmico a formação de professor passou a ser mais fortemente atravessada por experiências tecnológicas digitais, tendo reflexo diretamente nas relações estabelecidas nos processos formativos. As mudanças tecnológicas e sua presença cada vez mais constante no cotidiano das pessoas e da educação escolar tem se configurado em uma das formas de inserção, apropriação, e participação nas experiências culturais e históricas. A maneira de nos expressarmos e de nos constituirmos como pessoas, atualmente, é atravessada por formas outras de comunicação e interação. O pensamento, a cultura e a vivência das pessoas têm se organizado e se expressado fortemente por meio das tecnologias digitais.

Tal processo tem provocado alterações nos formatos das atividades formativas nos cursos de licenciatura e nos leva, a pensar sobre qual o papel, os limites e possibilidades da dialogicidade no estágio supervisionado dos cursos de Pedagogia na contemporaneidade. Dessa forma, pensar sobre essa realidade e reconhecer que as tecnologias digitais têm passado a marcar presença constante no cotidiano, na atuação e formação inicial e continuada de professoras é, também, compreender que essas mudanças trazem impactos e desafios à dialogicidade enquanto elemento essencial de uma educação para a libertação dos homens, como nos aponta Freire (2005).

Como também, se a literatura sobre o papel da dialogicidade nos pensamentos freiriano e vigotskiano poderá nos ajudar a compreender/analisar o papel, os limites e possibilidades da dialogicidade no estágio supervisionado dos cursos de Pedagogia da USF, no contexto contemporâneo, visto por meio de narrativas.

METODOLOGIA

Optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental do tipo revisão sistemática. O objetivo foi realizar um estudo

da arte sobre as pesquisas que trabalham com o/a conceito/categoria dialogicidade no contexto do tema do estágio supervisionado em pedagogia na perspectiva de Freire e Vigotski considerando aspectos que indiquem o objetivo, a metodologia e os resultados das pesquisas.

Trata-se de uma pesquisa do tipo revisão sistemática, pois tenta responder uma questão específica de pesquisa no que se refere ao Estado da arte de um tema de investigação, também chamado de estudo de revisão de produção acadêmica (Vosgerau; Romanowski, 2014). O levantamento pode ser realizado “a partir de materiais diversos já produzidos e publicados, como livros, revistas, periódicos acadêmicos, textos técnicos, jornais, dissertações, teses” (Santos, 2020, p. 6)

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva realizar um estudo da arte das produções acadêmicas sobre o tema em tela nas teses e dissertações produzidas entre os anos de 2018 a 2022, nos programas de pós-graduação em educação, no Brasil, tendo como fonte o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Elaboramos um protocolo de busca em 3 fases considerando planejamento, coleta e sistematização. Utilizamos como categorias de busca “estágio supervisionado em pedagogia” + “Freire e Vigotski” e “Dialogicidade AND Vigotski e Freire”. Como critério de inclusão optamos por analisar os trabalhos e estudos realizados na área de ciências humanas, nos Programas de Pós Graduação em Educação e com ênfase no curso de pedagogia e que foram produzidos no recorte temporal 2018 a 2022. Como critérios de exclusão foram retirados trabalhos de outras áreas de conhecimentos, produzidos fora do recorte escolhido.

No primeiro momento, foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave, em seguida foram organizados em um quadro considerando o nome do autor (a), o tema, o objetivo, os descritores, ano e tipo de publicação (teses/dissertações), a metodologia e a instituição de ensino. Para observação e análise nos concentramos na dimensão conceitual da dialogicidade na formação inicial de professores à luz da teoria histórico-cultural e do pensamento freiriano, nos termos do objetivo definido para este estudo. O mapeamento dos estudos e de seus processos metodológicos e resultados nos permitirá uma compressão das pesquisas em teses e dissertações sobre o tema em tela e sua perspectiva.

A busca foi realizada no portal de teses e dissertações da Capes nos dias 20 e 21 de junho de 2022 e revisada em abril de 2023, com os seguintes descritores: “estágio supervisionado em pedagogia” + “Freire e Vigotski” e Dialogicidade AND

Vigotski e Freire. No processo de planejamento e para construção do protocolo de busca testamos também os descritores “Narrativa AND Dialogicidade”; Narrativa AND Diálogo; “Estágio supervisionado da Pedagogia” AND “Narrativa autobiográfica”; “Dialogicidade e Pedagogia” AND “Narrativa autobiográfica”. Considerando o recorte temporal e a especificidade do tema, não foi encontrado nenhum trabalho com esses últimos descritores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o término do processo de busca e refinamento da pesquisa encontramos onze (11) estudos: (5) cinco trabalhos para o descritor “Estágio Supervisionado em Pedagogia” + “Freire e Vigotski” e seis (6) trabalhos para o descritor: Dialogicidade AND Vigotski e Freire. Após leitura do título, resumo, palavras-chave apenas quatro (4) estudos atendiam aos critérios estabelecidos para esse estudo e aos descritores selecionados para a pesquisa: dois (2) para o primeiro e dois para o segundo. Foram três (3) dissertações e (1) uma tese, publicadas em 2019, 2020, 2021 e em 2022, respectivamente.

A dissertação, publicada em 2019, foi desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo. A dissertação de 2020 foi produzida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe e a de 2022 foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco. A tese foi publicada em 2021, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Goiás. Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro a seguir:

Quadro: Teses e dissertação sobre dialogicidade no estágio supervisionado em pedagogia, na perspectiva de Freire e Vigotski, publicadas entre os anos de 2019 e 2022

AUTOR	TEMA	OBJETIVO	DESCRITORES	ANO/ TIPO	METODOLOGIA	IES
Marina Savordelli Versolato Pugin.	Processos interativos no campo da difusão científica: uma experiência com a educação de jovens e adultos privados de liberdade	Investigar as interações sociais constituídas no âmbito da difusão científica, em espaço da educação não formal - Banca da Ciência (BC) - entre os mediadores e os educandos jovens e adultos privados de liberdade.	Dialogicidade AND Vigotski e Freire	2019 Dissertação	Abordagem qualitativa com estudo de campo, que teve como fonte de pesquisa o diário de campo, fotos para registro e registro em vídeos. Tiverem como sujeitos da pesquisa os estudantes, dos cursos de Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras e Filosofia da Unifesp e educandos da EJA privados de liberdade. O referencial teórico-metodológico foi a Teoria Histórico-co-Cultural de Vigotski e da dialogicidade em Paulo Freire.	UNIFESP
Givaldo Santos Sena	Estágio supervisionado em pedagogia na UFS: obstáculos e desafios no seu desenvolvimento, no uso das tecnologias educativas, na iniciação à docência, na relação teoria e prática	Compreender, a partir de seus obstáculos mais marcantes, em particular na relação teoria e prática, os principais da influência do estágio supervisionado obrigatório,	"estágio supervisionado em pedagogia" + "Freire e Vigotski"	2020 Dissertação	A metodologia utilizada para interpretação de dados é a análise crítica da narrativa, especificamente a categoria temática de Motta (2013). O método de pesquisa é de cunho quali-narrativa e faz parte desse estudo de campo estagiários do 7º período do curso de Pedagogia da UFS. Se utiliza de duas técnicas comuns a pesquisa qualitativa, quais sejam: observação e entrevistas narrativas.	*UFS

AUTOR	TEMA	OBJETIVO	DESCRITORES	ANO/ TIPO	METODOLOGIA	IES
Suelen Aparecida de Carvalho Reia	O estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desenhos, e as experiências em tempo de pandemia	Analisar a inserção dos alunos de pedagogia nas escolas campos.	"estágio supervisionado em pedagogia" + "Freire e Vigotski"	2022 Dissertação	Pesquisa de abordagem qualitativa, as fontes utilizadas para a produção dos dados foram as entrevistas narrativas realizadas pela pesquisadora, diário de campo da pesquisadora e os portfólios e demais materiais produzidos pelas alunas da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.	*USF
Suelen Aparecida de Carvalho Reia	O estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desenhos, e as experiências em tempo de pandemia	Analisar a inserção dos alunos de pedagogia nas escolas campos.	"estágio supervisionado em pedagogia" + "Freire e Vigotski"	2022 Dissertação	Pesquisa de abordagem qualitativa, as fontes utilizadas para a produção dos dados foram as entrevistas narrativas realizadas pela pesquisadora, diário de campo da pesquisadora e os portfólios e demais materiais produzidos pelas alunas da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.	*USF

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO; *UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE;
 *UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO; * UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações disponíveis no Banco de Teses e dissertações da Capes 22.06.2022.

Quanto a primeira produção de autoria de Marina Savordelli, com o estudo intitulado “Processos interativos no campo da difusão científica: uma experiência com a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade” teve como objetivo central investigar as interações sociais entre os mediadores e os educandos jovens e adultos privados de liberdade, constituídas no âmbito da Banca da Ciência (BC) processo de difusão científica, em espaço da educação não formal. A autora apresenta como resultados que os encontros e desencontros ocorridos durante o estágio se relacionam e interagem com tantas outras situações vividas pelos estudantes de Pedagogia em formação inicial, que o estágio não se realiza sozinho, que a teoria e prática estão presentes tanto nas instituições escolares como nas universidades e que talvez o maior desafio seja a promoção do diálogo entre universidade e escola. Tratou de uma pesquisa qualitativa com um estudo de campo e que se desenvolveu no decorrer de uma apresentação da BC com educandos da EJA privados de liberdade. Foram produzidos dados e informações por meio de diário de campo, registros fotográficos e de vídeo dos grupos. Os registros foram analisados a partir de núcleos de significação no intuito de identificar discursos significativos.

A pesquisa teve como sujeitos licenciandos em processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras e Filosofia da Unifesp que atuaram como mediadores do projeto Banca da Ciência na mediação e educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade. A análise dos registros teve como base a teoria histórico-cultural de Vigotski e a perspectiva dialógica para Paulo Freire. Os resultados apontam para contribuições na formação dos mediadores, futuros professores, sobre as especificidades do trabalho com o público da EJA e particularmente na condição de privação de liberdade.

A segunda dissertação de Sena (2020), tratou sobre o desenvolvimento e os desafios do estágio supervisionado obrigatório no curso de pedagogia/UFS, teve como foco a questão do uso das tecnologias educativas, a regência e a relação teoria e prática e como objetivo geral compreender, a partir dos obstáculos mais marcantes do estágio supervisionado as principais influências do estágio supervisionado obrigatório na iniciação à docência e na formação do alunado. O trabalho utilizou uma pesquisa de cunho quali-narrativa e teve como sujeitos da pesquisa estagiárias do 7º período do curso de Pedagogia da UFS - do Campus Professor Alberto Carvalho em Itabaiana, Sergipe.

Utilizou-se também da técnica de observação e entrevistas narrativas, da análise crítica da narrativa como estratégia para a interpretação e análise de dados

e autores como Arroyo, Freire, Pimenta, Souza e Romão como marco teórico. Os resultados desse primeiro estudo apontaram que as estagiárias – narradoras se queixavam das dificuldades com o estabelecimento da relação teoria e prática e com as limitações para ensinar e intervir no cotidiano da escola, uma vez que ainda não teriam a licença para tal. Porém mesmo com as dificuldades e incertezas destacaram que o estágio contribui para qualificar a formação.

A terceira produção intitulada “O estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desencontros, e as experiências em tempo de pandemia” elaborada e defendida por Rela (2022) pela USF teve como objetivo e foco analisar a inserção dos alunos de pedagogia nas escolas campos durante o estágio supervisionado na pedagogia da USF no contexto da pandemia, a partir das experiências, encontros, desencantos das estagiárias. O trabalho teve como desenho metodológico a pesquisa de abordagem qualitativa. Teve como fontes utilizadas de produção dos dados entrevistas narrativas, o diário de campo da pesquisadora e outros materiais produzidos pelas alunas da disciplina de Estágio Supervisionado, como os portfólios, por exemplo.

A pesquisa de tese de Rodrigues (2021) a partir de Vigotski e Paulo Freire trabalhou em pensar uma pedagogia dialética para a EJA. O estudo teve como objetivo analisar a formação de conceitos científicos mediada pela dialogicidade, discutindo e compreendendo as contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação optou por uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo teórica e bibliográfica e escolheu como campo epistemológico e método de análise o enfoque do materialismo dialético, tendo como base fundamental importantes obras de L. S. Vigotski e de Paulo Freire. Como também trabalhou com autores como Leontiev, Davídov, Gramsci, Marx, Engels, Bakhtin dentre outros.

Os resultados apontaram que o trabalho pedagógico precisa articular o significado e os sentidos atribuídos pelos educandos para que ocorra desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico, como também apontam os docentes da EJA como interlocutores, que numa prática dialógica sintetizam um convite para reflexão sobre um ato profissional, “capaz de superar as práticas bancárias e antidialógicas.”

Esta breve análise nos permite inferir que os estudos sobre o tema em tela ainda são poucos, bem como não tratam especificamente sobre a relação dialógica na formação inicial entrecruzando os estágios supervisionados nos cursos de pedagogia. Claro que isso também se deve a contemporaneidade do recorte e do tema, bem como ao fato de que a produção de teses e dissertação requer em média dois

anos (dissertações), ou em média 4 anos (teses). Nesse caso, podemos intuir que possam existir pesquisas em andamento a serem publicadas nos próximos anos, bem como pesquisas que podem ter sido produzidas e publicadas antes dos recursos selecionados. Sobre esse último aspecto é válido ressaltar que nos estudos analisados também não foi constatado uma revisão sistemática de literatura que trata-se desses descritos ou afins, em produções anteriores. A proposta de trabalho de tese em que se insere essa revisão é um dos exemplos.

Argumentos que têm força quando observamos por meio de nossa etapa prévia de planejamento, quando simulamos a pesquisa com os mesmos descritores no google acadêmico onde apareceu muitos estudos que tocam de alguma forma conceitos e categorias que envolvem pedagogia, formação de professores, contexto remoto, pandemia e dialogicidade. A escolha por teses e dissertações se deu em virtude de ser nos programas de pós-graduação o local onde mais se faz pesquisa em educação no Brasil. Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que a pesquisa indica poucos estudos sobre a especificidade do tema indica a relevância desses estudos, haja vista há uma lacuna a ser explorada sobre o tema em questão. Sobretudo considerando o contexto contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que são ínfimas ainda os estudos que tratam sobre a dialogicidade no estágio supervisionado docente na pedagogia, na perspectiva de Freire e Vigotski. Mesmo que esses pensadores tenham muito em comum e oferecem aporte teórico metodológico para pensar tanto o tema do diálogo, das relações sociais, interações e vivências como imprescindíveis para os processos de desenvolvimento, formação e autoformação dos sujeitos, quanto os processos de formação docente. Apesar de poucos, os estudos contribuem para perceber a importância do debate sobre o tema desta revisão sistemática, principalmente, no contexto da produção do conhecimento acadêmico científico em teses e dissertações, pois oferecem uma visão e o estado da questão em relação a um tema e objeto de investigação. Aponta descobertas ou caminhos já traçados, bem como as lacunas existentes.

No caso, deste estudo, as análises indicaram que ainda são poucos os estudos que tocam ao tema em questão, no recorte da pesquisa, mas que as produções analisadas contribuem para pensar o estado da arte sobre o tema, como também

com o projeto de tese em fase inicial: o primeiro trabalho investigou as interações sociais entre os mediadores e os educandos jovens e adultos privados de liberdade no âmbito da Banca da Ciência (BC) por meio de registros escritos, fotográficos e em vídeos tendo como base a teoria histórico-cultural de Vigotski e a perspectiva dialógica para Paulo Freire e apontaram para núcleos de sentidos que contribuem para pensar a formação dos futuros professores. O segundo tratou do estágio supervisionado na formação de professores, por trabalhar os desafios do estágio supervisionado obrigatório no curso de pedagogia tendo como foco a questão do uso das tecnologias educativas.

O terceiro analisou a inserção de graduandos de pedagogia nas escolas de campo durante o estágio no contexto da pandemia, a partir das experiências, encontros, desencantos das estagiárias. Já a quarta analisou a formação de conceitos científicos mediada pela dialogicidade, discutindo e compreendendo as contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para a EJA.

Esperamos que esse breve mapeamento de revisão sistemática possa contribuir, seja como um esboço inicial para o projeto de tese ao que está articulado, seja como aprendizado tanto sobre o tema, como sobre a própria metodologia de revisão sistemática.

REFERÊNCIAS

ARRIADA, Adriane Bender. **Relação dialógica no processo de formação e auto-formação na educação a distância: um estudo de caso a partir de pressupostos freirianos**. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRITO, Fernanda de Jesus Santos; FERREIRA, Luciana Haddad. **Escrever-se: a descoberta de si pela narrativa de formação**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 153 p.

CORDEIRO, Sandro da Silva. **Entre telas, diálogos e estratégias: formação docente para a mídia televisiva.** 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

CRUZ, Maria Nazaré da. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 36, 1º sem. de 2013, p. 29-40.

FARIA, Barbete Claudia de. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem.** 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.50, 2000. p. 103-119.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set. /dez. 2007

MAISSIAT, Jaqueline. **Interconexões Entre a Complexidade E O Fazer docente: Formação Continuada E Tecnologias Digitais Em Educação a Distância**. 2013. Tese

MACEDO, Adalvanira Silva Batista. **Estágio supervisionado na formação inicial de professores: perspectivas da reflexão**. 132 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, PI, 2019.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. 2004. p. 33- 79.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RELA, Suelen Aparecida de Carvalho. **O estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desencantos, e as experiências em tempo pandemia**. 2022.130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

RODRIGUES, Alessandra. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. 2017. 274 f. Tese

(Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Rita de Cássia Balieiro. **Por uma pedagogia dialética para a EJA:** contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire. 2021.292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Joedson Brito dos. Uma pesquisa sobre a produção de conhecimento no financiamento da educação infantil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.]**, v. 11, pág. e92591110625, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10625. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10625>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SENA, Givaldo Santos. **Estágio supervisionado em pedagogia na USF:** obstáculos e desafios no seu desenvolvimento, no uso das tecnologias educativas, na iniciação à docência, na relação teoria e prática. 130 f. Mestrado em Educação Instituição de ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente** (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2007. (Originalmente publicado em 1931)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010. (texto original de 1934)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A questão do meio em Pedologia.** Rev. Psicologia. v.21, n.4, p.681-701, 2010 (texto original de 1933).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In **Obras escogidas.** Madrid: Visor Distribuciones. 1995. (texto original de 1931)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Exp. Popular, 2018a (texto original de 1928-1932). (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (texto original de 1926).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: Papers, 2018.

VOSGERAU, D. S. R., ROMANOWSKI, J. P. (2014). **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 14(41), 165-189.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.099](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.099)

UM ESTUDO DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pedagoga da Escola Municipal de Educação Infantil Helena de Oliveira / Carangola/MG. Professora do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/ Unidade Carangola. elizeteprofessora@gmail.com

RESUMO

Neste estudo apresentamos parte dos resultados da pesquisa intitulada: “O Livro Didático na Educação Infantil como apoio à estrutura do programa pedagógico: avanço ou retrocesso?”, aprovada no Edital 11/2022 do Programa de Apoio à Pesquisa (PAPq) da Universidade do Estado de Minas Gerais / UEMG – Unidade Carangola. Nessa pesquisa foi realizado um estudo analítico sobre a adoção do Livro Didático na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Carangola/MG. Para o trabalho que se apresenta, o objetivo foi analisar os Livros Didáticos da Educação Infantil escolhidos pela Rede Municipal de Educação de Carangola/MG (2000/2022) e verificar se estão de acordo com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os estudos da temática referentes aos princípios da aprendizagem criativa, do brincar e da valorização das experiências das crianças. Esse estudo se inscreve no campo das pesquisas de abordagem qualitativa, utilizando para produção dos dados a pesquisa descritivo-analítica, como também a análise documental dos Livros Didáticos da Educação Infantil adotados. Como resultados, evidencia-se que o livro didático adotado não atende de modo satisfatório os princípios e os conceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, bem como dos referenciais curriculares locais, o que representa retrocesso em relação às conquistas que marcam a trajetória da Educação Infantil no Brasil e, também, possíveis impactos negativos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Livro Didático na Educação Infantil, Rede Municipal de Educação de Carangola/MG, Desenvolvimento e aprendizagem, Crianças e infâncias.

INTRODUÇÃO

Neste estudo apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa¹ sobre a adoção do Livro Didático na primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil / pré-escolar, da Rede Municipal de Educação de Carangola/MG.

No ano de 2020 foi publicado no Diário Oficial da União o edital de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD – Edital 02/2022) para a Educação Infantil². Destacavam-se no edital a previsão de obras didáticas para estudantes, professores e gestores de creches e pré-escolas; obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil e obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

Para a pré-escola (4 e 5 anos) o edital previa o livro didático para os estudantes. Este fato, visto como avanço pelo Ministério da Educação (MEC), foi compreendido por especialistas na área da Educação Infantil, como retrocesso na concepção dos princípios e objetivos dessa etapa da Educação Básica.

Entre os especialistas, o Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) publicou em 06 de agosto de 2021 uma Carta Aberta se posicionando contrário aos livros didáticos na Educação Infantil. Entre as justificativas está o fato de que a adoção de livro didático nesta etapa se “contrapõe às concepções da política de educação infantil do país que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno” (MIEIB, 2021, p. 1).

O edital faz referência a dois documentos para embasar suas proposições: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), fazendo um paralelo entre os dois. Contudo, esses documentos adotam concepções discrepantes de educação infantil e de alfabetização.

A BNCC – considerando as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (Brasil, 2009) que reconhece a criança enquanto sujeito histórico e de direitos que interage, brinca, observa, questiona, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos – evidencia as interações e a brincadeira

1 Pesquisa intitulada: “O Livro Didático na Educação Infantil como apoio à estrutura do programa pedagógico: avanço ou retrocesso?”, aprovada no Edital 11/2022 do Programa de Apoio à Pesquisa (PAPq) da Universidade do Estado de Minas Gerais / UEMG – Unidade Carangola.

2 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-de-convocacao-n-2/2020-cgplnplnd-2022-educacao-infantil-257875683>. Acesso em: 01 fev. 2023.

como eixos estruturantes para a organização do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica, por caracterizarem o cotidiano da infância e potencializarem o desenvolvimento integral das crianças. A partir dessa perspectiva, propõe a organização do currículo por campos de experiência³, definindo também, seis grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos para que as crianças possam desempenhar papel ativo na construção de seus conhecimentos, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse sentido, a BNCC traz uma proposta curricular para a Educação Infantil que rompe com a perspectiva de um currículo baseado em áreas de conhecimento, valorizando um planejamento curricular baseado na criança e em seus saberes e experiências.

No referente à alfabetização, a BNCC ainda explicita que se trata de um processo que inclui não somente dominar o sistema de escrita alfabética e ortográfica, mas, sobretudo, entender a leitura e também a escrita em contexto de práticas sociais.

Na contramão, a PNA (Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019), retorna com um paradigma já superado da Educação Infantil como uma “etapa preparatória” para o Ensino Fundamental, ou seja, capacitar a criança para a alfabetização. Para mais, explora a literacia e numeracia como forma de preparar e antecipar a alfabetização das crianças, empobrecendo as propostas e experiências a serem vivenciadas por elas no contexto escolar.

Destarte, é fato que os documentos normativos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) e a Base nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) já sinalizavam que não compete à educação infantil alfabetizar as crianças, mas garantir que as práticas pedagógicas propiciem o desenvolvimento integral delas, respeitando suas singularidades e modos de aprender que ocorrem em contextos de interações e de brincadeiras.

Nesse sentido, questiona-se: que papel tem o livro didático na Educação Infantil? É realmente importante sua utilização nas classes de pré-escola? Esses livros proporcionam um ensino que garante a aprendizagem ativa e criativa das crianças, considerando o eixo estruturante das propostas curriculares da Educação Infantil: as interações e a brincadeira?

3 Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

A partir desses questionamentos, este estudo se propôs a analisar um Livro Didático da pré-escola (5 anos) escolhido pela Rede Municipal de Educação de Carangola/MG (2000/2022) e verificar sua concordância ou não com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os estudos da temática referentes aos princípios da aprendizagem criativa, do brincar e da valorização das experiências das crianças.

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, utilizando para produção dos dados a pesquisa descritivo-analítica, como também a análise documental do Livro Didático da Educação Infantil adotado pela referida Rede Municipal de Educação.

Para socializar o estudo, o artigo traz, além desta introdução: a metodologia utilizada para a pesquisa; os resultados e a discussão, enfatizando a alfabetização, a história do Livro Didático e a análise de um dos livros da pré-escola e, por fim, nas considerações finais, tecemos algumas reflexões acerca da temática em questão.

METODOLOGIA

Este estudo se inscreve no campo das pesquisas de abordagem qualitativa, por essa abordagem não se preocupar com a representatividade numérica, mas “[...] sim com o aprofundamento da compreensão de seu objeto”, conforme definem Diez e Horn (2011, p. 22). Quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica e quanto aos meios trata-se de uma análise documental, pois nesse caso, os Livros Didáticos da Educação Infantil serão considerados documentos.

De acordo com Oliveira (2007, p. 69), a análise documental, “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos, relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Esse tipo de pesquisa recorre às fontes primárias, ou seja, materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Nesse sentido, corroboramos com Gil (1991, p. 53) quando afirma que:

As pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam a melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios (Gil, 1991, p. 53).

Dessa forma, este estudo foi feito a partir da análise do volume II da coleção de LD da Educação Infantil⁴ adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Carangola/MG e implementados em 2022.

É importante salientar que a pesquisa qualitativa tem por objetivo desenvolver um texto e uma pesquisa empírica fundamentada e argumentada, que contribuirá na percepção da relevância do objeto estudado. Para mais, esse tipo de pesquisa também permite verificar se o método utilizado foi adequado ou não para atingir os objetivos elencados e para as reflexões do/a pesquisador/a.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ALFABETIZAÇÃO E UM POUCO DE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

Segundo Batista (2011) o LD está presente na história da escola há pelo menos dois séculos. E, nesse sentido, sua função social é definida de muitos modos, como, por exemplo: a prática de exercícios exaustivos; a inserção de mecanismos utilizados pelas classes dominantes a fim de inculcar seus valores aos mais pobres (Freitag; Costa; Motta, 1989); as questões didáticas pedagógicas e sua relação com a prática em sala de aula (Lajolo, 1996); como orientador do processo ensino-aprendizagem; como recurso estruturador do trabalho pedagógico, entre outros. É possível inferir, nesse sentido, que o LD pode influenciar a organização do trabalho docente e determinar o quê e como ensinar.

Nessa perspectiva, a inserção de livro didático na pré-escola nos remete a história da alfabetização no Brasil que esteve acompanhada por este artefato desde a década de 1970, com as cartilhas. No percurso histórico da alfabetização no Brasil, observa-se que, devido a muitos fatores, até a década de 1970, era comum o uso das cartilhas para a aquisição da leitura e, posteriormente, da escrita (Soares, 2016).

Dentre os vários conceitos de cartilha, apresenta-se este trazido por Houaiss (2001), o termo cartilha “designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler; carta do abc”. Nessa definição, dentre outras, o significado de cartilha é restrito ao ato de ensinar e/ou aprender a

4 PORTO, Amélia Pereira Batista; RAMOS, Lízia Maria Porto; FONTES, Miriam Lopes da Mota. **Girassol pré-escola**: educação infantil (pré-escola vol. I e II). Belo Horizonte: Dimensão, 2020a.

ler, sem menção a escrever. Assim, fica implícito que o aprendizado da leitura antecede o da escrita. E, por alguns séculos, essa era a prática: ensinava-se/aprendia-se a ler e, depois, a escrever.

Na história do ensino no Brasil, as Primeiras Cartas ou Cartilhas de Alfabetização foram produzidas em Portugal, chegando ao País no final do século XVI. No século XIX, em documentos que aqui circularam, os termos, tabelas, cartas, cartões, folhetos e cartazes aparecem como materiais para ensinar a ler e podem ser apresentados no formato manuscrito ou impresso. Entretanto, mais comum nas práticas de ensino, eram materiais elaborados pelos próprios educadores, chamados de “cartas de ABC”, nas quais estava presente o alfabeto grafado de variadas formas. Segundo Mortatti (2006), após o ensino inicial da leitura com as cartas, faziam-se a leitura e a cópia de documentos manuscritos. O termo cartilha não se vincula necessariamente a um método, havendo cartilhas dos métodos analíticos e cartilhas dos métodos sintéticos⁵.

O século XX foi marcado pela expansão das escolas e, conseqüentemente, pelo crescimento editorial dos livros didáticos. A partir da década de 1960, houve a predominância das cartilhas com métodos mistos e ecléticos e, para acompanhá-las começaram a produzir os manuais para o professor presentes até hoje nas publicações mais recentes de obras didáticas. Também veio à tona, neste momento, o chamado “período preparatório”.

Dessa forma, vai se firmando uma diversidade processual e conceitual e o método fica condicionado ao nível das crianças em classes homogêneas. Todavia, na época, tanto as modificações em relação à articulação dos métodos quanto o surgimento do manual do professor foram influenciados pela maturidade necessária ao aluno para ser alfabetizado, aferida por testes e adquirida pelo treino exaustivo de atividades motoras. Portanto, houve uma mudança significativa concretizada pela articulação dos métodos, mas a alfabetização continuou a ser compreendida como o aprendizado mecânico de um código a ser codificado (escrita) e decodificado (leitura) (Soares, 2016).

Até o final da década de 1970, a alfabetização restringia-se ao ensino mecânico da língua por meio dos métodos tradicionais, bastava ao professor selecionar um método que, sob seu olhar, fosse o mais eficaz. O escolhido era, geralmente,

5 Os métodos *sintéticos* vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico e o silábico) à leitura da totalidade da palavra; os *analíticos* partem da leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta) para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra.

aquele por meio do qual as crianças memorizavam mais rapidamente as letras, sílabas, frases e pseudotextos, ou seja, textos feitos com o único propósito de ensinar as técnicas da leitura, portanto, presentes só na escola.

Diante da dificuldade de obtenção de sucesso no tocante ao ensino da leitura e da escrita, surgiram novas teorias, dentre elas, o construtivismo. Tal teoria tornou-se acessível à educação pelos desdobramentos da psicogênese da língua escrita, trabalho desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1985), ao final dos anos de 1970. Sua consolidação e propagação pelas escolas brasileiras ocorreram em meados da década de 1980.

O surgimento da teoria da psicogênese da língua escrita significou um grande contraste em relação aos métodos até então vigentes nas salas de aula de alfabetização.

A partir da influência dessas perspectivas teóricas, duas questões de natureza didática são trazidas à tona: a importância de se considerar a alfabetização como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, no qual o aprendiz precisa avançar em suas habilidades de reflexão metafonológica e a necessidade de considerar a alfabetização, também como prática de letramento (Soares, 2016).

As novas tendências instauradas sobre a alfabetização, tendo em vista o letramento, propiciaram mudanças significativas em relação ao perfil dos livros didáticos. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa – PNLD 2019, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos (Brasil, 2019).

Nesse contexto, reconhecemos que o livro Didático de alfabetização/letramento se torna um material de grande valia e estudos confirmam a presença dele como aliados dos professores para a obtenção de êxito nesta empreitada. Silva (2014, s/p), afirma que:

O livro didático de alfabetização é um material didático impresso, organizado segundo determinada proposta pedagógica, uma progressão claramente definida e uma forma didática adequada às habilidades cognitivas próprias ao ensino e à aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento, conhecimentos que se inserem na disciplina curricular de Língua Portuguesa (Silva, 2014, s/p).

Entendemos a importância do livro didático como complemento no processo de ensino para a alfabetização ou em outras etapas e componentes curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio, todavia, seu uso na Educação Infantil é contraditório, quando se leva em consideração a organização curricular proposta pela BNCC e os estudos já realizados sobre alfabetização e letramento (Castanheira; Maciel e Martins, 2008; Corsino, 2016; Ferreiro & Teberosky, 1985; Morais, 2012; Mortatti, 2019; Soares, 2003, 2009, 2016 e 2021), e sobre o uso do livro didático na Educação Infantil (MIEIB, 2021; Silva Neta, Costa e Araújo, 2014; Brandão e Selva, 1999; Brandão e Silva, 2017).

Esta perspectiva pode ser justificada com base em estudos de autores como Baptista (2010), quando afirma que as crianças são sujeitos que produzem cultura. Pois, considerando essa afirmativa, veremos a criança em uma posição de constante aprendizagem, e pelo sujeito de direito que é, cabe à escola o dever assegurar uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social. Para mais, a função da professora⁶, neste ponto de vista, é de mediadora do processo ensino/aprendizagem a fim de que ela amplie seus saberes, seus conhecimentos.

Destarte, é fato que, quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar; aprender e assimilar; quanto mais dispor de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora. Corroboramos com Baptista (2010, p. 10) quando diz que “[...] a atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses”.

Desse modo, o papel da professora na Educação infantil é de fundamental importância no processo de constituição de crianças leitoras e escritoras, pois, cabe a ela, enquanto mediadora, criar estratégias e possibilidades que propiciem às crianças o acesso a materiais, livros, jogos, brincadeiras e outros. É através desse contato direto que a criança descobre e se desenvolve, é na interação dela com a professora, com as outras crianças e com o meio, que proporcionará sua evolução no processo de aquisição da escrita e da leitura.

Dito isso, nossos questionamentos permanecem: Que papel tem o livro didático na Educação Infantil? É realmente importante sua utilização nas classes de

6 Trataremos do termo no gênero feminino por considerar que nesta etapa de escolaridade (Educação Infantil) há um quantitativo expressivo de mulheres na docência.

pré-escola? Esses livros proporcionam um ensino que garante a aprendizagem ativa e criativa das crianças, considerando o eixo estruturante das propostas curriculares da Educação Infantil: as interações e a brincadeira?

São questões que buscamos respostas a partir do estudo do volume II da coleção de LD selecionada para este artigo.

O QUE NOS MOSTRA O LIVRO DIDÁTICO PARA A PRÉ-ESCOLA

A coleção *Girassol: pré-escola* foi organizada em dois volumes para atender aos dois períodos dessa etapa da Educação Infantil (4 e 5 anos). Os conteúdos voltam-se para a literacia e a numeracia, unidades 1 (As palavras no mundo) e 2 (No mundo da matemática) respectivamente, estruturados em três capítulos para cada unidade.

Afirmam as autoras que

[...] Os capítulos destinados à literacia abordam de forma articulada, organizada e coerente os componentes essenciais à preparação para a alfabetização. Os capítulos destinados à numeracia, organizados obedecendo aos mesmos critérios, destinam-se a desenvolver habilidades de matemática que permitam resolver problemas da vida cotidiana e lidar com noções elementares de matemática, abrindo caminho para competências matemáticas mais complexas que se instalarão posteriormente, mediante instrução forma, conforme sugerido na PNA e na BNCC (Porto; Ramos; Fontes, 2020b, p. 23).

Percebe-se no excerto acima a perspectiva da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que enfatiza a Educação Infantil provida de intencionalidade pedagógica, enquanto fase preparatória para a alfabetização formal.

Neste artigo trazemos a análise apenas do volume II destinado às crianças do segundo período da pré-escola (5 anos), no referente à literacia, ou seja, referente ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita e sua prática produtiva (MORAIS, 2014). Para essa análise, buscamos identificar nas atividades propostas: a presença de textos que fazem parte do universo cultural da infância; a pluralidade e diversidade de experiências para as crianças; as interações e as brincadeiras como forma de as crianças aprenderem e se desenvolverem; a criança como potente e protagonista de seu processo de aprendizagem; e as práticas sociais e culturais, valorizando a cultura da infância.

Esse critério de análise se baseia nos estudos de Magda Soares (2021) sobre continuidade e integração das aprendizagens no *ciclo de alfabetização e letramento* que se inicia na pré-escola, se estendendo até o 3º ano do Ensino Fundamental. Soares (2021) afirma ser importante definir quais são as habilidades e os conhecimentos que a criança deve se apropriar para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos. Para a pré-escola (objeto deste estudo) essas habilidades e conhecimentos se referem à *apropriação do sistema alfabético de escrita*, que possui como componentes de ensino: “o conhecimento das letras do alfabeto, a consciência fonológica, a leitura de palavras, a leitura e interpretação de texto e a produção de textos” (Soares, 2021, p. 294), todos eles mediados pela professora, em especial os três últimos nos quais ela desempenha o papel de leitora e escriba. É importante salientar que, de acordo com a autora, esses componentes devem ter continuidade ao longo dos anos (1º ao 3º do Ensino Fundamental), crescendo em profundidade e complexidade.

Na análise, ao verificar a presença de textos que fazem parte do universo cultural da infância e a pluralidade e diversidade de experiências para as crianças, identificamos dezessete textos dos seguintes gêneros: quatro poemas; dois trava-língua; três cantigas; uma fábula; duas parlendas; uma História em Quadrinhos; um texto informativo; uma lista; uma adivinha e um conto.

Percebe-se que, em cerca de 100 páginas (Unidade 1 do LD), esses dezessete textos encontrados são poucos explorados nas atividades propostas. Geralmente, o texto e a atividade correspondente são postos em uma única página do livro, não havendo uma sequência de atividades a partir deles. Em outras palavras, o texto não é utilizado como eixo central para o ensino, enfatizando o processo inicial de alfabetização e letramento (Soares, 2021).

Ademais, pode-se perceber que a relação explícita evidenciada entre a professora e os estudantes é a dela enquanto leitora e condutora da atividade e a da criança como executora, aprendiz, uma vez que se trata de atividades mecânicas que associam educação à instrução, nas quais as crianças são treinadas a seguir orientações.

Tais atividades envolvem, entre outras, a escuta das crianças quanto aos comandos da professora; a identificação de rimas e aliterações nas palavras; identificação das letras do alfabeto a partir de letras iniciais de nomes próprios; exercícios de ligar figuras a nomes por meio de movimentos sinuosos com o lápis

(treino motor); colorir de acordo com legenda de cores; leitura de imagens e desenvolvimento de sequência lógica de textos.

Com relação às interações e a brincadeira, há no LD algumas imagens de brinquedos e algumas brincadeiras ou menção a elas, mas de forma bastante incipiente, pois foram identificados apenas nove delas: roda e capoeira (em obras de Candido Portinari); bicicleta; cavalinho de pau; futebol; boneca; dança da cadeira; passa, passa, gavião e pipas. Não se percebe nessas atividades o intuito de que as crianças interajam e brinquem e sim que desenvolvam alguns dos pressupostos para a alfabetização, como: conhecimentos das letras, tipos de letra (bastão, cursiva maiúscula, imprensa e cursiva minúscula), cobrir traçados pontilhados, treino motor, aliteração, rima etc.

Sabe-se que algumas dessas práticas são consideradas ultrapassadas (treino motor e pontilhados, memorização de sílabas) e que se mostram

[...]ineficazes e, além de não respeitarem as características de aprendizagem e desenvolvimento infantil, não contribuem na educação de sujeitos capazes de pensar e realizar o uso social da leitura e da escrita, mas apenas copistas que não conseguem interpretar o texto lido, nem estabelecer relações com o mundo (MIEIB, 2021, p. 2).

É importante enfatizar que no *Manual do Professor* (Porto; Ramos; Fontes, 2020b), no subitem *orientações metodológicas*, há sugestões para a exploração dos brinquedos ou das brincadeiras presentes no LD, mas, na maioria das vezes, como atividade complementar. O “tempo do brincar” parece ficar pendente.

É sabido que é por meio da brincadeira que a criança se apropria de elementos da comunicação, da interação, da criatividade, das noções de espaço, das regras e de hábitos de sua sociedade. É, também, por meio dela que a criança aprende a resolver conflitos, a lidar com escolhas, a ganhar ou perder, a esperar sua vez de falar e saber ouvir.

Entre tantos outros benefícios que o brincar proporciona, está ainda o desenvolvimento da memória, a organização do pensamento, a aquisição de técnicas de concentração, a autonomia, a criatividade, a coordenação motora entre outros, bem como proporcionar situações de desenvolvimento de suporte para a aprendizagem de conhecimentos já sistematizados. O brincar, além de ser um direito de todas as crianças (Brasil, 1990), é uma forma de expressão dos seus pensamentos e sentimentos. Nessa perspectiva, é preciso compreender que na Educação Infantil:

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (Brasil, 2018, p. 42).

Assim, compreende-se que organizar a prática pedagógica permeada por atividades lúdicas, pautadas no eixo estruturante interações e brincadeira, proporcionará oportunidades para que as crianças aprimorem seus sentidos e seus movimentos, conhecendo como são e para que servem os objetos e brinquedos, desenvolvendo a linguagem, o pensamento, a imaginação e a criatividade. Uma forma de “aprender o mundo” de modo mais prazeroso.

Nesse sentido, é importante também que as atividades propostas evidenciem as práticas sociais e culturais presentes no cotidiano das crianças, valorizando a cultura da infância. Para isso, cabe à escola reconhecer a infância como uma construção da qual a criança deve participar como ator social, como já mencionado neste texto. Desse modo, torna-se necessário nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, alinhar o brincar, os jogos, a brincadeira e o brinquedo, entendendo que o brincar “[...] diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso de brinquedos ou outros materiais e objetos. Brinca-se também usando o corpo, a música, a arte, as palavras etc.”; o jogo “[...] designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada com regras”; a brincadeira “[...] refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada”; e o brinquedo como “[...] o objeto de brincar, suporte para a brincadeira” (Friedmann, 2012, p. 19).

Com relação a pluralidade e diversidade de experiências para as crianças e elas como potentes e protagonistas de seu processo de aprendizagem, foi observado no livro em análise que, uma vez tido como apoio ao projeto político pedagógico para a Educação Infantil, trata-se de um tipo de intervenção da política pública do livro didático para gerir a criança em seu processo de maturação, planejamento e organização. Assim, insere um modo de subjetivação diante desse artefato que prepara o indivíduo para uma progressão, para um determinado comportamento em uma relação que atrela subjetividade, tempo e comportamento, ou seja, o intuito é antecipar uma etapa na fase do desenvolvimento infantil, mecanizando e condicionando a criança para executar algo, isto é, a memorização antecipada do princípio

alfabético ou, melhor dizendo, a construção precoce e compulsória do ofício de aluno.

Nesse sentido, esse LD cumpre com os objetivos pautados na “[...] Política Nacional de Alfabetização (PNA), explorando exclusivamente a literacia e a numeracia, de forma a preparar e antecipar a alfabetização”, conforme é destacado na Carta Aberta do MIEIB (MIEIB, 2021, p. 1). Perspectiva também observada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em Nota publicada em agosto de 2021, quando explicita:

[...] os livros didáticos e pedagógicos que compõem o PNLD 2022 além de negarem toda a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5/2009 CNE) e dos currículos construídos à luz da BNCC, incentivam a antecipação do processo de escolarização e de alfabetização para a educação infantil, desconsiderando todos os avanços da pedagogia da infância (UNDIME, 2021, s/p).

O que se percebe é que os pressupostos da BNCC e dos estudos da temática sobre os princípios da aprendizagem criativa, do brincar e da valorização das experiências das crianças é pouco ou quase inexistente no livro analisado. Seu papel ou foco principal encontrado é o da propagação da tendência à “escolarização” como fase preparatória para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, pode-se inferir que há retrocessos em relação às conquistas que marcam a trajetória da Educação Infantil no Brasil e, conseqüentemente, impactos negativos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao retomar a questão se realmente é importante a utilização do LD nas classes de Educação Infantil, corroboramos com Brandão e Silva (2017) quando dizem que sua adoção nesta etapa de escolarização não é indispensável, mas que é preciso, de antemão, refletir e questionar sobre a qualidade desses recursos e as concepções de criança, de aprendizagem e de ensino que estão implícitas a eles.

Por conseguinte, torna-se imprescindível observar se sua construção está pautada exclusivamente nos aspectos cognoscitivos em detrimento dos aspectos emocionais, sociais, ambientais, afetivos, psicológicos, entre outros; e se garantem os direitos de aprendizagem das crianças que são essenciais para assegurar ao modo como aprendem e se devolvem: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de infância enfatizada neste estudo é aquela em que a criança é vista como protagonista de sua própria cultura, liberta do adultocentrismo e suas leis, ou seja, uma infância vista pelo viés sociológico que rejeita o rótulo essencialista ou funcionalista. O que contradiz os resultados parciais apresentados sobre a análise do Livro Didático de que se trata.

Percebe-se que a obra integra os conceitos de **literacia** (definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e a escrita, bem como sua prática produtiva nas relações sociais) e **numeracia** (que diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas), previstos na PNA. Fica evidenciado, nesse sentido, a pré-escola com forte tendência à “escolarização” e como fase preparatória para o Ensino Fundamental.

Apesar de ressaltar que a Educação Infantil tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; e a importância das interações e brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem delas (Porto; Ramos; Fontes, 2020b), percebe-se a preponderância de atividades voltadas para a alfabetização de modo bastante “mecanizado”, ou seja, pouco texto, pouca interação da professora com os estudantes e entre eles, poucas brincadeiras, pouca escrita espontânea/inventada e muito treino motor. Observa-se que se trata da priorização dos aspectos cognoscitivos em detrimento dos afetivos, sociais e psicológicos, entre outros. Para mais, a concepção da singularidade da Educação Infantil, tão enfatizada nos documentos legais, não fica demonstrada nas atividades propostas.

Além disso, fica evidenciado que esse modo de desenvolver a prática pedagógica apresenta grande retrocesso na concepção de infância e Educação Infantil na medida em que fere o direito das crianças de vivenciar experiências que contribuam para seu pleno desenvolvimento

Não se trata de ser contrária a Política Nacional do Livro Didático para as instituições de Educação Infantil, pois é possível entender sua relevância no referente aos materiais didáticos distribuídos como, por exemplo, os livros literários, tão importantes nessa fase da escolaridade. Ocorre que o uso do LD nesse fase requer atenção especial para que não haja prejuízo na formação das crianças.

É preciso reconhecer o LD como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula e não como o condutor do processo ensino-aprendizagem, como padrão de excelência a ser adotado na aula, determinando os conteúdos, o que se ensina, as estratégias e o como se ensina.

Isto posto, infere-se no estudo que o LD adotado não atende de modo satisfatório os princípios e os conceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, bem como dos referenciais curriculares locais, uma vez que se baseiam nesses documentos legais, o que representa retrocesso em relação às conquistas que marcam a trajetória da Educação Infantil no Brasil. Também pode-se inferir a possibilidade de impactos negativos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, uma vez que reforça modos tradicionais de ensino voltados para a apreensão da leitura e da escrita, em oposição à perspectiva do alfabetizar letrando, como bem ensina Magda Soares (2021).

O estudo da temática não se esgota nestas poucas páginas e nessa micro análise. Entende-se ser preciso adentrar as salas de aula da Educação Infantil pública para compreender como é que as professoras estão utilizando o livro didático e suas percepções sobre ele. Ademais, consideramos ainda a urgência de se compreender a escola da primeira infância como espaço educativo que diz respeito aos sujeitos reais, considerando seus contextos históricos, sociais, políticos e culturais.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Amanda Penalva. **Uma Análise da Relação Professor e Livro Didático**. 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Consulta pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/gx5be9>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SELVA, Ana Coelho Vieira. O livro didático na educação infantil: reflexão versus repetição na resolução de problemas matemáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.69-83, jul./dez. 1999.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (versão final). Conselho Nacional de Educação. MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. 02/2020 – convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022**, publicado em 21 de maio/2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editaisprogramas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2019. Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: MEC/SEB. **Crianças como leitoras e autoras**. 2016.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3. ed. Curitiba: Vozes, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HOUAISS. Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: Um (quase) manual do usuário. In: **Em aberto**, Brasília, ano 16. n 69, p. 3-6, jan./mar.1996.

MIEIB. **Carta Aberta do MIEIB**: posicionamento público contrário aos livros didáticos na Educação Infantil. 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Entrevista**: Construtivismo x Interacionismo, 2006. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 02 fev. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTO, Amélia Pereira Batista; RAMOS, Lízia Maria Porto; FONTES, Miriam Lopes da Mota. **Girassol pré-escola**: educação infantil (pré-escola vol. I e II). Belo Horizonte: Dimensão, 2020a.

PORTO, Amélia Pereira Batista; RAMOS, Lízia Maria Porto; FONTES, Miriam Lopes da Mota. **Girassol pré-escola**: educação infantil – pré-escola II: vol. II: crianças pequenas de 5 anos: Manual do Professor. Belo Horizonte: Dimensão, 2020b.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**: um processo em construção. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SILVA NETA, Joana E.; COSTA, Maria do Carmo; ARAÚJO, Clarissa Martins. **O Livro Didático na Educação Infantil**: um olhar sobre os limites e as possibilidades na prática pedagógica em escola da Rede Municipal de Ensino de Recife. 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2407231/NETA%3B+COSTA%3B++ARAU%C2%B4JO+-+2014.2.pdf/ee598f93-c083-4f14-85b2-f130731953df>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Ceris Salete Ribas. Livro didático de alfabetização. In.: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. In: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VI, n. 20, Porto Alegre: Artmed, jul.-out. 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.fr/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 2. Reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNDIME. Sobre o PNLD para a Educação Infantil. Brasília, 6 de agosto de 2021. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpzB7fnr_610d77ab73a38.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.100

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUM CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS-RN

GERALDA MARIA DE BEM

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Professora da Rede Municipal de Ensino de Pau dos Ferros/RN, Suporte Pedagógico da Rede Estadual do RN, geraldabem@hotmail.com;

NILVÂNIA DOS SANTOS SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, Mestra em Psicologia, Graduada em Psicologia ambas pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nilufpb@gmail.com.

RESUMO

Sabe-se que a educação é um dos aspectos fundamentais na vida do ser humano, pois esta é perene e constitui um processo que não é neutro. Assim, são os pilares que alicerçam a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares são de grande importância e apontam uma nova direção para as propostas educativas, no que tange às metodologias educacionais, pois o processo de ensino estabelece uma relação diferenciada com o educando em que se observa uma trajetória de construção do saber e promoção da aprendizagem. Este estudo objetiva, portanto, refletir acerca da prática pedagógica de docentes num contexto da sala de aula e como essa prática pode contribuir no processo de ensino dos educandos. Neste contexto, o trabalho utilizou como aporte teórico as ideias de Freire, Zabala, Anastasiou e Franco, dentre outros. Como procedimento metodológico, adotou a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e de cunho bibliográfico, respaldadas em Oliveira, e Flick. Em suma, constatou-se que a prática pedagógica tem grande relevância para o desenvolvimento das atividades dos educandos, contribuindo para que se estabeleçam relações entre os conteúdos e os conhecimentos prévios construídos no seu cotidiano. Portanto, evidenciou-se, ainda, que as estratégias mediadas pelos

docentes possibilitam que os alunos reflitam acerca dos conteúdos mediados em prol da elaboração de suas próprias descobertas.

Palavras-chave: Educação. Prática Pedagógica. Ensino.

INTRODUÇÃO

Segundo Arão, Silva e Lima (2018), no cenário atual, a educação vem passando por grandes transformações, em especial no que diz respeito às concepções e técnicas de ensino. Sobre elas, muito tem se questionado, sobretudo quanto às metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que tem como finalidade romper com o modelo tradicional de ensino, pautando-se em uma pedagogia problematizadora, em que o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa crítica no seu processo de aprender, estimulando sua autonomia, possibilitando uma aprendizagem significativa. Conforme aponta Freire (2021, p. 94), “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir, ‘conhecimentos’ e valores aos educandos [...], mas um ato cognoscente”.

Assim, a educação problematizadora está voltada para a dialogicidade, em que os educadores e educandos interagem constantemente na sala de aula, abordando temáticas da atualidade, superando a prática enfadonha de não contar com a participação dos discentes.

Com base nesse entendimento, um dos caminhos viáveis para esse tipo de educação é oportunizar aos professores/as a reflexão acerca das suas práticas pedagógicas, para que sempre estejam voltadas para as atividades dos educandos.

A aprendizagem exige a compreensão do conteúdo mediado pelo docente e isso implica em superar a simples informação, na direção da construção do conjunto relacional, de uma rede de relações ou de um sistema, onde cada novo conhecimento é apreendido pelo educando (ANASTASIOU, 2002). Sendo assim, o papel do professor será, então, de desafiar, estimular e ajudar os educandos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, este estudo tem como objetivo refletir acerca da prática pedagógica de docentes num contexto da sala de aula, investigando momentos que possam contribuir no processo de ensino dos educandos. Com esse propósito, este texto se estrutura em três partes: a primeira aborda sobre a jornada pedagógica na Escola Estadual Francisco Nunes, a segunda versa sobre as práticas pedagógicas a partir do relato das atividades no decorrer do ano letivo, e a terceira trata das considerações finais.

METODOLOGIA

Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, do tipo exploratória e baseada no autor Flick (2009, p. 37), que ressalta que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Nessa perspectiva, com relação à estratégia para coleta de dados, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa documental, a qual, segundo Oliveira (2016, p. 69), “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”. Os documentos selecionados para esse estudo foram os planos de aula, as atividades encaminhadas para os discentes, dentre outros utilizados no decorrer do planejamento pedagógico. Severino (2007, p. 123) evidencia que “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto”. Também utilizou-se os registros com base no alto relato de uma das autoras deste ensaio, que participou de algumas atividades aqui analisadas.

No campo investigativo, o trabalho embasou-se em teóricos que dialogam com a temática abordada, dentre eles: Franco (2012), que discute acerca da pesquisa como elemento norteador da prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que os professores, no decorrer da sua formação, necessitam adquirir conhecimentos práticos e teóricos dos conteúdos para aprimorar sua prática no decorrer da mediação dos conteúdos que serão trabalhados com os discentes no espaço escolar. Diante disso, segundo Franco (2012, p. 160), “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Ainda de acordo com Franco (2012), é preciso que o professor ao mediar sua aula saiba qual a contribuição que terá para a formação dos discentes. Assim, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Convém aqui destacar que a Jornada Pedagógica constitui-se de um encontro em um espaço/momento para organização do trabalho pedagógico. Ocorreu no ano letivo 2022, na Escola Estadual Francisco Nunes, no dia 07 de fevereiro de 2022, a jornada pedagógica, que teve como objetivo suscitar o diálogo com os docentes

e promover a construção coletiva do planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas no referido ano, considerando as relações existentes entre o planejamento e a aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento e aperfeiçoamento do processo educativo dos educandos.

REFLEXÕES SOBRE A JORNADA PEDAGÓGICA: DESCREVENDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO NUNES

De acordo Libâneo (2008, p. 222), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Visto que a escola, os professores e os alunos são parte integrantes da dinâmica que compõe o cenário no âmbito do espaço escolar.

Partindo desse pressuposto, iniciou-se a nossa jornada com as boas-vindas da gestora e a entrega de mimos para todos/as participantes (Figura 1). Em seguida, foi realizado um passeio na escola com todos os docentes, momento em que foram apreciadas as ornamentações das salas de aulas, pois foi solicitado que todos fizessem uma foto ou um vídeo comunicando o retorno das aulas para postar no grupo das famílias.

Figura 1 – JORNADA PEDAGÓGICA



Fonte: acervo da autora, 2022.

Após esse primeiro momento, ocorreu o lanche compartilhado; em seguida, iniciaram-se as atividades do dia com a dinâmica do espelho e a leitura de um texto compartilhado cujo tema era: *“Deus escolhe o professor de cada criança”*. Na ocasião, foi realizada a discussão voltada para a educação humanizadora, uma vez que o texto estava voltado para essa temática. Assim, todos tiveram a oportunidade de dialogar, compartilhando seus saberes e experiências, enfatizando exemplos de seu cotidiano, relacionando-os com os autores que discutem a temática, dentre eles: Paulo Freire e César Nunes.

De acordo Freire (1996), o fundamental é que o professor(a) e os alunos(as) saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. E, ainda, conforme Freire (1996, p. 65), “a prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”. O professor César Nunes, em palestra realizada no ano de 2022, afirmou que o professor é aquele que tem uma prática pedagógica progressista que tende a

desenvolver juntos aos alunos uma capacidade crítica, a curiosidade para perguntar, conhecer, atuar e reconhecer.

Após a discussão do texto “*Deus escolhe o professor de cada criança*”, foram formados grupos com os docentes para planejar a primeira semana de aulas, enfatizando o tema “acolhimento” como sendo fundamental para o contexto vivenciado. Ressalte-se que houve a visita das técnicas da 15º DIREC, que vieram prestigiar a jornada, ocasião em que parabenizaram toda a equipe pelo trabalho desenvolvido.

No segundo dia, deu-se continuidade ao planejamento, com a organização dos livros, confecção de cartões, dentre outros recursos pertinentes para o trabalho no cotidiano escolar (Figura 2). Os trabalhos foram encerrados com o intuito de atingir as metas no ano que se iniciaria.

Figura 2 – Segundo dia de Jornada Pedagógica



Fonte: acervo da autora, 2022.

RELATO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO DECORRER DO ANO LETIVO

É importante ressaltar que no decorrer do ano letivo as professoras são orientadas pela supervisão sobre as atividades que serão mediadas para os discentes.

Os relatos descritos nesse estudo dizem respeito à reflexão feita sobre as atividades/conteúdos mediados e dialogados, dos quais umas das autoras deste

ensaio, Geralda Maria de Bem, participou com os docentes. Essas atividades/conteúdos foram planejadas para serem trabalhados no âmbito do espaço escolar, com a finalidade de contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para tanto, espelhou-se em Libâneo (2008, p. 128) que afirmou que os “conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, [...] de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”.

Diante do exposto, aqui serão descritas as pautas/atividades que foram orientadas pelos supervisores para os docentes mediar na sala de aula no decorrer do ano letivo. Ressalte-se que essas pautas foram um ponto de partida para que os docentes pudessem conduzir suas práticas de acordo com as particularidades dos educandos e educandas. Segundo Franco (2012, p. 170), “o professor, ao construir sua prática pedagógica está em contínuo processo dialógico com o que faz, por que faz e como deve fazer, [...] refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades”.

Diante dessa perspectiva, ressalta-se que é, pois, dentro da sala de aula que o professor(a) utiliza estratégias inovadoras, criando e recriando as possibilidades de sua prática, refletindo acerca do fazer docente. Quanto ao planejamento, Zabala (1998, p. 92), aponta que tem que “ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem. É preciso propor aos alunos exercícios e atividades que ofereçam o maior número de produções”.

Dando continuidade, a pauta do planejamento foi direcionada para primeira semana de aula, e trabalhada no período do dia 14/02 a 18/02/2022, tendo como objetivo promover o diálogo e a interação entre os educadores, afim de proporcionar aos alunos momentos produtivos com ênfase em atividades lúdicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem.

No dia 7 de fevereiro de 2022 foram mediadas algumas sugestões de atividades (Figura 3), como: acolhida com dinamicidade e oferta de mimos aos educandos, atividades escritas, construção de combinados, atividades envolvendo as disciplinas com o intuito de realizar uma sondagem acerca do aprendizado dos discentes, atividades lúdicas (dinâmicas, leituras, vídeos, contação de história, etc), pois “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica” (ABRAMOVICH, 1994, p. 17), e, por fim, conforme ilustra a figura abaixo, a contação de história (tema “Chapeuzinho Vermelho”) apresentada pela técnica da 15º DIREC.

Figura 3 – Atividades Desenvolvidas: Contação de história



Fonte: acervo da autora, 2022.

Dando continuidade, do dia 23 a 25 de fevereiro de 2022 os docentes foram direcionados à sequência didática de título: Carnaval por meio de suas manifestações artísticas e culturais, alinhado ao BNCC, que envolveu todos os componentes curriculares, com a finalidade de abordar o carnaval brasileiro e suas diversas linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e o teatro), a partir de perguntas, machinhas e outros recursos pertinentes à temática (Figura 4; Quadro 1).

Figura 4 – Sequência Didática



Fonte: acervo da autora, 2022.

Quadro1- Encaminhamentos de Atividades Pedagógicas para os docentes.

DATA	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
03/03/2022	Teve como foco o gênero textual “poema”, cujo objetivo foi promover o contato dos educandos com poemas, afim de despertar o gosto pela leitura e por obras literárias.
10/03/2022	Deu-se continuidade à temática sobre gênero poema. Na oportunidade, socializou-se a situação das turmas, ocasião em que cada professor teve a oportunidade de falar sobre os seus desenvolvimentos.
15/03/2022	Foi apresentado o projeto de leitura: “Artelier da leitura: construindo leitores”, para a apreciação e contribuição dos professores para a sua construção. Após esse momento, deu-se continuidade à organização do acervo literário.
22/03/2022	Continuou-se a sequência didática sobre poema, enfatizando a cultura circense.
04 à 08/04/2022	O planejamento, como sempre, iniciou com as boas- vindas, e em seguida foi mediada a pauta cujo objetivo era reconhecer a importância dos valores humanos para o desenvolvimento pessoal e social, identificando e fazendo os sujeitos refletirem de maneira crítica sobre suas práticas.
18 à 22/04/2022	O tema abordado teve como respaldo a reflexão acerca da celebração da páscoa, envolvendo a questão de valores como a solidariedade, o amor e a partilha. As atividades foram direcionadas abordando os componentes curriculares mencionados na Base Comum Curricular –BNCC.
25 a 29/2022	Foi realizada a sequência didática sobre “Monteiro Lobato”, que teve como objetivo desenvolver o gosto pela leitura por meio das histórias das obras do autor.

Fonte: elaborado pela autora 2023.

Quanto aos aspectos metodológicos, optou-se pela biografia do autor e de alguns personagens do sítio, contos, recontos, dentre outros. Desse modo, para que a leitura se torne algo motivador para os educandos(as), o professor não deve determinar o que ler, porém é preciso possibilitar uma diversidade de leituras, levando em consideração o nível de aprendizagem de cada um (BEM; ANJOS, 2019).

No período de 2 a 6 de maio de 2022, elencou-se a sequência didática abordando a temática “família”, visto que era necessário trabalhar o assunto no âmbito do espaço escolar. Buscou-se, assim, atender as particularidades de todos envolvidos, compreendendo as diversas famílias existente no mundo contemporâneo. “A família é percebida não como o simples somatório de comportamentos, anseios e demandas individuais, mas sim como um processo interagente da vida e das trajetórias individuais de cada um de seus integrantes”. (KALOUSTIAN, 2011, p. 13). Ainda nessa data ocorreu na escola a comemoração do dia das mães por meio de *Drive thru*, em virtude da pandemia da COVID-19. Vale ressaltar que foi trabalhada,

também, a questão das profissões, tendo em vista o primeiro de maio, dia do trabalho (Figura 5).

Figura 5 – Sequência Didática



Fonte: acervo da autora, 2022.

Nos dias 09 a 13 de maio de 2022, foi sugerido que os docentes continuassem com a sequência didática abordando o gênero textual “bilhete”, com a finalidade de reconhecer a função social, circulação, estruturas e demais características desse gênero, fazendo uma ponte com os textos mencionados nos livros didáticos.

Nos dias 19 a 31 de junho de 2022, foi trabalhado o gênero música, intercalando com os livros didáticos. Já do dia 30 de maio a 14 de junho de 2022, foi trabalhada a sequência didática sobre as festas juninas, cuja comemoração faz parte da tradição do povo nordestino (Figura 6); nesse contexto, foram sugeridos vários temas, como: o homem do campo, arte junina, etc.

Figura 6 – Sequência Didática sobre as festas juninas



Fonte: acervo da autora, 2022.

Após o retorno do recesso, foi abordado, no planejamento, mais um gênero: o “conto de fadas”, no período de 04 a 14 de julho, com o objetivo de proporcionar o contato com esse gênero, a fim de construir conhecimento e estimular a criatividade, de modo a enriquecer a linguagem oral e escrita. Ao final dessa sequência, foi discutida, com os docentes, a culminância e abertura do projeto de leitura para todos os presentes. Na ocasião, foi acordado com os docentes o encerramento do bimestre, a partir dos olhares sobre avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, pode-se entender que a “avaliação da aprendizagem, configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, [...] consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados”. (LUCKESI, 2011, p. 175).

No período de 18 a 22 de julho, foi mediada a sequência didática sobre a amizade, por ser comemorado o dia do amigo. No âmbito escolar, esse tema é sempre enfatizado pelos docentes com o intuito de valorizar o convívio social escolar. Na ocasião, foram mediadas várias atividades envolvendo o tema, como leitura compartilhada, apreciação musical, dentre outras.

Na sequência, do dia 25 a 29 de julho de 2022, a temática abordada foi “a importância dos avós na vida dos netos”, visando a compreensão da importância desta figura nos lares e na educação das crianças. As atividades foram direcionadas para temática envolvendo uma lista de coisas que os avós gostam, como trabalhos

com artes, etc, e a culminância se deu através da realização de uma exposição dos trabalhos realizados durante a sequência.

A pauta do dia 15 de agosto de 2022 teve como finalidade abordar a temática do “folclore”, com o objetivo de reconhecer a importância cultural do folclore brasileiro, abordando diversos conteúdos, dentre eles: parlendas, adivinhas, cantigas de rodas e comidas típicas, visto que “a cultura constitui os hábitos, costumes das pessoas que estão inseridas em um determinado lugar, por isso a música, as manifestações folclóricas estão presentes na vida das pessoas desde a infância, por meio de repertório das cantigas de ninar” (BEM, 2016, p. 3). Nesse ínterim, foram elencadas diversas atividades com base na temática, como: exploração de cartaz com música, explanação sobre lendas folclóricas, apresentação de músicas, trava-línguas, pesquisas e, por fim, a exposição dos trabalhos desenvolvidos durante as atividades, oportunizando a aprendizagem dos educandos com dinamicidade (Figura 7).

Figura 7 – Atividade sobre Lendas Folclóricas



Fonte: acervo da autora, 2022.

Dando seguimento, no período de 01 a 13 de setembro de 2022, foi direcionada para os docentes a sequência com a temática “município”, com o objetivo

de ampliar e sistematizar os conhecimentos dos alunos sobre esse ente federativo, bem como permiti-los se situarem no tempo e no espaço em seu município, estado e país. Nesse sentido, os conteúdos direcionados foram: origem do município, relevo, clima e vegetação, espaço físico e geográfico, dentre outros relevantes para essa etapa do ensino. Os encaminhamentos metodológicos neste contexto contaram com leitura e produção de textos, produção de cartazes, exposição oral sobre o tema, etc.

Na sequência, no período do dia 14 a 28 de setembro, sugeriu-se trabalhar o gênero textual “fábula”, com o auxílio dos conteúdos dos livros didáticos, bem como o tema “vida”, em virtude do mês de setembro ser dedicado à prevenção do suicídio. Pôde-se, pois, indagar: Por que trabalhar fábulas? A fábula “é a narrativa de natureza simbólica de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (COELHO, 2000 *apud* DIAS; SOUSA, 2018, p. 6).

Ainda de acordo com os estudos realizados pela autora, “a fábula vem do latim com o significado de ‘falar’ e do grego que é o mesmo que ‘dizer’, contar algo” (COELHO, 2000 *apud* DIAS; SOUSA, 2018, p. 6). Esse gênero é trabalhado na escola com a finalidade de aperfeiçoar a imaginação e a criatividade dos discentes.

Dando seguimento, no período de 20 a 23 de setembro, sugeriu-se homenagear o dia da árvore e o início da primavera, como forma de trabalhar a consciência ambiental, partindo do respeito para com o meio ambiente, a partir de práticas como: exploração das partes das plantas, pintura e colagem.

Do dia 28 de setembro ao dia 07 de outubro aconteceu, primeiramente, uma conversa com a equipe gestora e pedagógica sobre as eleições para gestores e sobre a semana da criança. Em seguida, foi direcionada a sequência didática que seria desenvolvida pelos docentes com os temas: eleições e Mártires de Cunhaú e Uruaçu. As sugestões metodológicas foram: roda de conversa, texto informativo, produção textual, dentre outros.

O período de 10 a 14 de outubro teve como sequência didática o tema “semana da criança”, com objetivo de desenvolver uma semana envolvendo a dinamicidade, oportunizando uma aprendizagem significativa para os educandos. Neste período foram desenvolvidas várias atividades, como: oficina de desenho, músicas, filmes, resgate de jogos e brincadeiras dirigidas, considerando sempre a criança como ser competente, com suas necessidades, seu modo de pensar e agir, que lhe são próprios. Vale ressaltar, todavia, que as representações de infância variavam conforme

“a colocação da criança na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário, na sociedade em geral” (NIEHUES; COSTA, 2012, p. 287).

Dando prosseguimento, nas sequências didáticas, no período de 17 a 21 de outubro foi proposto trabalhar o dia do professor, como uma forma de homenagear esses profissionais; e nos demais dias o enfoque foi dado à matemática, trabalhando as situações problemas. Quanto às atividades, foram mediados textos informativos, pesquisa, ilustração de cartazes, dentre outros.

No tocante ao período de 24 a 28 de outubro, a sequência didática teve como tema: “serviços públicos”, cujo objetivo foi evidenciar a prestação dos serviços realizados pelo Estado, com o olhar voltado para os avanços neste contexto. Diante disso, diversas atividades foram desenvolvidas por meio de leitura informativa, identificação dos diferentes serviços públicos e privados, ficando explícitas as atividades que seriam desempenhadas, de acordo com as particularidades das turmas.

No período de 21 a 30 de novembro, o planejamento iniciou com diálogo sobre a data para realização da última apresentação do projeto de leitura. O tema da sequência didática esteve direcionado para a “consciência negra e copa do mundo”, objetivando levar o aluno a valorização do ser humano, estimulando-os a refletir sobre as semelhanças, diferenças étnicas, sociais e relações familiares. Neste período foram desenvolvidas diversas atividades que tiveram a culminância com a construção de um painel com fotos de pessoas de várias cores, envolvendo as diferenças.

No período de 29 de novembro até o final do ano letivo 2022 trabalhou-se a organização da última edição do Projeto de Leitura: Arteliê da leitura: Era uma vez...6! O projeto teve como intenção contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos, que pudessem adquirir competência para expressar suas ideias e intervir na sociedade (Figura 8). O referido projeto ocorreu no dia 16 de novembro de 2022, às 17h, e contou com diversos temas distribuídos pelos anos: Apresentação natalina (1º ano); São João (2º ano); Carnaval (3º ano); Contos de fada (4º ano); Poesia (5º ano) e Folclore (6º ano). Durante esse período estabeleceu-se que seria trabalhada, também, a temática “natal”. As datas comemorativas são trabalhadas de forma intercalada com os conteúdos, projetos, bem como com sequências didáticas mencionadas no currículo da escola.

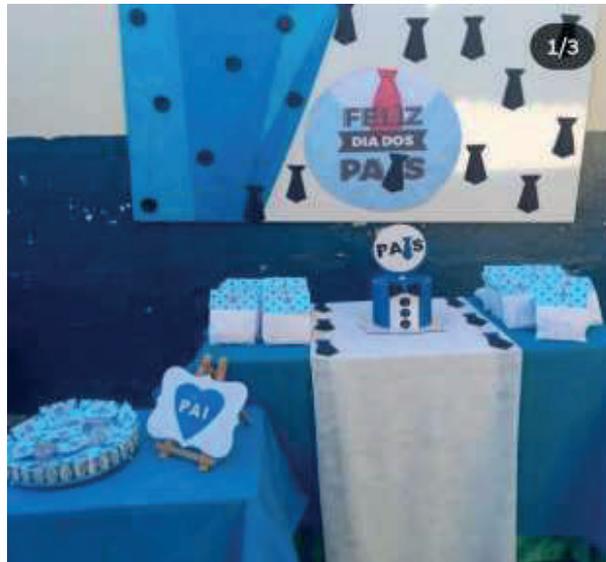
Figura 8 – Projeto de Leitura



Fonte: acervo da autora, 2022.

Por fim, essas foram as atividades direcionadas ao ano letivo de 2022, e tiveram a finalidade de proporcionar aos educandos/as uma aprendizagem que contribuísse na sua trajetória escolar, profissional e pessoal, tendo em vista que o papel da escola é possibilitar, não somente que os educandos aprendam a ler e a escrever, mas, também, a formação de cidadãos para o convívio social. Esse é um dos papéis fundamentais da educação: mudar o rumo da sociedade, uma vez que a finalidade da escola é proporcionar e desenvolver o aluno de forma integral. Como já disse Silva e Delgado (2018, p. 6): “A evolução do aprendizado é de fato surpreendente, cada um aprende de forma diversificada [...] mediando o conhecimento prévio que o aluno já possui e o conhecimento que será inserido em sala de aula”.

É importante frisar que diversos eventos foram realizados na escola durante o ano letivo de 2022, como: a comemoração dia das mães, a abertura do projeto “Artelier da leitura: construindo leitores”, festa Junina, comemoração dia dos pais (Figura 9), semana da criança, e, por fim, a culminância do projeto com apresentações diversificadas e, por fim, a confraternização.

Figura 9 – Comemoração Dia Dos Pais

Fonte: acervo da autora, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade mostrar a relevância da prática dos professores da Escola Estadual Francisco Nunes, por meio das estratégias de atividades mediadas para os educandos (as) no decorrer do ano letivo, através de dramatizações, roda de leitura, dentre outras atividades que norteiam o trabalho docente.

O texto trata, ainda, da jornada pedagógica e suas orientações do que deveria ser desenvolvido no decorrer do ano letivo, ocasião em que os docentes e a equipe pedagógica se reuniram para dialogar, discutir e planejar ações que deveriam ser desenvolvidas, considerando as especificidades das turmas.

Vale ressaltar que a discussão se baseava na proposta pedagógica da escola, e também na BNCC, como um guia que norteia o ensino na Educação básica no tocante as habilidades e competências abordadas nesse documento adaptando para o contexto escolar. Daí a importância de os professores buscarem conhecer o referido documento, para compreenderem a sua essência e conseguirem intercalar os conteúdos as suas respectivas áreas de conhecimento, habilidades e competências, assim como também se tornem capazes de conduzir as aulas de forma que os

alunos também adquirem as habilidades e as competências necessárias para sua formação intelectual e profissional.

Portanto, esse estudo possibilitou a reflexão sobre as práticas dos professores da referida escola, tomando como base o relato das atividades escolares trabalhadas no decorrer das aulas, tendo como suporte recursos como: os gêneros textuais e os componentes curriculares mencionados na BNCC.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. A ensinagem como desafio à ação docente. Revista Pedagógica, UNOCHAPECÓ, ano 4, n. 8, jan/jul, 2002, p.65-77. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6133480>. Acesso em: 27 de mai. 2023.

ARÃO Martuse Sousa Ramos; SILVA, Alene Mara França Sanches; LIMA, Isabela Araújo. A Metodologia Ativa no Processo Ensino-Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S_A1_ID7934_03092018225642.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

BEM, Geralda Maria de. **Resgate da cultura popular**: experiência vivenciada na Creche Municipal Severino de Freitas Rêgo Pau dos Ferros – RN. Semana de Estudos, Teorias e práticas educativas. VI SETEPE, 2016.

BEM, Geralda Maria de; ANJOS, Maria da Conceição Miguel dos. Reflexões sobre a prática da leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Pau dos Ferros-RN. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS, LITERATURAS E ENSINO, 1., 2019, Pau dos Ferros. **Anais [...]** Pau dos Ferros, UERN, 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** - versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf Acesso em: 13 nov. 2019.

DIAS, Rachel Alves; SOUZA, Gasperim Ramalho de. O uso do gênero fábula como potencializador do processo de leitura e (re)escrita no ensino fundamental. **Revista Água Viva**, v. 3, n. 1, jan-jul. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231256268.pdf>. Acesso em 11. dez. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Nertz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KALoustIAN, Sílvio Manoug. **Família brasileira: a base de tudo**. Brasília. UNICEF, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NIEHUES; Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. **Concepções de infância ao longo da história**. **Rev. Técnico Científica**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/420>. Acesso em: 25 mai. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Revista e atualizada Petrópolis, RJ. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: 2007.

SILVA, Eva Alves da.; DELGADO, Omar Carrasco. O processo de ensino-aprendizagem e a pratica docente: reflexões. **Rev. Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 2, 2018.

ZABALA, Antoni, **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.101

UTILIZAÇÃO DE OUTROS INSTRUMENTOS DE PESQUISA NA TEORIA DA SUBJETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFPA

MURILO HENRIQUE DOS SANTOS LIMA

Doutorando do Curso de PPGEdC da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, murilohenriqueds@gmail.com;

JOÃO BATISTA MENDES NUNES

Doutor pelo Curso de PPGEEM da Universidade Federal do Pará – UFPA, joaobmendesnunes@gmail.com;

RESUMO

Objetivamos apontar outras possibilidades de instrumentos de pesquisa na Teoria da Subjetividade e discutir contribuições para a formação inicial de professores. O fenômeno investigado assume metodologicamente a Epistemologia Qualitativa da Teoria da Subjetividade; ocorreu no Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará, onde professores formadores orientam dois grupos de licenciandos/professores estagiários de turmas do oitavo ano e ensino médio, no trabalho docente de iniciação infanto-juvenil de estudantes da educação básica. A questão da subjetividade tem sido um elemento discutido popularmente como aspecto intrapsíquico e interno na constituição do indivíduo, mas não somente reduzida a essa ideia; na perspectiva histórico-cultural, a Teoria da Subjetividade contribui para uma nova qualidade ontológica das produções tipicamente humanas, que considera a capacidade das emoções adquirirem um caráter simbólico, recursivamente. O Clube de Ciências da UFPA é um espaço sociorrelacional que valoriza o indivíduo como produtor de conhecimento e de suas produções subjetivas, à medida que vivencia práticas antecipadas ao exercício da profissão. Nesse contexto, na experiência de professores formadores que dispunham de recursos qualitativamente implicados à produção subjetiva no processo de formação do licenciando ao exercício da profissão docente, apontamos por outras possibilidades de instrumentos

na pesquisa sobre a teoria da subjetividade, diferente do que a própria teoria assume. Utilizamos: diário de aula, momento de socialização de conhecimento entre o grupo de professores em formação, e nuvens de palavras. Contribuindo para a produção de sentidos subjetivos de licenciandos sobre o próprio processo formativo, incentivamos sua emergência como sujeito que cria vias de inteligibilidade e que rompe com a normatividade de formação que apenas dita o que professores necessitam desenvolver, pouco considerando como indivíduos que se engajam emocionalmente no próprio processo formativo. Esses instrumentos para a emergência do outro, contribuem nas investigações que articulam a subjetividade de professores nos seus mais variados aspectos tipicamente humanos.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade, Formação inicial de professores, Instrumentos de pesquisa, Clube de Ciências.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o processo formativo de professores tem permitido avançarmos que possam contribuir em suas aprendizagens. Historicamente, nem sempre essa demanda foi esclarecida em termos das ações e relações que se constitui no ambiente de formação, por conta de práticas tecnicistas, ou mesmo, no modelo de racionalidade técnica.

Em uma abordagem tecnicista, o foco esteve voltado para os instrumentos a serem utilizados e a prática que dispõe sobre o que é preciso que o outro desenvolva, pouco considerando suas singularidades e especificidades. Mas temos que pensar em uma formação em que a preocupação vá ao encontro do “como professores em formação aprendem”. Nesse sentido, concordamos com Contreras (2002) ao destacar que a simplificação e a busca por respostas prontas e técnicas reduzem a prática formativa e pedagógica.

Nesse sentido, entendemos que a formação de professores deve superar o que destaca Gatti et al. (2019), sobre as marcas de cisão e dicotomias entre aquele que pesquisa e o outro que ensina, a teoria e prática, os produtores e os consumidores de conhecimento. Essas ideias ainda se perpetuaram e influenciam ainda em práticas formativas carentes de reflexões teóricas e epistemológicas sobre o próprio processo formativo.

Muitos são os desafios de práticas formativas que visam romper com uma perspectiva tecnicista e possa valorizar a formação do professor pesquisador como produtor de conhecimento. No entanto, uma mudança de perspectiva não implica necessariamente a substituição repentina de tais ações. O processo reflexivo e produtivo de conhecimento assume papéis importantes e necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento de professores.

Ainda assim, Gatti et al. (2019) destacam que um dos desafios é o reconhecimento da atividade docente em sua complexidade, e isso perpassa por princípios que valorizem as experiências singulares de professores, assim como, a compreensão de uma formação como um processo contínuo de aprendizagem.

Diante desses aspectos, considerar as experiências de indivíduos em processos de formação implica conhecer o que impacta, organiza e o que pensam acerca da própria formação, de sua trajetória e os conhecimentos emergentes para a ação de ensinar e aprender. O processo contínuo da aprendizagem está para além dos espaços institucionais da sala de aula e/ou do curso de formação inicial, já que

passa a considerar as demais esferas da vida da pessoa na constituição de suas concepções e do modo como assume suas ações e relações.

Eis que se trata de uma retomada epistemológica importante para se tratar do processo formativo de professores. Nesse sentido, passa-se a repensarmos sobre uma nova epistemologia da formação, como já afirmava Nóvoa (2010), em que não se deixa negligenciar as histórias de vida e as experiências dos indivíduos.

Essa organização teórica que emerge no campo da formação de professores não deve ser encarada como estática e estanque, visto que, considerar a singularidade das práticas formativas implica reconhecer que há indivíduo e grupos complexos e dinâmicos que não podem ser coisificados e moldados por premissas de “cima para baixo”.

Avanços sobre modelos de professores, como apontava Contreras (2002), engajam outras perspectivas de pesquisa que possam valorizar indivíduos na sua complexidade e que perpassam por processos de mudanças e desenvolvimento para ensinar e aprender.

Uma perspectiva formativa que compreende como processo de formação de indivíduos para o exercício da profissão professor tem sido discutida por Mitjás Martínez e González Rey (2019) e outros pesquisadores que assumem a perspectiva histórico-cultural da Teoria da Subjetividade. Atualmente, a Teoria da Subjetividade tem ganhado valor heurístico no campo de formação de professores, principalmente, com pesquisadores de um grupo de estudo e pesquisa sobre Sujeitos que Aprendem e Ensinam Ciências - SAPENCI, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Pará.

A Teoria da Subjetividade é desenvolvida por Fernando González Rey em coautoria de Albertina Mitjás Martínez no âmbito da psicologia, com o viés voltado para gerar inteligibilidade sobre o funcionamento psicológico humano em sua complexidade e singularidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Com esse viés, há uma virada ontológica em termos de compreensão e produção de conhecimento, certa vez que o foco está voltado para as produções tipicamente humanas, em termos de sistemas e unidades complexas que constituem os indivíduos e grupos. Além disso, tendo estes focos expressados, tal perspectiva visa romper com reducionismos e determinismos que dicotomizam o subjetivo e o objetivo, o teórico e o prático, e outros.

Esse modelo teórico, assim como seu aspecto epistemológico, emerge em um contexto de críticas à psicologia tradicional pautada no empirismo e no pragmatismo, ao qual pôde ser considerada como uma “metodolatria”, como afirma González Rey (2020). Nesse caso, relações diretas, a mera descrição de discursos e casos, assim como, o caráter indutivo já não dava conta de investigações que envolviam o caráter sistêmico das produções e relações humanas.

Nas práticas formativas de professores não é custoso realizar uma reflexão acerca da valorização demasiada em metodologias de ensino e estratégias didáticas em contraponto sobre o que e como, de fato, estudantes e professores aprendem. Apesar da sua gênese teórica em diferentes campos, o seu valor heurístico é importante e necessário para repensar práticas de formação de professores.

Com isso, González Rey (2020) em suas críticas também pontua a necessidade de resgatar o sujeito em suas ações e produções de novas vias de inteligibilidade de suas vivências, experiências e ações, tendo em vista o nível de qualidade de suas produções simbólico-emocionais.

Em uma perspectiva cultural-histórica, a teoria da subjetividade tem assumido uma nova definição ontológica que trata das produções humanas e o seu funcionamento psicológico, à medida que as emoções se tornam simbólicas, recursivamente (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019; GONZÁLEZ REY, 2020). De modo a sustentar o caráter teórico-epistemológico-metodológico, o autor desenvolve categorias teóricas singulares e com alto grau de generalização na sua constituição, como: sentidos subjetivos, configuração subjetiva, subjetividade individual, subjetividade social e sujeito e agente.

A categoria de sentidos subjetivos é aquela que possui um maior nível gerador de inteligibilidade dos processos humanos, visto que aponta fluidez e a complexidade da subjetividade. Sentidos subjetivos, produzidos por unidades simbólicos-emocionais, geradas por indivíduos e grupos, são expressos a cada vivência, ação e relação complexa com o outro (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). O seu nível complexo permite não gerar condições deterministas em relações diretas, mas, a partir de hipóteses e indicadores, o caráter interpretativo permite considerar uma rede complexa dessas produções subjetivas nos mais variados contextos.

O fluxo contínuo das produções de sentidos subjetivos, ao longo das experiências humanas vividas e constituídas, permite certa estabilidade sob uma lógica

configuracional e auto-organizada. Para além do âmbito atual, as configurações subjetivas se constituem por sentidos subjetivos produzidos nas demais esferas da vida, assumindo uma complexidade que, ao se tornar estável, também é dinâmica em suas capacidades de mudanças e desenvolvimento. Em termos do indivíduo, configurações podem recorrer a novas configurações, isto é, uma configuração de configurações da personalidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

As produções subjetivas expressam uma subjetividade individual que está para além de um caráter intrapsíquico ou unicamente individual. A subjetividade individual traz uma carga emocional das histórias de vida e a emergência das (auto) compreensões, recursos, atitudes e outros aspectos que fundamentam sua subjetividade. Essa categoria sistêmica não está pautada em reducionismos e exigem uma reunião de indicadores para a sua investigação (GONZÁLEZ REY, 2020).

A categoria de subjetividade social não se trata da soma de “subjetividades individuais”, mas sim, as mais variadas produções subjetivas nos diversos contextos. Mitjás Martínez e González Rey (2019) destacam que não há espaço para uma ideia reducionista de um se sobressair em relação ao outro, de um ser externo e outro interno. Para os pesquisadores, a subjetividade social emerge singularizada na individual, em um movimento de unidade. Dessa forma, a subjetividade social da sala de aula, da formação, da comunidade e outros podem ser personalizados e constituir a trama complexa da subjetividade.

Para Mitjás Martínez e González Rey (2019), a categoria de sujeito tem relação com as demais categorias, visto que se tornar sujeito implica mudanças de posicionamentos em termos de aberturas a novas vias de inteligibilidade sob um dado desafio ou circunstância, assim como, permite a subversão aos espaços normativos de suas ações. A condição de sujeito não é fixa e pode implicar em ações ativas e engajadas de agentes nas demais tomadas de decisões.

A reunião destas categorias teóricas compila para a fundamentação do pesquisador em gerar inteligibilidade sobre algum fenômeno e/ou objeto de estudo. Nenhuma delas são estáticas ou pré-determinadas; todas se constituem no curso da pesquisa, à medida que assumem um valor para o caráter gerador de compreensão do pesquisador e para a comunidade científica.

Mitjás Martínez e González Rey (2019) destacam a importância de uma teoria sobre a complexidade dos processos humanos em que tratam dos processos de aprendizagem e de caráter formativo de professores. A subjetividade dos professores está em constante processo de mudanças, à medida que aprendem sobre a

profissão. Sendo assim, conhecer como se organiza e expressa sua subjetividade também exige recursos criativos de professores pesquisadores por meio de instrumentos que possuam uma base dialógica.

Diante dessa discussão almejamos apontar possibilidades de instrumentos de pesquisa na Teoria da Subjetividade e discutir contribuições para a formação inicial de professores. A seguir, apresentamos a fundamentação epistemológica e metodológica para discorrer sobre a produção de tais instrumentos.

METODOLOGIA

Essa pesquisa assume os princípios da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa. A orientação teórica não está segregada da perspectiva epistemológica e metodológica.

O momento de críticas e do modo como se produzia conhecimento na psicologia também foram marcos para orientar e impulsionar González Rey no desenvolvimento da Epistemologia Qualitativa a contrapor a neutralidade científica, a despersonalização do sujeito e uma ideia de “psicologia empírica” (GONZÁLEZ REY, 2020).

Com isso, a Epistemologia Qualitativa teve sua ênfase para buscar compreender a produção de conhecimento científico sobre a subjetividade humana, ou mesmo, assumir o desafio epistemológico em saber como as emoções passam a fazer parte do sistema de expressões humanas (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; GONZÁLEZ REY, 2020).

Assumir uma orientação epistemológica institui uma legitimidade como o conhecimento é construído em um determinado contexto e espaço-tempo. No âmbito da formação de professores, há tempos cursos e documentos oficiais ditavam o que seguir e aprender e, com movimentos de rupturas epistemológicas, as experiências e as narrativas de professores passaram a fazer parte de novas epistemologias da formação.

O valor heurístico da teoria e sua perspectiva na Epistemologia Qualitativa permite avançar também em termos ontológicos, a considerar sistematicamente as produções humanas nos mais variados contextos e o modo como a subjetividade se constitui nessa perspectiva. No processo de formação ao exercício da profissão, a subjetividade de professores é considerada como um processo contínuo de sua dimensão subjetiva, no próprio processo de produção subjetiva na ação de ensinar

e aprender, e na emergência de suas produções subjetivas articuladas às suas configurações da personalidade.

Diante disso, González Rey e Mitjans Martínez (2017) discutem sobre os três princípios da Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo-interpretativo; o caráter dialógico; e o caráter da singularidade.

Para o devido processo de pesquisa, a qualidade da relação entre participante da pesquisa e o pesquisador é fundamental. Sendo assim, o caráter construtivo-interpretativo implica em uma relação que não é determinista e visa romper com uma lógica pergunta-resposta, interno e externo, assim como, a neutralidade do pesquisador, como destacam González Rey e Mitjans Martínez (2017). Pesquisadores podem levantar uma série de indicadores a partir de uma variedade de instrumentos que podem compor a sua construção-interpretação das informações.

O caráter dialógico é a base das relações entre pesquisador e participante da pesquisa. Por meio do diálogo é estreitada relações, negociados compromissos e implica no engajamento mútuo entre subjetividades. Nesse aspecto, o pesquisador cria condições para a expressão do outro, de suas emoções e ações, não se limitando ao espaço físico, mas a considerar o espaço relacional constituído com os demais indivíduos, como afirmam González Rey e Mitjans Martínez (2017).

Em um contexto formativo, esse princípio é fundamental para o engajamento subjetivo, para as expressões espontâneas, para o conhecimento de concepções, organização de ideias e o constante exercício entre o saber escutar e o saber orientar. A base dialógica dá abertura para o desenvolvimento do exercício da imaginação e da criatividade dos indivíduos em grupos implicados no próprio processo de aprendizagem e formação.

O caráter singular do conhecimento implica na qualidade da inteligibilidade produzida, tendo o seu caráter teórico generalizável (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). O seu aspecto complexo, singular e dinâmico leva a produção de modelos teóricos que inspiram novas produções de conhecimento.

Esse estudo não trata de estudos de casos, mas de ações criativas de instrumentos de pesquisa com grupos de licenciandos em processo de formação para o exercício da profissão em um contexto de Clube de Ciências. A criação de um leque de instrumentos segue orientados teoricamente e pelos princípios epistemológicos destacados, à medida que não visa restringir ações a estes recursos, nem mesmo roteirizar processos formativos. O seu caráter singular implica na legitimidade do

conhecimento produzido frente a um contexto dinâmico e que pode assumir outras facetas em outros contextos e com pesquisadores diferentes.

No Clube de Ciências da UFPA (CCIUFPA), em que é valorizada a pesquisa e a formação de professores de modo simultâneo com práticas para ensinar e aprender ciências, trata-se de um contexto de antecipação à docência e de formação de grupos interdisciplinares de trabalho (GONÇALVES, 2000). Licenciandos são responsáveis por turmas do 1º ano do ensino fundamental ao ensino médio, ao qual são orientados por professores e pesquisadores interessados no processo formativo.

Há uma autonomia para o processo de orientação, visto que não se trata de um curso de formação. Os orientadores podem criar situações que proponham conhecer os integrantes, gerar um ambiente amistoso de trocas e aprendizagens, compreender suas concepções e outros.

Nesse viés, passamos a orientar duas turmas do CCIUFPA no ano letivo de 2023. Foram utilizadas com as turmas de oitavo ano e ensino médio alguns instrumentos que pudessem potencializar a sua aprendizagem sobre o próprio processo formativo, como os diários de aula, os momentos de socialização de conhecimento entre o grupo de professores em formação, e as nuvens de palavras.

É importante frisar que a abordagem de tais instrumentos fazem parte de um processo contínuo de orientação e de contato com os licenciandos. Dessa forma, não se tratam de situações isoladas e totalmente controladas. Tais ações exigiram planejamento e o contato com a imprevisibilidade dos momentos formativos, ao qual serão abordados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo desta investigação teórica, assumimos a precaução de não fragmentar os aspectos teórico-metodológico-epistemológico da construção de conhecimento sobre a subjetividade. Com isso, os instrumentos seguem tais aspectos norteadores, tendo em vista a complexidade e o fluxo contínuo de produções subjetivas com grupos de trabalho interdisciplinares no contexto do Clube de Ciências da UFPA.

O Clube de Ciências da UFPA (CCIUFPA) é um espaço institucional que favorece a formação inicial e continuada de professores, articulada à iniciação científica infanto juvenil de estudantes da educação básica (GONÇALVES, 2000; NUNES, 2021). Grupos interdisciplinares são formados para ensinar e aprender ciências

a crianças e jovens do primeiro ano do ensino fundamental ao ensino médio, à medida que são incentivados a conhecerem suas turmas e a disporem de recursos didático-pedagógicos.

Compreendemos que no CCIUFPA há um movimento simultâneo entre a ação de pesquisar e a ação de ensinar ciências, a buscar qualitativamente aprendizagens nas práticas e demandas dos grupos. Dessa forma, cada grupo é plural e singular, em uma complexidade que incentiva o exercício da pesquisa nas suas ações e relações com o outro.

Os grupos se reúnem durante a semana para discutir e planejar as atividades que ocorrem aos sábados com os estudantes (sócios mirins). É valorizada a criação de estratégias relacionais para que se conheçam os sócios mirins e o que almejam investigar nesse contexto.

A medida que os grupos passam a se engajar nas atividades com os estudantes, também são constantemente tensionados em suas concepções e pelo próprio processo formativo nas aberturas de socialização das ações em momentos de planejamento das atividades.

Diferentemente de uma perspectiva padronizante de formação, o CCIUFPA busca romper com premissas técnicas de formação e passa a incentivar o exercício da pesquisa na preparação para o exercício da profissão, seja em seus processos formativos e em sua ação de ensinar, simultaneamente (LIMA, 2021).

Na condição de orientadores do processo formativo com grupos, eis que emergem desafios que perpassam em incentivar espaços dialógicos, reflexivos e criativos para licenciandos em termos de suas próprias concepções e de suas ações com os estudantes da educação básica. Além disso, há também o desafio de gerar conhecimento sobre as produções subjetivas em grupos, a considerar a sua subjetividade social.

Na reunião de orientação dos grupos de oitavo ano e ensino médio, destacamos instrumentos que foram criados e abordados processualmente com os licenciandos, no intuito de contribuir para a sua aprendizagem da profissão, gerar condições para o tensionamento de suas concepções e abrir margem para o exercício da reflexividade e criatividade no trabalho com o grupo.

Diante da perspectiva assumida na Epistemologia Qualitativa, os princípios da construção-interpretação do conhecimento, a dialogicidade e a singularidade emergem como aspectos norteadores de cada instrumento que, nesse caso, são diários de aula, espaços de socialização de grupos e nuvens de palavras.

Em um processo de pesquisa, tais instrumentos assumem um caráter não reducionista de produção de conhecimento, mas como ferramentas que podem contribuir com a expressão do outro, o modo como organizam suas concepções e suas próprias expressões. Destacamos que tais expressões não garantem a constituição subjetiva de indivíduos e grupos, mas a reunião das expressões diante desses e outros instrumentos podem ser interpretados pelos pesquisadores como indicadores da subjetividade.

Rossato e Mitjás Martínez (2017) destacam que, nessa perspectiva cultural-histórica de produção de conhecimento, os instrumentos emergem como indutores da expressão do outro, com uma base dialógico-comunicacional constituída entre pesquisadores e participantes da pesquisa. Essas ações têm sua base na qualidade do recurso dialógico que intenciona o engajamento mútuo de indivíduos implicados no próprio processo formativo.

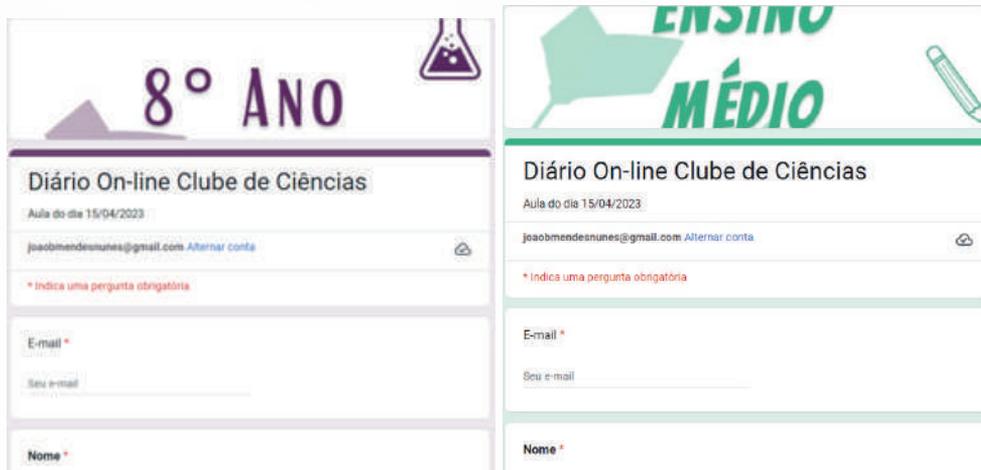
DIÁRIO DE AULA

A literatura no campo da formação de professores tem reconhecido o valor dos diários para o desenvolvimento profissional de professores. Pesquisadores como Zabalza (2004), Gatti et al. (2019) e Nunes (2016, 2021) trazem à tona esse instrumento como um recurso importante para o processo formativo de professores.

As práticas, as experiências, as reflexões, quando documentadas e sistematizadas, podem contribuir para a formação de professores, de acordo com Gatti et al. (2019). O exercício de criar narrativas nesse tipo de instrumento pode expressar como indivíduos organizam suas ideias e suas ações com o que se tem planejado com o grupo.

Nesse caso, para a orientação de duas turmas simultâneas, utilizamos recursos digitais para a socialização do diário de aula. Com a assistência das ferramentas do Formulário do Google, criamos links de acesso privado a cada membro do grupo para realizar o seu diário, conforme figuras 01 e 02. Para o uso desse recurso, fizemos um levantamento prévio no início das atividades no Clube de Ciências sobre o acesso à internet e todos afirmaram que tinham, principalmente, por meio de *smartphone*.

Figuras 01 e 02, respectivamente - Diário dos licenciandos/professores estagiários das turmas do 8º Ano e do Ensino Médio.



The image shows two side-by-side screenshots of a web form titled "Diário On-line Clube de Ciências". The left screenshot is for the "8º ANO" (8th grade) and features a purple header with a beaker icon. The right screenshot is for "ENSINO MÉDIO" (High School) and features a green header with a pencil icon. Both forms include a date field set to "Aula do dia 15/04/2023", an email field with the address "joabmendesnunes@gmail.com" and an "Alternar conta" link, and a "Nome" field. A red asterisk and the text "* indica uma pergunta obrigatória" are visible in both forms, indicating a mandatory question.

Fonte: Acervo dos pesquisadores (2023)

O link dos diários de aula eram disponibilizados semanalmente, logo após cada atividade desenvolvida aos sábados com os sócios mirins. Entendemos que os licenciandos, após cada atividade, podem contribuir qualitativamente em seus relatos sobre a atividade abordada, suas percepções acerca dos membros da equipe, dos estudantes e de sua própria ação de ensinar e aprender.

Os relatos no diário de aula após cada atividade foram pensados de modo articulado aos encontros presenciais de planejamento de aula, sendo estes na segunda e na quarta-feira, respectivamente. Dessa forma, foi oportunizado espaços para discussões sobre cada atividade e o próprio relato a cada encontro de planejamento, a seguir uma trajetória organizada para quem pudesse contribuir com as análises.

O diário de aula foi priorizado pelo "relato livre" dos licenciandos. Entretanto, algumas perguntas foram norteadoras para que houvesse tal relato, como: qual a avaliação da aula? Qual a avaliação dos professores da equipe? Qual a avaliação dos alunos? Qual a sua autoavaliação? O que você como professor em formação julga ter aprendido e considera ser importante para as próximas aulas? E outras.

A abordagem de perguntas no diário de aula não tem o intuito de roteirizar as informações, pois não há uma concepção de certo e errado, mas sim, a própria experiência e interpretação do licenciando a cada ponto destacado na pergunta. Inclusive, é comum licenciandos relatarem aspectos para além do contexto da aula,

como, por exemplo, a própria relação entre a equipe para desempenhar alguma atividade.

Nesses momentos, por meio dos relatos, temos a capacidade de produzir hipóteses do modo como cada licenciando tem vivenciado uma situação, a forma como tem sido tensionado, o modo como assume concepções do próprio ensino, da aprendizagem e da avaliação com os estudantes.

Nos diários podem ser expressos qualitativamente o modo como o licenciando se engaja em cada atividade, assim como, a ausência de respostas também podem indicar possíveis dificuldades. O fato é que, ao longo do processo, o diário passa a fazer parte da cultura do grupo de licenciandos, que utilizam essa ferramenta para se comunicar, expressar suas ideias e concepções, não somente sobre as atividades desenvolvidas, mas como tais ações passam a ser personalizadas em sua própria subjetividade.

Mitjás Martínez e González Rey (2019) já afirmam que a aprendizagem de professores tem tido pouca atenção em relação a outros focos de aprendizagem. Assumir a aprendizagem como uma dimensão subjetiva implica considerar que a aprendizagem de licenciandos não se restringe às próprias ações, senão pela emergência de um fluxo contínuo de sentidos subjetivos que fazem parte de outros contextos e esfera da vida.

Com isso, é possível compreender o diário de aula como um instrumento de pesquisa aliado à forma como os licenciandos personalizam suas experiências, lidam com desafios, com relacionamentos, e que não estão alheios aos demais espaços-tempo do indivíduo.

Um outro fundamento que tem sido registrado nos diários é a própria relação que se dá na ação com o outro licenciando, com o grupo. O diário dá condições para acompanhar e compreender como tem sido produzido sentidos subjetivos no e sobre o grupo, isto é, possíveis problemas de relacionamento, o ponto de vista sobre o avanço de outro professor estagiário, a timidez, o medo e outros aspectos que circundam as ações e relações no grupo.

Mitjás Martínez (2020) destaca que um ponto de alta complexidade tem sido a produção de conhecimentos sobre a subjetividade com grupos, sob a perspectiva da categoria teórica da subjetividade social, visto que muitos avanços têm partido de investigações que tratam da configuração da subjetividade individual.

No contexto do Clube de Ciências da UFPA, ao vivenciarem situações profissionais de modo antecipado e sob orientação, tais princípios constitutivos desse

espaço passam a ser singularizados na própria subjetividade individual de licenciandos. Dessa forma, tem sido possível compreender a unidade individual-social em movimentos altamente complexos de como funcionam os grupos e de como os grupos mantêm uma dinamicidade característica do próprio espaço, que se mantém vivo e singular a cada equipe responsável pelos demais anos da educação básica.

O uso de diários de aula tem se tornado um aliado para a produção de inteligibilidade sobre o processo de preparação de professores para o exercício da profissão e no funcionamento de grupos singulares em contextos que valorizam a pesquisa e o ensino personalizado.

MOMENTO DE SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE O GRUPO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O trabalho em grupo é formativo, como destacam Gonçalves (2000) e Nunes (2016, 2021). O trabalho em grupo permite discussões, interações e aprendizagens sobre a docência com seus pares, bem como destaca Nunes (2016).

O espaço criado de momento de socialização de conhecimento no grupo de licenciandos, é instrumento utilizado como aberturas para a comunicação das expressões dos licenciandos, assim como destaca Nunes (2016), tomando como base o próprio diário de aula produzido. O instrumento foi pensado de modo complementar aos diários de aula, certa vez que os licenciandos esclarecem pontos que consideram ser necessários de socializar com o restante do grupo.

Dessa forma, na devida orientação das turmas, como há dois momentos para o planejamento da próxima atividade durante a semana, um desses momentos tem o seu foco em dialogar sobre a atividade anterior, as atitudes dos pares, dos sócios mirins e uma autoavaliação.

É importante destacar que nem sempre os pontos de vista são convergentes. O caráter tenso e conflituoso também abre margem para que o grupo possa aprender a lidar com opiniões contrárias, críticas, assim como, valorizar o diálogo como elemento para a gestão de conflitos.

A cada encontro de planejamento para a socialização de conhecimento entre o grupo de licenciando, todos possuem um momento de fala para explanar suas percepções e análises que foram abordadas ou não no próprio diário de aula. Fica a critério seguir a estrutura do diário e/ou a escolha sobre o que destacar daquilo que já tinha sido documentado.

Por mais que um professor estagiário viesse a comentar e relatar sobre suas percepções mais que outros, cada um(a) tem o seu espaço para dialogar e ser escutado. Em termos de funcionamento do grupo, esse instrumento é importante para selar princípios, como o respeito à voz e à vez do outro, o compromisso em ter que contribuir de alguma forma como o que aconteceu nas atividades, atenção na escuta para saber o que acrescentar a partir do ponto de vista do outro etc.

Como dito, em termos da relação entre os próprios licenciandos, é priorizado o diálogo para esclarecer falhas, atrasos, erros conceituais em certas ações com os estudantes, assim como, elogiar, acrescentar algum termo pouco explorado e chegar a consensos com o grupo.

A base dialógica desse instrumento também requer a criatividade do pesquisador, e nesse caso de orientadores, para tratar dos momentos de diálogo com o grupo. Os momentos de planejamento das atividades são ricos por proporcionarem condições para o posicionamento, as interações, as reflexões e a própria produção subjetiva.

Esse espaço, não limitado ao seu aspecto físico, mas ao próprio da relação, é aquele que implica o compromisso ético de criar condições de expressão do outro, do desenvolvimento de recursos imaginativos e criativos, assim como, de potencializar expressões autênticas de membros do grupo que passam a singularizar essas experiências na própria subjetividade individual, simultaneamente, a constituir a configuração da subjetividade social do grupo.

NUVEM DE PALAVRAS

O uso do instrumento “nuvem de palavras”, também conhecido em outros termos como *brainstorm* para a criação de solução de problemas, assume nessa perspectiva formativa o caráter construtivo-interpretativo das expressões, das escolhas e modo como se porta cada membro do grupo de licenciandos no contexto formativo do Clube de Ciências.

Nesse viés, a nuvem de palavras foi abordada para sintetizar ideias e perspectivas principais destacadas pelos licenciandos a cada encontro de planejamento. Com o auxílio do quadro branco e de pincéis, um termo central é escolhido para que cada membro pudesse escolher dois termos e/ou palavras e, assim, explicasse ao grupo o motivo de sua escolha e o modo como se articula com o termo central.

Dessa forma, a nuvem constituída pelo grupo passa a se tornar uma produção em conjunto em que se expressam elementos fundamentais da atividade simbolizada pelo termo central. Termos como “comunicação; empolgação; interação; cumplicidade; improviso; pesquisa; diálogo” e tantos outros podem emergir e significar algum elemento importante que pode representar uma produção de critérios específicos de cada indivíduo.

O engajamento na participação da dinâmica por meio do instrumento “nuvem de palavras” pode contribuir para possíveis constituições de indicadores de sentidos subjetivos de indivíduos e grupos sobre as ações realizadas com os estudantes, assim como, sobre como tal situação implica subjetivamente ao ponto de tomar escolhas que possam representar suas experiências.

A nuvem de palavras não se trata de mera escolha aleatória de palavras que passam a constituir uma espécie de mapa. Pelo contrário, a síntese por meio da nuvem envolve uma representação do grupo e a contribuição de cada um/uma na caracterização de alguma atividade articulada a momentos de socialização sobre o motivo da escolha das palavras, o que cada uma representa na orientação do termo central.

REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

A reunião e discussão desses três instrumentos não esgota a possibilidade de abordagens e criação de outros/mais instrumentos de construção de dados. Assim como, não tem o intuito de invisibilizar instrumentos já existentes, pois, nesse mesmo processo formativo também foi valorizada as dinâmicas conversacionais, redações, observações e, principalmente, momentos informais com viés formativo.

A questão é que em meio ao cenário de formação de professores, tivemos a necessidade de discutir sobre mais instrumentos que pudessem contribuir qualitativamente para esse processo. É importante ressaltar que os instrumentos aqui destacados não são universais e nem receitas, assim como, não garante a aprendizagem de professores. No entanto, no processo de orientação destes grupos assumiram um valor especial para que pudessem contribuir formativamente para os pares e com o grupo de modo geral, engajando-os subjetivamente no próprio processo de aprendizagem da profissão professor e em situações práticas com os estudantes da educação básica.

No contexto do Clube de Ciências da UFPA os processos de ensinar e aprender são constantemente articulados aos momentos de formação, visto que perpassa pelo desenvolvimento progressivo da autonomia e do compromisso com o ensino de ciências (GONÇALVES, 2000). A criação de instrumentos e de condições formativas é um recurso de professores formadores e pesquisadores preocupados com a qualidade da formação que se tem no referido espaço.

A criação de instrumentos pautados na Epistemologia Qualitativa envolve uma qualidade importante, visto que também assume o desafio de compreender como as emoções se articulam à subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2020). O exercício de recursos subjetivos reflexivos e criativos no curso da ação e da pesquisa requer uma imersão no contexto de pesquisa e ação profissional, o conhecimento dos indivíduos que constituem o grupo e o conhecimento sobre os princípios do espaço sociorrelacional em questão.

Essa produção não estagna e nem determina em uma relação direta a subjetividade dos envolvidos, mas o compreende em sua dimensão e dá abertura para engajar outras produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que foram apresentadas possibilidades de instrumentos de pesquisa na Teoria da Subjetividade em articulação e discussão teórica com contribuições para a formação inicial de professores em contexto de um Clube de Ciências.

É justamente no aspecto criativo de articulações inter e transdisciplinares que o valor heurístico da Teoria da Subjetividade pode implicar em outras perspectivas de pesquisa no âmbito da preparação de professores, visto que muito se tem discutido sobre o que ensinar ao invés de conhecer sobre como aprendem e/ou se formam.

Esse estreitamento de ideias não é uma panaceia, mas uma possibilidade de abertura para investigações no âmbito da educação com o foco nas produções humanas. Além disso, a gênese dos instrumentos utilizados são fundamentais e exigem melhor esclarecimento teórico-metodológico-epistemológico, a não se tornar incoerente com perspectivas que reduzem momentos de discursos, entrevistas e escritos com uma relação direta acerca da subjetividade, da identidade e profissionalidade de professores.

Eis que esse estudo teórico emerge como uma possibilidade de continuidade de pesquisa, sendo em críticas ou não, mas que se tenha o intuito de contribuir qualitativamente para a formação de novos professores de ciências, assim como, o conhecimento sobre a própria subjetividade social de grupos que fazem partes desses contextos.

Há tempos vivenciamos perspectivas de formação reducionistas em termos de técnicas e da prática do professor. Entretanto, a imprevisibilidade e a singularidade de cada caso de formação e do processo de ensinar e aprender exigem uma nova postura de professores que também usufruem da pesquisa nas suas ações profissionais e no próprio processo formativo.

Esse estudo, implica sobre o modo como o caráter construtivo-interpretativo, com base dialógica, tem desdobramentos nos indivíduos e como tais instrumentos potencializam a expressão autêntica e espontânea de indivíduos e grupos. Para tal situação, destacamos o caráter curioso e inventivo de recursos que possam seguir trilhando interpretações processuais em cada ação-formação engajada emocionalmente entre cada membro dos grupos enquanto questão de compromisso.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença**. Campinas, 2000. 275p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Methodological and Epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Culture & Psychology**, v. 26, n. 3, p. 526-577, 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Editora Alínea, 2017. 191 p.

LIMA, Murilo Henrique dos Santos. **Aprender a ensinar com/por pesquisa**: um caso sobre as mudanças subjetivas de Diego. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Teoria a subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 47-66.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (org.). **Formação de educadores e psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 13-46.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

NUNES, João Batista Mendes. **Aprendizagens docentes no CCIUFPA**: Sentidos e significados das práticas antecipadas assistidas e em parceria na formação inicial de professores de Ciências. 2016. 242f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemáticas) Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

NUNES, João Batista Mendes. **(Trans)formação de licenciandos em educadores químicos**: traços do (con)viver e praticar a docência durante a formação inicial no Clube de Ciências da UFPA. 2021. 276 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da epistemologia qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *In*: **Atas [...]. CIAIQ 2017**, v. 1, 2017. p. 343-352.

ZABALZA, M. A. **Diário de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Armed, 2004.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.102

VOZES DO SERTÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO INTERIOR DE GUANAMBI-BA

SELMA MARIA BATISTA DE OLIVEIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores. Bolsista CAPES.

ÁUREA DA SILVA PEREIRA

Professora orientadora. Doutora em educação e Contemporaneidade; Professora titular da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, Campus II. Líder do grupo de pesquisa GPLIN – Grupo de Pesquisa Letramentos, Identidades e Narrativas. Pesquisadora de formação docente e letramentos rurais.

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar imagem de estudo investigativo sobre narrativas de professoras que atuam no sertão de Guanambi, Bahia, com o intuito de compreender melhor as experiências, desafios e estratégias utilizadas por essas profissionais na educação básica frente aos atravessamentos rurais e urbanos. No que tange aos aspectos metodológicos, a pesquisa tem como base abordagem qualitativa e no processo de coleta de dados tem como técnica o uso de entrevistas narrativas. A pesquisa tem como protagonistas as professoras que atuam na educação básica da rede pública de ensino do sertão guanambiense. E como critério de seleção, a atuação de cada uma em unidades escolares situadas na zona rural, observando o período de extinção dessas escolas ocorrido em 2005 e que migraram compulsoriamente das escolas rurais para escolas na zona urbana. Para análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, buscando identificar temas recorrentes nas narrativas de professoras, como as dificuldades enfrentadas no dia a dia, as estratégias utilizadas para superar esses obstáculos, os impactos dessa migração nas práticas pedagógicas e atuação dessas profissionais, a percepção dessas docentes em relação aos processos de escolarização dos alunos frente aos tensionamentos do rural e do urbano. Trata-se de um estudo que versa sobre histórias de vida de professoras, educação e formação. Espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão das especificidades da

educação no sertão de Guanambi, permitindo uma reflexão sobre as políticas públicas e a formação de professores para atuar na educação básica em face dos atravessamentos do urbano e da ruralidade. Além disso, a pesquisa poderá fornecer subsídios para a elaboração de projetos de intervenção e de formação continuada para professores que atuam nessas regiões, visando melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos do sertão de Guanambi.

Palavras-Chave: Narrativas. Formação de professoras. Travessias rurais e urbanas.

1 - INTRODUÇÃO

No campo da formação docente, as narrativas cada vez mais se destacam como estratégias formativas. São vários os estudiosos que nas últimas décadas tem dedicado seus estudos na investigação dos processos formativos através das experiências docentes narradas pelas professoras¹. Tais estudos focalizam as narrativas como ferramentas metodológicas de formação e/ou autoformação.

Narradoras incansáveis dos desafios que transcendem a sala de aula, as professoras da educação básica, durante muito tempo tiveram suas vozes silenciadas e experiências invalidadas no processo formativo. Processos estes que refletem as imposições de currículos defasados que invalidavam as implicações contextuais e as subjetividades das professoras. Contrapondo essas concepções formativas defasadas, estudiosas como Selma Garrido Pimenta (2005), Christine Delory-Momberger (2012) e Marie-Christine Josso (2002), entre outros exploram as narrativas como metodologia de formação e autoformação, aprofundando o significado das narrativas e experiências pessoais no contexto educacional.

Objeto de discussão e significativa pesquisa, as narrativas docentes têm sido muito utilizadas nas práticas de formação e desenvolvimento profissional. Essas metodologias destacam-se de forma muito positiva, pois além de validar as vozes autênticas das professoras, legitimam e fazem ecoar histórias ricas de superação de desafios inerentes às mais diversas práticas educativas.

O mergulho no vasto oceano das narrativas de vida e formação das professoras evidenciam não apenas as práticas pedagógicas das professoras, mas fazem emergir conexões existentes entre a comunidade e a escola que vão muito além das possibilidades previstas nos currículos, revelando como as professoras exercem papel fundamental no cotidiano da sociedade. Papel este que vai muito além da transmissão de conhecimentos, visto que a professora representa um importante agente do desenvolvimento cultural, social e identitário da comunidade.

Agentes formativos, as professoras da educação básica cotidianamente tecem suas histórias marcadas por aflições e triunfos driblando as trincheiras que desafiam a formação de mentes jovens. Lançar luz sobre essas narrativas, explorando os aspectos e o seu papel na formação docente é atentar-se para uma rica

1 Neste texto optamos por utilizar professoras para fazer referência ao grupo de professoras participantes da pesquisa. Também quando fizer referência à categoria docente não faremos flexão de gênero, usaremos ora professor(es), ora professora(as).

e inesgotável fonte de conhecimentos para aprendizagem e prática educativa tanto individual quanto coletiva. Imbricadas de criatividade, comprometimento e resiliência as professoras, por meio de suas experiências narradas, muitas vezes denunciam concepções e enfrentamentos de lutas pessoais, questões sistêmicas, estruturais e complexidades da prática docente.

Compreender as narrativas na perspectiva de metodologia de formação possibilita acessar um compêndio de *insights* fundamentais sobre cenários e contextos educacionais mais diversos que compõem um complexo panorama das mais profundas oportunidades e desafios implicados na profissão docente. É nessa perspectiva que nossos sentidos e interesses se voltam para as narrativas das professoras do sertão da Bahia com o intuito de compreender melhor as experiências, desafios e estratégias utilizadas por essas profissionais na educação básica frente aos atravessamentos rurais e urbanos.

Visto ser este texto, uma incursão dos passos iniciais da pesquisa de doutorado em crítica cultural que versa sobre as narrativas de professoras que atuam no sertão de Guanambi na Bahia², apoiaremos-nos em estudos de base qualitativa que exploram as narrativas de professoras como ferramenta metodológica de formação e autoformação destacando-as como importante dispositivo de reflexão e autorreflexão da prática profissional. Ao destacar o significado na formação das identidades profissionais, experiências, perspectivas e concepções, esses estudos apresentam as narrativas docentes também como rotas para o entendimento da natureza multifacetada do ensino.

Considerando que este texto constitui uma incursão inicial do que resultará no texto da tese, optou-se por situar o *lócus* da pesquisa, os critérios para constituição do *corpus*, a base metodológica e epistemológica que fundamentam o estudo. Destacando que não serão apresentadas diretamente as narrativas das professoras, visto que estas ainda cumprem a fase de coleta, transcrição e/ou categorização para posterior análise.

Neste sentido, como já dissemos, o estudo que aqui mencionamos, trata-se de uma pesquisa de doutorado³ em desenvolvimento no âmbito do programa de

2 Deixamos aqui um convite, futuro e bem próximo, para que conheçam as narrativas dessas “vozes do sertão”, muitas vezes sistematicamente silenciadas, anônimas e desconhecidas que contarão suas histórias e experiências que moldam o amanhã vindouro de gerações.

3 Que conta com o apoio fundamental da agência de fomento CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII, Alagoinhas, Bahia. Inserida na linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores, tem como tema principal o estudo sobre histórias de vida de professoras, educação e formação. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de campo com método colaborativo e abordagem qualitativa, tendo como estratégia de pesquisa, as entrevistas narrativas e objeto de investigação as narrativas das professoras da educação básica. Nessa perspectiva, utilizaremos os fundamentos dos estudos culturais, das pesquisas autobiográficas, narrativas e de formação de professores, tendo como referências principais Delory- Momberger (2012, 2014); Josso (2002); Souza (2012); Pimenta (2005); Kleiman (2001); Pereira (2008, 2013, 2015), Nóvoa (1995) entre outros.

Para tanto, focaliza a educação básica da rede pública de ensino do sertão guanambiense, município que compõe o extenso estado da Bahia. Guanambi faz parte do sertão produtivo e possui um notável contingente populacional, e, por sua diversificada economia que vai da produção agrícola à oferta de serviços e comércio, destaca-se como uma das cidades importantes da região. Além disto, nas últimas décadas tem se destacado também como polo educacional, sobretudo no tocante à oferta do ensino superior. Situado a 675 km da capital Salvador, segundo dados do IBGE, censo 2022, o município de Guanambi possui atualmente 87.817⁴ habitantes. Desse total, 11.800⁵ são alunos do ensino fundamental matriculados na rede municipal de ensino.

Com 35⁶ unidades, a rede municipal de ensino concentra-se exclusivamente na zona urbana do município, quer sejam na parte urbana dos distritos, quer seja na sede. Cabe destacar que tal fenômeno ocorre desde 2005 quando a gestão municipal impôs o fechamento de todas as escolas do meio rural sob o pretexto de implantação do processo de “nucleação” das escolas. Processo este que nunca aconteceu de fato, culminando com a completa extinção das escolas da zona rural por meio do Decreto nº 334/07 de 19 de março de 2007, instituindo a migração compulsória de alunos e professores das escolas rurais para escolas da zona urbana.

É partindo deste cenário que nossos sentidos e olhares se aguçam tendo como protagonistas as professoras que atuam na educação básica da rede pública

4 Fonte IBGE - censo 2022 - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/panorama>

5 Fonte IBGE - censo 2022 - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/panorama>

6 Informações obtidas através da secretaria municipal de educação por meio da relação das escolas em funcionamento em 2023.

de ensino de Guanambi. Para constituição do *corpus* e seleção das professoras colaboradoras do estudo, o critério principal foi a atuação em unidades escolares situadas no meio rural, observando o período de extinção destas. Para análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, buscando identificar temas recorrentes nas narrativas das professoras, como as dificuldades enfrentadas no dia a dia, as estratégias utilizadas para superar esses obstáculos, os impactos dessa migração nas práticas pedagógicas e atuação dessas profissionais, a percepção dessas docentes em relação aos processos de escolarização desses alunos frente aos tensionamentos do rural e do urbano.

Posto isto, espera-se que a presente pesquisa contribua para a compreensão das especificidades da educação no sertão de Guanambi, permitindo uma reflexão sobre as políticas públicas e a formação de professores para atuar na educação básica em face dos atravessamentos do urbano e das ruralidades. Além disso, a pesquisa pode fornecer subsídios para a elaboração de projetos de intervenção e de formação continuada para professores que atuam nessas regiões, visando melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos do sertão de Guanambi e contextos similares.

Trazer para cena as narrativas das professoras sertanejas é lançar luz sobre contexto específico que muitas vezes refletem as conquistas, desafios e realidades das comunidades rurais de outros territórios. Sobretudo considerando que no cenário educacional, a escolarização no meio rural sempre apareceu em segundo plano, hora por sua total ausência, hora pela baixa oferta e qualidade. Nesse sentido, Arroyo (1982, p. 5) destaca que:

[...] a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

O direito de acesso à educação gratuita e de qualidade é de todos, sem distinção de qualquer natureza, mas os investimentos em ensino no meio rural sempre estiveram aquém quando comparado com o meio urbano, evidenciando que sempre

estivera em curso o projeto político de urbanização do ensino em detrimento da invisibilização das comunidades dos meios rurais.

2 - EXPLORANDO ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS DE PESQUISA

Muito além de procedimentos técnicos, a definição da abordagem metodológica a ser utilizada em uma pesquisa é uma das principais etapas a ser definida, pois ela funciona como uma bússola que direciona o pesquisador, tracejando o caminho a ser percorrido para se alcançar os objetivos almejados, pois “na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária à nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 150). Na pesquisa, essa sequência de ações é pré-estabelecida na definição metodológica, é ela que orienta todas as demais etapas de uma pesquisa, sua escolha deve ser criteriosa oferecendo uma visão abrangente, crítica e elucidativa sobre o objeto/campo/questões de estudo.

Definida por Chizzotti (2014) como aquela que questiona a neutralidade dos discursos e considera a realidade como mutável e fluente, a pesquisa qualitativa precisa ter os princípios metodológicos bem definidos para alcançar a necessária compreensão das interações sociais do grupo delimitado para o estudo. Assim, as pesquisas qualitativas “utilizam ou não dados quantificáveis e pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28). E segundo Gatti e André (2013, p. 30), na abordagem qualitativa, “[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade...”. E nesse sentido, a interpretação dos resultados obtidos depende dos objetivos definidos pelo pesquisador, ou seja, exige um método cuidadosamente elaborado, apropriado para esmiuçar as nuances das questões que almejamos entender.

Uma vez mapeados os detalhes deste desafio, a metodologia escolhida assume papel crucial para o percurso da investigação.

[...] na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que dela participam são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas [...] elas têm um conhecimento prático, de senso comum e

representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 2005, p, 83)

Sendo o objetivo da pesquisa atravessado pela necessária interpretação, partilha e atribuição de significado às narrativas coletados, o método utilizado segue as bases da pesquisa qualitativa colaborativa, caracterizada pela participação das professoras no levantamento dos dados onde, através da descrição e análise das informações, serão apresentadas as práticas, percepções e interpretações das ocorrências nas interações sociais. No tocante ao processo de coleta de dados, a principal técnica utilizada são as entrevistas narrativas.

A despeito da utilização das narrativas na pesquisa, os estudos de Marie-Christine Jossó e Selma Garrido Pimenta são referências fundamentais. Em seus estudos, as autoras reconhecem o poder das narrativas para capturar não apenas dados objetivos, mas também os sentimentos, as experiências e circunstâncias que configuram a prática e a vida das professoras.

Motivada pela possibilidade de uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos em questão, a opção por uma abordagem qualitativa decorre da natureza exploratória do tema, pois busca capturar a riqueza das experiências das professoras e suas perspectivas. Dentro dessa ótica, em seus estudos utilizando as narrativas, Josso (2002) analisa a relação entre experiência de vida e formação, como uma maneira de compreender a evolução profissional dos professores.

A narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas, etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências. Assim, a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita, fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores (Josso, 2004, p. 186).

Estudiosa da abordagem crítica na formação docente por meio das narrativas, Pimenta (2005) segue a mesma linha de Josso ao fazer uso das reflexões e narrativas pessoais de professores na pesquisa em educação.

Assim sendo, no estudo a qual esse texto integrará que tem como objeto as narrativas das professoras da educação básica do município de Guanambi na Bahia, o percurso metodológico será de base qualitativa com método colaborativo, tendo as entrevistas narrativas como estratégia fonte para coleta das narrativas das professoras, visando responder aos seguintes questionamentos: O que narram as professoras que experienciaram o fenômeno da extinção das escolas rurais no município de Guanambi? Quais as dificuldades foram enfrentadas no dia a dia, e as estratégias utilizadas para superar os obstáculos e os impactos dessa migração compulsória nas práticas pedagógicas e atuação dessas profissionais? Quais as percepções dessas docentes em relação aos processos de escolarização desses alunos frente aos tensionamentos do rural e do urbano?

Selecionados com base em sua capacidade de fornecer subsídios para análise aprofundada do fenômeno estudado cujo objeto é compreender quais as experiências, desafios e estratégias foram e são utilizadas por essas profissionais na educação básica frente aos atravessamentos rurais e urbanos, os métodos adotados neste estudo, foram escolhidos considerando a sua capacidade de fornecer uma compreensão aprofundada do fenômeno em análise permitindo uma reflexão ampla e contextualizada sobre as narrativas das professoras de modo a contribuir significativamente para sua compreensão, bem como destas metodologias formativas e seus impactos no campo da educação e formação de professoras.

3 – ESTUDOS COM NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

“Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa para si mesmo o curso de sua vida”. Delory-Momberger (2008, p.58)

Do contato teórico, exposição de conteúdos e domínio didático e metodológico, a formação de professores percorre um longo e complexo percurso acadêmico, mas é no chão da escola que as experiências são sistematizadas originando numa perspectiva positivista conhecimentos úteis e aplicáveis. Contrapondo essa perspectiva e trazendo para cena as questões em torno das subjetividades dos sujeitos da educação, a formação reflexiva de professores propõe que a prática pedagógica seja ancorada em reflexão crítica e contínua permitindo aos professores a melhoria contínua da sua própria prática pedagógica. Conforme Freire,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (1996, p. 38).

Tendo como objetivo não apenas o desenvolvimento individual do professor, mas a requalificação do sistema educacional como um todo, a formação reflexiva convoca o professor para voltar o olhar sobre si, aprofundar a compreensão sobre seu fazer docente e sobre sua própria história de vida atentando-se aos diferentes aspectos, perspectivas e impactos da própria prática. Em seus estudos, Ghedin (2005) defende que “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática [...] que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz” (p. 132-133).

Esses questionamentos são fundamentais para romper com práticas educativas cristalizadas, conteúdos defasados que são legitimados em teorias e currículos que não contemplam toda diversidade existente na escola. Teorias estas que fundamentam e validam a formação de professores como um processo engessado, rígido e desconexo das múltiplas realidades que coexistem na escola. E é justamente na perspectiva de questionar tais teorias e práticas educativas que Alarcão (2005) chama a atenção para reflexão docente sem dissociar teoria e prática, para ela: “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (p. 99). É na interseção entre teoria e prática que a reflexividade se mostra como essencial para o desenvolvimento da autonomia e crescimento profissional dos professores. Esse movimento implica voltar o olhar para si de modo a identificar os desafios e possibilidades dos processos de formação e autoformação.

Tensionada nas questões entre teoria e prática, as subjetividades dos professores são quase sempre desconsideradas durante o percurso de formação. Por vezes, a individualidade na qual se processa a construção de significados é aleijada nos cursos de formação de licenciados comprometendo o modo como esses professores ensinam, interpretam e interagem com seus alunos. Contrapondo essas perspectivas, Nóvoa (1995) defende que, pensar a formação de professores/as é envolver no universo da subjetividade. Contar o percurso profissional destes no

contexto escolar é narrar a própria trajetória existencial desses professores/as refletindo como no decorrer de sua formação foram se constituindo professores/as, e como essa constituição do ser professor é marcada por questões de raça, classe e gênero presentes no espaço social e escolar.

O autor supracitado contribui para compreender que as experiências educacionais docentes são atravessadas por múltiplas determinações e opressões, próprias de uma sociedade desigual, na qual os currículos ainda são sustentados por bases excludentes e eurocêntricas. Conceituada como uma “viagem aberta”, a definição de formação adotada para o estudo é proposta por Jorge Larrosa (2015) como percurso não linear, uma experiência na qual o sujeito pode formar-se por se ou transformar-se, possibilitando “surgir” um novo ser a partir do processo de (re) construção de si.

Enquanto viagem, Jorge Larrosa defende que a experiência de formação depende da sensibilidade do viajante e de sua disponibilidade para vivenciar o inesperado, o experimentar a formação, pois “trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito” (LARROSA, 2015, p. 52). É nesse sentido que a formação de professores para uma educação inclusiva e libertadora deve ser pensada, sendo experienciada com sensibilidade, onde o fazer profissional é perpassado pelo existencial e vice-versa.

Seguindo a perspectiva proposta por Paulo Freire (1999), a educação deve ser vista como um espaço que viabiliza a prática da liberdade. Esse conceito enviesado com raça, gênero e classe é enfatizado por bell hooks, para quem, “a educação como prática da liberdade um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (HOOKS, 2013, p. 25). Desta maneira, as questões de relações sociais são engendradas em bases sexistas, racistas e excludentes.

Essas noções mostram que a educação constitui-se como dispositivo potente e capaz de romper com os mecanismos que sustentam as estruturas que impedem a ascensão daqueles que estão às margens da sociedade. Pactuando da teoria de Paulo Freire, Arroyo (2001a, p. 47) ressalta a relevância de levar em conta as experiências dos indivíduos nos processos educacionais. Arroyo (2011) defende a ideia de que é no âmbito do conhecimento que os indivíduos validam suas vivências.

Arroyo (2011) destaca uma perspectiva singular ao afirmar que o conhecimento desempenha um papel crucial na validação das experiências individuais. Segundo sua proposição, o conhecimento não é apenas um conjunto de informações

dissociadas das vivências pessoais; ao contrário, atua como um espaço dinâmico onde as experiências de vida encontram eco e legitimidade. Dentro desse âmbito, as vivências não são simples eventos desconectados, mas sim elementos intrínsecos ao processo educacional. Arroyo argumenta ainda que é por meio do conhecimento que essas vivências adquirem significado, são contextualizadas e adentram um universo conceitual mais amplo, proporcionando uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo. Assim, para o autor, o conhecimento se torna o palco onde as vivências individuais são validadas, reconhecidas e transformadas em saberes que permeiam a construção da identidade e da bagagem intelectual de cada indivíduo. Nessa mesma perspectiva, explorando a complexa teia que entrelaça as experiências de vida, a história pessoal e as interações sociais na formação da identidade individual, os estudos de Delory-Momberger lançam luz sobre a complexidade do processo educacional. A autora mergulha nas profundezas da conexão entre a trajetória pessoal de cada indivíduo e sua jornada educativa e formativa, destacando a interdependência desses elementos. Ao invés de abordar a educação como um mero veículo de transmissão de informações, Delory-Momberger defende uma visão mais integral, onde as vivências pessoais são elementos-chave na construção do conhecimento e na configuração da identidade. Sua abordagem desafia paradigmas convencionais, revelando como a riqueza das experiências de vida e as relações sociais moldam de maneira intrínseca não apenas a educação, mas também a própria essência do indivíduo. Ao destacar essa interação dinâmica, Delory-Momberger oferece uma contribuição única para a compreensão de como o contexto pessoal e social se entrelaça de maneira indissociável com o processo educacional, constituindo experiências singulares para cada professor e cada aprendiz. Em síntese, seus estudos enfatizam como as experiências de vida, a história pessoal e as interações sociais influenciam na formação da identidade dos indivíduos e como isso se relaciona com o processo educacional.

Delory-Momberger explora a complexidade das relações entre a história de vida dos indivíduos e seu processo educacional, para ela, cada pessoa “escreve” sua própria história, seu próprio “livro” da vida, sendo que “a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 30).

Lembranças e memórias são enriquecedoras na formação e nos estudos fundamentados na narração de experiências de vida. Para Josso (2007),

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (p. 413 – 438).

A escrita de si, nesse sentido, constitui um processo metanarrativo, no qual ao narrar o vivido as professoras fazem uma descrição de quem são, expressando memórias, reelaboradas pela ação do tempo e compreensão dos saberes e práticas profissionais, conforme apontam os estudos de Tardif (2012),

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. [...] (2012, p. 38-39).

Assim, a ação de rememorar e refletir sobre o experienciado, evidenciam os processos e movimentos discursivos que colocam em cena a performance do ator/autor que é protagonista e narrador da própria trajetória. Ao fazê-lo, o sujeito da experiência tem a possibilidade de refletir sobre seu próprio processo de formação e subjetivação atribuindo-lhe novos sentidos. No percurso formativo, Pimenta (2009) chama-nos atenção sobre os cursos de formação de professores, que:

Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. [...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produz saberes pedagógicos, na ação. [...] Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. (2009, p. 26).

Nesse contexto, a autora ressalta a interdependência entre teoria e prática na formação dos saberes pedagógicos, enfatizando que é na prática cotidiana, no enfrentamento dos desafios educacionais, que esses saberes são constantemente construídos, desafiados e aprimorados. Ela ressalta que a mera acumulação de teorias não resulta diretamente na formação dos saberes pedagógicos. São as experiências, os desafios e as situações reais enfrentadas na prática educacional que confrontam e testam esses saberes, levando a uma reelaboração contínua. É nessa interação entre a teoria e a prática que os saberes pedagógicos se formam e se transformam.

3.1 – O FECHAMENTO COMPULSÓRIO DAS ESCOLAS RURAIS EM GUANAMBI-BA.

Como dissemos anteriormente, a exposição apresentada é uma imagem do que se pretende nos estudos sobre narrativas de professoras da educação básica no município de Guanambi na Bahia que resultará no texto da tese. A incursão que se delinea aqui é mais do que uma simples exploração; pretende-se uma imersão profunda no universo das narrativas das professoras da educação básica no município de Guanambi, Bahia. Este é o ponto de partida para o desenvolvimento da tese, uma jornada meticulosa que busca capturar as vozes, experiências e perspectivas dessas educadoras.

Um estudo que não se limitará a mapear histórias; objetiva desvendar as complexidades entrelaçadas nessas narrativas. Cada palavra compartilhada, cada contexto delineado, alimenta a essência dessa pesquisa. É uma busca por compreender não apenas o que é dito, mas também o que está implícito, entrelinhas de trajetórias de vida e de ensino que moldam as realidades educacionais locais. É reconhecido que a riqueza dessas narrativas não se reduz a meros relatos; elas são o fio condutor para um tecido mais amplo, revelando aspectos multifacetados da prática docente e das interações no ambiente educacional. O objetivo não é apenas documentar, mas sim capturar a essência das vivências dessas professoras, suas estratégias pedagógicas, desafios e conquistas, moldadas pela singularidade do território de Guanambi.

Este estudo sobre as narrativas das professoras da educação básica de Guanambi, na Bahia, não é apenas uma tese em desenvolvimento; é uma jornada em constante evolução, rumo à compreensão mais profunda do universo educacional

local e da riqueza de experiências que moldam e enriquecem a prática docente. O trabalho centrado nas narrativas de formação das professoras de Guanambi lança um desafio direto à visão convencional que preconiza um modelo estático de desenvolvimento docente.

Essa abordagem desafia a noção arraigada de que a formação de educadores é um processo linear, limitado a espaços acadêmicos, dissociado das experiências de vida e da realidade local, sobretudo, quando se busca compreender o trânsito pedagógico entre os contextos das ruralidades e do urbano (SOUZA, 2012), nessa encruzilhada de saberes (RUFINO, 2019). Ao se imergir nas narrativas das professoras, emerge uma narrativa alternativa que rompe com esse paradigma. Ela revela uma teia intrincada onde a formação se entrelaça com a vida cotidiana, as interações sociais e as nuances culturais específicas de Guanambi. Essas histórias não são simplesmente relatos estáticos de experiências passadas, mas sim reflexos dinâmicos de um constante processo de aprendizado a partir de contextos específicos em disputa que não é apenas pelo direito à educação, mas também histórico, político, social e cultural, campos de disputa de poder em constante tensionamentos.

Nesse sentido, buscaremos trazer as narrativas das professoras como esse dispositivo formativo que questiona esses campos, atravessados por relações de poder e que desafia a concepção tradicional de formação, destacando a relevância do contexto, das vivências pessoais e das relações sociais no desenvolvimento contínuo das professoras. Ao invés de uma trajetória linear, a formação é apresentada como uma encruzilhada, onde a prática e a experiência se entrecruzam e retroalimentam, gerando conhecimento autêntico e relevante para o contexto educacional local.

O fechamento compulsório das escolas rurais em Guanambi marcou um período de tensões, mobilizações, incertezas e de profundas transformações não só para o cenário da educação municipal, mas também para as comunidades que viram seus territórios aleijados com o fechamento das escolas; e para as professoras que além de terem que lidar com a nova realidade, enfrentou o desafio de amparar emocionalmente os alunos e suas famílias diante desse fechamento abrupto, lidando com a nostalgia, a incerteza e as mudanças drásticas na rotina educacional. O fechamento das escolas rurais, constitui um capítulo na história da educação do município permeado por desafios multifacetados e uma necessidade premente de adaptação. Este evento não foi apenas o fechamento de estruturas

físicas; representou o desmantelamento de pilares educacionais fundamentais, uma ruptura nos laços enraizados entre educação, comunidade e identidade local.

Mais do que uma mudança no ambiente educacional, esse foi um desafio humano, que exigiu não apenas habilidades pedagógicas, mas também empatia, resiliência e compromisso com o futuro educacional dos estudantes das comunidades rurais. Compreender como essas professoras enfrentaram esses desafios buscando novos caminhos para manter viva a chama do aprendizado e da educação, mesmo diante de obstáculos tão significativos, nessa jornada de mudanças impostas pela extinção das escolas rurais, é o que pretendemos fazer ecoar no estudo por meio das narrativas das professoras do sertão de Guanambi.

4 - CONSIDERAÇÕES

Enquanto os saberes sobre educação e pedagogia oferecem uma base conceitual essencial, é na vivência prática que esses conhecimentos são verdadeiramente moldados e aprimorados, conforme evidenciam os estudiosos das narrativas e da formação de professores. Em seus estudos apresentam os desafios da formação e do fazer docente e trazem reflexões profundas sobre a natureza dos saberes educacionais e pedagógicos evidenciando distinções cruciais entre conhecimento teórico e prático.

O estudo das narrativas de formação não apenas desafia, mas redefine a própria essência do processo formativo. Evidencia a necessidade de reconhecer e valorizar a riqueza das experiências individuais como pilares fundamentais na construção de uma educação mais autêntica e contextualizada. Destaca a importância da experimentação, da reflexão e da adaptação contínua das teorias à realidade do contexto educacional.

No contexto específico da educação básica de Guanambi, com o advento da extinção das escolas do meio rural a partir de 2005, o desafio foi não somente buscar alternativas para superar os desafios impostos para garantir o acesso à educação, mas também lidar com as consequências emocionais e sociais desses fechamentos. Tendo que lidar não apenas com a transição abrupta de ambientes conhecidos, as professoras se viram diante de um contexto desafiador e comovente, uma vez que a mudança não se limitava apenas ao ambiente educacional, mas afetava também o tecido social e cultural dessas comunidades rurais. O fechamento das escolas significou não apenas a perda de um local de aprendizado, mas

a interrupção de uma conexão vital entre o saber e as tradições locais, que por gerações foram entrelaçadas com o ensino.

Nesse sentido, trazer para cena as narrativas das professoras de Guanambi possibilitará conhecer as complexidades das dinâmicas reais das salas de aulas e do fazer docente frente aos atravessamentos do rural e urbano. O desafio reside na habilidade de capturar não somente o que é dito, mas também o que é sentido, implicitamente entrelaçado nessas histórias. É desvendar a essência da jornada formativa, permeada por aprendizados, dificuldades e conquistas que moldam não apenas as educadoras, mas também a comunidade escolar e a educação local como um todo.

Nessa incursão pelo mundo das narrativas de formação das professoras de Guanambi, o desafio será transcender a superfície das palavras e mergulhar na essência das experiências vividas. E, sobretudo, fazer ecoar essas histórias, reconhecendo nelas não apenas um registro individual, mas um tesouro de saberes essenciais para repensar e enriquecer a prática educacional na região. Será, em última análise, desvendar a complexidade de experiências que compõem o tecido vivo da educação em Guanambi, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda e respeitosa do processo formativo das professoras nesse contexto singular.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**. Brasília, INEP 1(9), 1-6, set. 1982.

_____, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva, Luis Passegi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

_____, Christine. **Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passegi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-38.

hooks, bell; **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap.5, p.83-104.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.

_____, Marie-Cristhine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e formação do professor**: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

_____, Áurea da Silva. **Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento**. Salvador: EDUNEB, 2013.

_____, Áurea da Silva. **Práticas de Pesquisa Autobiográfica. Letramentos, Memórias e Narrativas**. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. v. 122 p.

PIMENTA, Selma Garrido, **Professor reflexivo: historicidade do conceito**. In: PIMENTA, Selma Garrido;

GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012. par. 1, p. 19-62.

_____, Selma Garrido. **Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.103](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.103)

PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

GABRIELLE ANDRADE PEREIRA

Mestra pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, gabrielle@multimeios.ufc.br;

ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES

Professora Doutora da Universidade Federal do Ceará – UFC, lisdemaria@multimeios.ufc.br;

HERMÍNIO BORGES NETO

Professor Doutor da Universidade Federal do Ceará – UFC, herminio@multimeios.ufc.br;

RESUMO

Este artigo objetiva compreender como são realizadas as práticas de ensino, enquanto componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática do Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal do Ceará.¹ Este é um estudo de caso, desenvolvido através de pesquisa documental e entrevista². Para análise documental utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o programa de disciplinas. Na entrevista, conversamos com um docente do curso. No PPC, observamos que as práticas estão distribuídas nas disciplinas em forma de atividades, no qual cita-se exemplos. No programa de disciplinas determina-se apenas os conteúdos dos encontros presenciais. Na entrevista, o professor afirma que realizam debates, nos fóruns de discussão, sobre como abordar determinados conteúdos na Educação Básica e busca-se relacionar com o uso de softwares educativos. Não há mais encontros presenciais.

1 Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado de Pereira (2023), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72798>. Acesso em: 26 out. 2023.

2 A entrevista realizada possui Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O fórum possui grande potencial didático, porém, o docente comenta que, às vezes, a ferramenta não é explorada como deveria. Diante do exposto, sugerimos estratégias para o uso dessa ferramenta nas práticas de ensino, tais como: solicitar que os discentes elaborem e compartilhem planejamentos e aplicações de sessões didáticas; orientar que eles façam questionamentos e debatam sobre as aulas construídas pelos colegas; conteúdo, metodologia e recursos didáticos devem visar o ensino da matemática escolar. Além disso, indicamos a Sequência Fedathi como proposta de ensino. Assim, estimula-se o protagonismo e a prática de ensino dos discentes, fazendo com que eles vivenciem as ações docentes e tenham a oportunidade de refletir, com base nas discussões realizadas.

Palavras-chaves: Prática de ensino, Licenciatura em Matemática, Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte da pesquisa de Pereira (2023), realizada no curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), no qual objetivamos compreender como são realizadas as práticas de ensino, enquanto componente curricular do curso de Licenciatura em Matemática do Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal do Ceará (UAB/UFC).

O interesse por essa investigação surgiu após a participação dos pesquisadores em um grupo de estudos que buscava conhecer e solucionar problemáticas dos cursos ofertados pela UAB/UFC, visto que no período de outubro de 2021 a junho de 2022, a coordenação do Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação (FACED) da UFC, do qual os autores fazem parte, assumiu a coordenação geral e adjunta da UAB/UFC.

Foi através desses estudos e pesquisas que nos aproximamos do curso de Licenciatura em Matemática da UAB/UFC e de seus documentos curriculares, em que, após o primeiro contato, sentimos a necessidade de compreender mais profundamente a realização das práticas de ensino no referido curso, visto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) exige que sejam vivenciadas quatrocentas horas de práticas de ensino durante os cursos de licenciaturas.

Diversos autores discutem sobre os saberes necessários à prática docente, dentre eles, destacamos Tardif (2010) e Shulman (2014), visto que elencam categorias de conhecimento necessários ao fazer docente, nas quais relacionam saberes teóricos, práticos, pedagógicos e curriculares, construídos ao longo da formação acadêmica e profissional dos professores.

Ao pesquisarem sobre a formação inicial de professores de matemática, Moreira e David (2010) defendem que a prática esteja no centro do processo formativo, tendo como base as ideias de Tardif (2002) sobre as possibilidades de articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de que a teoria esteja vinculada às questões do exercício docente.

A partir desses estudos sobre formação docente, compreendemos que o conhecimento e a reflexão sobre a prática docente são fundamentais para a formação adequada do professor. Tais saberes são construídos ao longo de toda sua formação acadêmica e profissional, logo, os cursos de formação inicial são campo

fértil para essa construção, pois os estudantes poderão relacionar os conhecimentos dos conteúdos com os conhecimentos da prática escolar.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, realizamos um estudo de caso sobre o curso, por meio de pesquisa documental e entrevista com um professor que possui vasta experiência docente no curso investigado. Na pesquisa documental analisamos os documentos curriculares do curso: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e programa de disciplinas. Dessa forma, a análise foi feita a partir dos dados coletados na pesquisa documental e na entrevista com um professor, na qual foi compartilhada sua visão acerca da experiência docente no curso; e os dados foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo.

Na análise documental, observamos que as 400 horas de práticas de ensino estão distribuídas na disciplinas de conteúdo matemático, em forma de atividades. O PPC do curso exemplifica algumas atividades que podem ser desenvolvidas durante as práticas. O programa de disciplinas determina quais são os conteúdos dos encontros presenciais, que representam a carga horária das aulas práticas. Esses conteúdos são definidos a partir dos tópicos contemplados nas aulas teóricas.

Na entrevista, o docente afirma que desde a pandemia de Covid-19, até o atual semestre³, os encontros que eram presenciais estavam sendo virtuais, no Sistema On-line de Aprendizagem (SOLAR)⁴. Nesse novo formato, as práticas estão sendo realizadas nos fóruns de discussão, por meio de debates sobre como abordar determinados conteúdos na Educação Básica, nos quais busca-se discutir sobre o uso crítico de softwares educativos.

O fórum é uma ferramenta que possui grande potencial didático, visto que se pode realizar boas discussões entre docentes e alunos, bem como, entre os próprios estudantes. Entretanto, o professor comenta que, às vezes, a exploração dessa ferramenta no ambiente não é feita como deveria. Diante disso, sugerimos estratégias para utilização do fórum, bem como, para realização das práticas de ensino, tais como: solicitar que os alunos elaborem e compartilhem planejamentos e aplicações de sessões didáticas; orientar que eles façam questionamentos e debatam sobre as aulas construídas pelos colegas; e destacar que conteúdo, metodologia e recursos didáticos devem visar o ensino da matemática escolar.

3 Entrevista realizada no semestre 2023.1.

4 SOLAR: <https://www.solar.virtual.ufc.br/>. Acesso em: 16 out. 2023.

Propomos a utilização da metodologia de ensino Sequência Fedathi como referencial teórico e prático para a formação dos alunos do curso de Licenciatura em questão, deixando-a como sugestão para uso na carga horária prática dos estudantes, visto que é um método de ensino que tem como foco a ação e postura docente.

Na entrevista com o professor, coletamos a informação de que um novo PPC está sendo elaborado, assim, deixamos como alternativa a inclusão de disciplinas específicas para a carga horária de práticas de ensino, nas quais podem ser vivenciadas e discutidas questões relativas à prática docente, com foco nas unidades temáticas da matemática escolar: aritmética, álgebra, geometria, dentre outras.

As sugestões elencadas nesta pesquisa buscam estimular o protagonismo dos alunos da licenciatura em Matemática em Educação a Distância (EaD), com foco nas horas de práticas de ensino, no intuito de oportunizar aos estudantes vivência e reflexão sobre as ações docentes, a partir das produções e discussões que podem ser realizadas não somente nos fóruns, mas em diversas outras ferramentas.

Sugerimos, ainda, o uso da Sequência Fedathi na prática de professores e tutores, visto que esta contempla princípios e conceitos-chaves que podem auxiliar a prática deles durante suas ações com os alunos. Finalizamos este trabalho com alguns questionamentos a respeito da realização de formação continuada para estes profissionais, visto que sabemos que através deles, as sugestões elencadas nesta pesquisa poderão chegar de forma efetiva nos estudantes.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, em que nos preocupamos “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Caracteriza-se como estudo de caso, o qual Fonseca (2002, p. 33) afirma que “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

Os métodos supracitados caracterizam esta pesquisa, visto que buscamos compreender como são realizadas as horas de práticas de ensino no curso de Matemática da UAB/UFC, através de pesquisa documental e entrevista com um professor que possui vasta experiência docente no curso. Dessa forma, esperamos

conhecer os aspectos formativos, no campo teórico e prático, desse componente curricular tão importante para a formação docente.

Como já mencionamos, os dados foram coletados a partir da análise documental do PPC e programa de disciplinas e de uma entrevista semiestruturada realizada com um professor do curso. Fonseca (2002) destaca que a pesquisa documental recorre a fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, como é o caso dos documentos curriculares do curso.

A entrevista realizada nesta pesquisa foi do tipo semiestruturada, em que Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) afirmam que “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. De fato, pois, além de buscar respostas para as perguntas desta pesquisa, procuramos conhecer a vivência do professor no curso, a partir de seus relatos e reflexões.

Os documentos curriculares do curso foram localizados no site da UFC Virtual⁵. A entrevista com o professor foi realizada em dois momentos: por correio eletrônico, no qual tivemos o primeiro contato com docente e enviamos os documentos formais do convite – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o roteiro da entrevista – e um encontro síncrono para conversar sobre as perguntas/respostas do roteiro, visto que o docente respondeu e encaminhou suas respostas para o e-mail da pesquisadora/entrevistadora. O encontro foi gravado em áudio e vídeo e fizemos anotações em um bloco de notas para análise posterior.

A técnica de análise utilizada foi análise de conteúdo, mais especificamente, análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2007, p. 316 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009). As autoras afirmam que essa análise ocorre em três fases, a saber:

Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”.

Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas. **Tratamento dos resultados:** nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para

5 Portal UFC Virtual. Disponível em: <https://virtual.ufc.br/>. Acesso em: 19 out. 2023.

as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

A análise feita nesta pesquisa foi dividida em dois momentos: pesquisa documental e entrevista. Em cada um desses momentos vivenciamos as três fases da análise temática e definimos as seguintes categorias: aspectos formativos e metodológicos do curso de Licenciatura em Matemática da UAB/UFC relacionados às práticas de ensino; experiência docente do professor entrevistado. A primeira categoria foi explorada tanto na pesquisa documental como na entrevista e a segunda, apenas na entrevista.

A seguir, descrevemos e discutimos os aspectos evidenciados nestas análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico apresentamos e discutimos os dados coletados na pesquisa, tendo como base as categorias de análise: aspectos formativos e metodológicos do curso de Licenciatura em Matemática da UAB/UFC relacionados às práticas de ensino; experiência docente do professor entrevistado. Assim, evidenciamos os dados encontrados nos documentos curriculares do curso, que dizem respeito às horas de práticas de ensino, bem como, através da experiência prática do professor no curso, seu ponto de vista e reflexões.

O curso de Licenciatura em Matemática da UAB/UFC tem carga horária de 2840 horas, distribuídas em oito semestres, das quais 80% são realizadas de forma virtual e 20% presencial (PPC, 2011). Ao iniciarmos a leitura do PPC (2011), constatamos que este é uma atualização do primeiro PPC, de 2006, que teve suas primeiras turmas em 2008.

Além de alguns objetivos como a alteração da quantidade de semestres do curso, de sete para oito, organização e reestruturação de disciplinas, o novo projeto buscou discriminar as 400 horas de prática de ensino e detalhar as 200 horas de atividades complementares, como determina as resoluções do CNE (PPC, 2011).

É importante ressaltar que, como o PPC foi elaborado há mais de uma década, esse está de acordo com as antigas resoluções do CNE: CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Atualmente, é a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a

Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).

O PPC (2011, p. 15) afirma que “das 2840 horas, 2/3 (dois terços) serão teóricas e 1/3 (um terço) práticas; exceto nos estágios totalizando 400 horas onde será 20% teórica e 80% prática, e atividades complementares totalizando 200 horas que estão de acordo com a Resolução no 7/CEPE de 17 de junho de 2005”. Neste trecho, é importante comentar a importância que se dá às práticas, o que nos faz questionar: como são abordadas as práticas na formação dos alunos do curso de licenciatura em questão? Sob quais perspectivas metodológicas estão sendo trabalhadas?

O projeto elenca determinadas habilidades profissionais que o formado deverá ter, dentre elas, destacamos: “assimilar, articular e sistematizar conhecimentos teóricos e metodológicos para a prática docente; utilizar diferentes métodos didático-pedagógicos na sua prática docente (PPC, 2011, p. 09-10)”. Dessa forma, considera-se a importância da formação didático-pedagógica dos discentes e a articulação entre teoria e prática docente.

No tópico de *proposta metodológica*, contemplado no PPC (2011), observamos o destaque para o uso de ferramentas tecnológicas, em que afirma que serão estudadas as tecnologias computacionais e de informação, buscando incorporá-las no contexto da prática escolar e utilizá-las nas atividades didáticas do curso. O projeto ressalta a importância de utilizar recursos que estejam disponíveis para os professores da rede pública de ensino como, por exemplo: “e-mail grátis, internet, uso dos *sítios* gratuitos para construção de páginas de apoio as atividades didáticas, fóruns ou grupos de discussões” (PPC, 2011, p. 14).

O PPC (2011) afirma que os estudantes, futuros professores, terão sua prática fundamentada na perspectiva de que o conhecimento ocorre por meio de um processo de construção. Ou seja, é importante considerar que o aluno, ao entrar em contato com um fenômeno científico, já possui suas próprias concepções e que esses saberes poderão ser reformulados. Tal perspectiva deverá ser vivenciada ao longo do curso, nas disciplinas que contemplam as práticas de ensino.

Em uma determinada passagem, o PPC (2011, p. 13) destaca que “nas atividades de fundamentação teórica da educação e da prática de ensino, incluída nas disciplinas de conteúdo, serão montados e desenvolvidos os projetos finais de curso”. A partir disto, compreendemos que as 400 horas de práticas de ensino estão distribuídas nas disciplinas de conteúdo, em forma de atividades. Além disso, segundo o

projeto, “a parte prática de cada disciplina será realizada em polos nos municípios e utilizarão a infra-estrutura disponível nos Centros de Ensino Tecnológico (CENTEC)” (PPC, 2011, p. 47).

O projeto ressalta que “serão enfatizados procedimentos de ensino da Matemática escolar numa perspectiva sócio-construtivista” (PPC, 2011, p. 44), a fim de tornar o aluno sujeito ativo na construção dos conhecimentos matemáticos; e cita diversas práticas que os alunos poderão participar, tais como:

a observação e categorização dos procedimentos didáticos utilizados por professores em sala de aula; a análise de livros didáticos de Matemática como suporte para o processo de ensino-aprendizagem; Planejamento de situações de ensino, incluindo preparação de materiais, execução e avaliação e a preparação de relatórios com apresentação de atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao final do curso, os alunos irão preparar e executar um projeto de ensino e aprendizagem em Matemática, inserido no contexto da escola. Essa vivência da prática educativa resultará em um relatório com descrição e análise das atividades desenvolvidas em sala de aula (PPC, 2011, p. 44).

Os exemplos citados acima são descritos no PPC do curso, entretanto, sabemos que a compreensão de como são realizadas essas práticas de ensino nas disciplinas só será alcançada após a leitura do programa de disciplinas e, principalmente, na entrevista com o professor, que nos fornecerá informações precisas das práticas realizadas no curso.

A estrutura geral dos programas de disciplinas contempla os seguintes tópicos: justificativa, ementa, unidades e assuntos das aulas teóricas e práticas, bibliografia básica e complementar e avaliação da aprendizagem. É importante mencionar que sentimos falta de alguns tópicos essenciais para organização de disciplinas, tais como: metodologia/método; objetivos; recursos didáticos. Tanto que, após a leitura de determinadas disciplinas, observamos que há, por exemplo, a descrição dos objetivos de aprendizagem no tópico de justificativa.

Após a leitura dos programas de disciplinas, observamos, em três delas, o tópico “prática de ensino”, porém, sem explicações. Na disciplina de resolução de problemas e estratégias há um desenvolvimento, destacando a discussão acerca de métodos de resolução e diferentes maneiras de resolver um mesmo problema. Entretanto, as demais disciplinas não expõem esse tópico. Dessa forma, fica o questionamento: como são feitas as 400 horas de práticas de ensino, exigidas pelo

CNE, que foram diluídas nas disciplinas, se no programa de disciplinas sequer há sugestões metodológicas?

O tópico unidades e assuntos das aulas práticas organizam os encontros presenciais, contemplando as mesmas unidades das aulas teóricas em forma de revisão, momentos para tirar dúvidas e um encontro para avaliação presencial. Compreendemos que essas são as horas de práticas de ensino e representam um quinto da carga horária de cada disciplina, e não um terço, como afirma o PPC (2011).

Finalizada a leitura dos programas de disciplinas ainda não sabemos, de fato, como acontecem as práticas na formação dos futuros professores. Entretanto, a entrevista realizada com o docente possibilitou a completa compreensão acerca dessas horas curriculares de extrema importância para a formação docente.

Solicitamos que o docente escolhesse um nome fictício para que pudéssemos nos referir a ele, preservando sua identidade. Sugerimos que fosse o nome de um matemático e o professor escolheu Lev Semenovich Pontryagin, “matemático russo cego que produziu trabalhos importantes em álgebra e topologia”.⁶

Perguntamos ao docente sobre as horas curriculares de práticas de ensino, no intuito de saber como são realizadas e sob quais perspectivas metodológicas são trabalhadas. “Pontryagin” afirmou que, atualmente, são realizadas discussões nos fóruns de debates, havendo troca de ideias e experiências, focando na problemática de como abordar determinados conteúdos na Educação Básica. Além disso, busca-se relacionar com o uso de **softwares** e trazer para o debate a reflexão sobre o uso desses recursos em sala de aula.

O docente relatou que, antes da pandemia, esses momentos eram realizados nos encontros presenciais que aconteciam nos polos de apoio. Entretanto, desde então, os encontros presenciais não estão acontecendo e o novo PPC, que está em andamento, também contempla esses momentos nos fóruns de discussão (PONTRYAGIN).

“Pontryagin” comentou que a coordenação do curso orienta que os coordenadores de disciplinas (diretamente) e tutores (indiretamente), ao planejarem as ações com os estudantes, levem em consideração as especificidades dos discentes e o contexto em que eles vivem. Por exemplo, ao invés de trabalhar com os 35

6 Disponível em: <https://mathhistory.st-andrews.ac.uk/Biographies/Pontryagin/>. Acesso em: 26 out. 2023.

camelos de Malba Tahan por que não trabalhar com os 83 jumentos de Joãozinho? (PONTRYAGIN).

O professor demonstra sensibilidade e olhar voltado para as especificidades dos discentes, especialmente àqueles portadores de deficiências. “Pontryagin” afirma que a orientação da coordenação é que os conteúdos “sejam adaptados de acordo com as especificidades dos estudantes” e apresenta a seguinte reflexão: “se uma disciplina usa muitos desenhos para melhor transmitir determinadas ideias, como adequar tais desenhos para pessoas com deficiência visual?”. O docente afirma que “desenhos/figuras/imagens são importantes desde que acompanhadas de riquezas de detalhes (explicação do que é cada figura, para que serve e quando deve ser usada)” (PONTRYAGIN).

Durante a entrevista, coletamos a informação de que está em andamento a aprovação de um novo PPC e a estimativa é de que seja implementado para a próxima turma que ingressar no curso de Matemática da UAB/UFC. “Pontryagin” afirmou que o novo projeto “contemplará Matemática Inclusiva e quase todas as demais disciplinas contemplarão o uso de *softwares* (bem como noções de avaliação... ou seja, quando saber que o *software* não está impedindo o bom andamento da formação de determinados conceitos?)”.

A partir da fala do professor, notamos que o curso busca fazer o uso crítico das ferramentas digitais, refletindo sobre as formas de abordá-las em sala de aula, considerando ainda o contexto da matemática escolar, ou seja, quando os alunos estiverem atuando em sala de aula. Segundo o docente, para essas discussões, utiliza-se os fóruns de debates.

Neste sentido, Borges Neto e Capelo Borges (2007), ao discutirem sobre as tecnologias digitais no desenvolvimento do raciocínio lógico, sintetizam alguns cuidados que se deve ter na utilização dessas ferramentas no ensino, dentre eles: a compreensão de que essas não serão os únicos ou os melhores recursos para resolver os problemas da educação, mas sim ferramentas que, se bem trabalhadas, podem gerar bons frutos.

No tocante ao desenvolvimento do raciocínio lógico, afirmam que “certos *softwares* possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas que necessitam uma atenção especial por parte do professor para que possa identificá-las e utilizá-las adequadamente com seus alunos em sala de aula” (BORGES NETO; CAPELO BORGES, 2007, p. 84), as quais estão descritas na fig. 1 a seguir.

Figura 1 - Habilidades cognitivas a partir do uso de alguns softwares

<i>Ao Acaso</i>	“Uma resposta dada ao acaso implica uma escolha intuitiva, pois a pessoa que responde não possui nenhum procedimento lógico a priori, nenhuma pista ou indício. É apenas um “chute”.”
<i>Tentativa e Erro</i>	“Após testar alguns procedimentos aleatórios, a pessoa isola os que não levaram às respostas certas e tenta outros até acertar. Não levanta, necessariamente, hipóteses.”
<i>Ensaio e Erro</i>	“A pessoa tem uma hipótese, que testa para tentar a solução correta. Não é um procedimento aleatório, é algo pensado e submetido a teste, intencionalmente.”
<i>Dedução</i>	“Procedimento tentado só após uma inferência ou análise <i>a priori</i> de tentativas já adotadas em algumas outras situações ou mesmo nessa.”

Fonte: elaborada por Pereira (2023) com base em Borges Neto e Capelo Borges (2007, p. 85).

Os autores argumentam que se não houver mediação adequada por parte do professor, os alunos correm o risco de ficar somente nos dois primeiros estágios em suas respostas (que equivalem às etapas **tomada de posição** e **solução**, da Sequência Fedathi), quando o ideal é que as atividades possibilitem o desenvolvimento de respostas a situações dos estágios **Ensaio e erro** e **Dedução** (BORGES NETO; CAPELO BORGES, 2007).

A Sequência Fedathi é uma proposta de ensino baseada no método científico, composta por etapas, princípios e conceitos-chaves que auxiliam o professor na preparação, vivência e avaliação de sessões didáticas (PEREIRA, 2023). As etapas são: **tomada de posição**; **maturação**; **solução**; e **prova**; e alguns princípios e conceitos-chaves são: acordo didático; pedagogia mão no bolso; pergunta; contraexemplo; plateau; situação generalizável; concepção do erro; ferramenta/raciocínio/gambiarra; polígono Fedathi; dentre outros (PEREIRA, 2023).

Borges Neto (2016, p. 15) afirma que a Sequência Fedathi é uma:

[...] proposta de ensino, talvez uma metodologia, com fundamentação teórico metodológica baseada na proposta lógico-dedutiva-constructiva, acrescida de uma postura, enfoque, de um comportamento, de uma atitude por parte do professor, perante seus estudantes, que respeite e tente reproduzir o método de trabalho de um matemático (conhecido como ‘la méthode’).

A partir da definição acima, destacamos o foco no método de trabalho do matemático, ou seja, na criação de um ambiente investigativo em sala de aula, em que professor e alunos buscam construir os conhecimentos matemáticos. O primeiro mediando e respeitando o tempo de maturação dos estudantes e o segundo

colocando a ‘mão na massa’, solucionando os problemas, testando e validando as hipóteses que serão levantadas diante dos problemas.

As etapas citadas anteriormente (*tomada de posição; maturação; solução; e prova*) fazem parte da vivência da Sequência Fedathi, momento em que será feita a aplicação das sessões didáticas planejadas pelo professor (BORGES NETO, 2018). Vejamos o quadro-resumo (Fig. 2) a seguir, de Borges Neto (2019), que descreve as etapas da Sequência Fedathi e mostra que os princípios e conceitos-chaves são essenciais nessa vivência.

Figura 2 – Etapas da Sequência Fedathi

FASES	DESCRIÇÃO
Tomada de posição	O professor exibe o problema para o aluno, partindo de uma situação generalizável, ou seja, de uma circunstância possível de ser abstraída de seu contexto particular, para um modelo matemático genérico.
Maturação	O professor inicia as discussões com o aluno sobre a atividade proposta na tomada de posição, adotando a pedagogia mão no bolso para observar como os alunos desenvolvem suas ações. Respeitando o tempo de maturação do aluno, tendo paciência para esperar que chegue à solução. Instigando a participação ativa dos estudantes, buscando manter a motivação provocada na tomada de posição, usando perguntas e contraexemplos para lidar com dúvidas e dificuldades dos discentes. Propondo a colaboração da equipe, analisando os possíveis erros dos alunos.
Solução	Fase da Sequência Fedathi em que ocorrem a representação e organização de esquemas e/ou modelos encontrados que visem à solução do problema apresentado na Tomada de Posição por meio da troca de ideias, atuação do professor como mediador, uso de contraexemplos e a exposição de várias soluções para o mesmo problema.
Prova	É momento da ação docente de sintetizar ou modelar a situação apresentada na tomada de posição, formalizando e sintetizando o conteúdo com o intuito de generalizar para que a solução encontrada seja aplicada em outras situações e contextualizações.

Fonte: Borges Neto (2019).

Inicialmente, a Sequência Fedathi tinha o propósito de auxiliar professores de matemática, entretanto, com o passar do tempo, mostrou-se como alternativa de ensino que pode promover mudança de postura em docentes das mais diversas áreas do conhecimento (BORGES NETO, 2017). A mudança de postura do professor

é responsável pela criação de um ambiente propício para investigação, tornando os alunos protagonistas na construção dos conhecimentos.

Voltando a entrevista com o professor do curso, tomamos como base as habilidades do licenciado, descritas no PPC (2011, p. 10), em que se destaca a utilização de “diferentes métodos didáticos-pedagógicos na sua prática docente”, e perguntamos ao docente quais os métodos didáticos-pedagógicos apresentados ao longo do curso de formação e obtivemos a seguinte resposta:

Vários. Depende do tipo de disciplina (por exemplo, se são disciplinas onde discentes estão se preparando para ensinar no Ensino Fundamental II, uso de mais materiais concretos e manipuláveis. Se serão disciplinas do Ensino Médio, como Números Complexos, procuramos interagir com situações problemas atreladas ao referido conteúdo). Repito: discentes usam (pelo menos em teoria – esta é a recomendação que passamos e, frequentemente, “fiscalizamos” em nossos tutores) ativamente o fórum para debater ideias, estratégias, criação e resolução de situações problemas (PONTRYAGIN).

O docente faz, ainda, uma reflexão sobre o uso do fórum de discussão e como, às vezes, o pessoal “deixa a desejar” na exploração dessa ferramenta (PONTRYAGIN). De fato, quando bem utilizado, o fórum é um excelente espaço para debate e troca de ideias, que pode levar a uma participação ativa dos estudantes na construção de seus conhecimentos.

Outra habilidade que selecionamos para discutir com o professor foi a que se refere à assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos metodológicos para o ensino. Indagamos ao docente de que forma são abordados esses conhecimentos no curso e ele respondeu que:

Uma forma de abordar é instigar estudantes formas de adequar o conteúdo estudado em situações problemas da comunidade em que vivem (quando possível) ou, por exemplo, como adequar o conteúdo para uma pessoa com deficiência visual. Se atuam em zonas rurais (ou comunidades de pescadores, ou trabalham com familiares que vivem de artesanato), procurar vivenciar a teoria com a prática (PONTRYAGIN).

Para finalizar a entrevista, perguntamos ao professor quais aspectos poderiam ser melhorados na formação dos estudantes de Matemática da UAB/UFC. O docente afirmou que há algumas ações em andamento, tais como:

Refletir em relação às formas de apresentação de determinado conteúdo (criando e resolvendo situações problemas, adequando a forma de apresentação pensando em pessoas com deficiência ou por tipo de comunidade onde discente atua/atuará). Tal reflexão se dá nos fóruns das disciplinas bem como contempla cada TCC que tenho orientado (direta ou indiretamente [...]); Produção de apostilas por determinado conteúdo e ano de ensino (Nas Atividades Complementares há a possibilidade de contar carga horária na produção de apostilas. Temos incentivado que discentes façam seu próprio material – é claro, sob a supervisão de docente regente, quando o material é desenvolvido em uma das disciplinas de estágio ou, dependendo da disciplina, tutor ou coordenador de disciplina dá orientações/dicas) (PONTRYAGIN).

“Pontryagin” comenta sobre planos futuros: visita da coordenação do curso aos polos de apoio; realização de um evento científico durante todo o fim de semana, no qual “serão realizadas oficinas e minicursos contando com a participação tanto de nossos discentes quanto promovendo as vivências de docentes da região (daremos certificados de extensão pelas participações)” (PONTRYAGIN).

O professor afirma que, antes, o contato presencial com os discentes era feito através dos tutores. Entretanto, atualmente, só há verba para que os coordenadores visitem os polos, sendo obrigatório pelo menos uma visita ao ano. “Pontryagin” ressalta a importância do contato presencial, pois é através deste que se pode conhecer as especificidades dos alunos.

O docente demonstra esperança em relação às práticas realizadas no curso, em que espera “colher bons frutos (docentes mais conscientes do uso das atuais ferramentas tecnológicas, reflexivos no tocante às particularidades dos discentes)” (PONTRYAGIN).

A partir da entrevista com o professor do curso, conseguimos melhor compreender os aspectos formativos e metodológicos, investigados nesta pesquisa, a respeito do curso de Licenciatura em Matemática da UAB/UFC. O relato do docente nos ajudou a conhecer as questões práticas do curso, que não foram possíveis de serem captadas somente pelos documentos curriculares e nos instigou a elaborar algumas orientações para o curso.

Além disso, algumas informações coletadas nos deram esperança em relação às práticas do curso, tais como: elaboração de um novo PPC; incentivo ao uso crítico dos **softwares** educativos; uso do fórum para discutir questões relativas ao ensino de matemática; e a importância de se trabalhar com a matemática inclusiva nos cursos de formação docente.

Sabemos que, apesar das dificuldades enfrentadas, profissionais comprometidos com a educação buscam sempre fazer o melhor, desenvolvendo estratégias que contribuam significativamente para a formação de professores. É pensando nesses profissionais que elencamos sugestões que possam contribuir com o curso investigado nesta pesquisa.

Neste tópico, apresentamos brevemente a proposta de ensino Sequência Fedathi, que propõem postura docente que desperte o lado investigativo dos discentes na construção de seus conhecimentos. Sendo assim, sugerimos que a Sequência Fedathi possa ser utilizada tanto na prática de professores e tutores, quanto na formação, teoria e prática, dos estudantes.

Na EaD, a maioria das interações entre docentes e discentes é virtual, entretanto, isso não impede que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de modo significativo. Um dos elementos do Polígono Fedathi é a sala de aula ampliada, que destaca que a Sequência Fedathi pode ser utilizada em diversos ambientes e contextos, dentre eles, o da EaD.

Compreendemos que a EaD requer do professor habilidades que vão desde o domínio das tecnologias, até a mediação no ambiente virtual e a Sequência Fedathi é uma proposta que pode auxiliar o docente no desenvolvimento e na execução dessas tarefas (PEREIRA, 2023). Os princípios e conceitos-chaves que a constituem darão o suporte teórico-metodológico para a prática desses profissionais, auxiliando-os na organização e no planejamento, bem como, na aplicação e avaliação de suas atividades docentes.

Em relação a formação teórica e prática dos estudantes, consideramos uma das habilidades descritas no PPC (2011), em que destaca a assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos metodológicos para o ensino. Logo, a Sequência Fedathi pode ser vivenciada pelos alunos durante as disciplinas do curso, por exemplo, nas horas de práticas de ensino.

Nesta pesquisa, constatamos que as práticas de ensino estão distribuídas nas disciplinas de conteúdo e são realizadas através de debates, nos fóruns de discussão, sobre maneiras de abordar determinados conteúdos na Educação Básica, buscando relacionar com o uso crítico de *softwares* educativos. Durante a entrevista, o professor reflete sobre o uso do fórum nas práticas do curso e comenta que, às vezes, a ferramenta não é explorada como deveria.

Diante do exposto, sugerimos que, nas práticas de ensino, seja solicitado que os discentes elaborem e compartilhem planejamentos e aplicações de sessões

didáticas, questionem e debatam sobre as aulas construídas pelos colegas. É importante ressaltar que conteúdo, metodologia e recursos didáticos devem visar o ensino da matemática escolar.

Neste momento, destacamos que a Sequência Fedathi é uma proposta de ensino que poderá auxiliar os alunos durante a realização dessas práticas, visto que dá base para o professor planejar, vivenciar e avaliar suas sessões didáticas.

Ao realizar essas atividades com os discentes, estimula-se o protagonismo e oportuniza a vivência prática dos estudantes em situações relativas ao ensino da matemática escolar, gerando reflexão sobre as ações e discussões realizadas juntamente com os colegas de turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos compreender como são realizadas as práticas de ensino no curso de Licenciatura em Matemática da UAB/UFC. Após pesquisa documental e entrevista com um docente do curso, constatamos que as práticas são discussões, nos fóruns de debates, sobre como abordar determinados conteúdos na Educação Básica.

Após análise das questões investigadas, elencamos algumas sugestões para o curso de Matemática da UAB/UFC, relacionadas às práticas de ensino e ao desenvolvimento de habilidades profissionais que visam a prática do futuro professor. Dentre essas, indicamos o estudo e aplicação da proposta de ensino Sequência Fedathi, para que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar na formação inicial, situações da prática docente que gerem reflexão sobre as ações executadas.

Deixamos sugestões de atividades para as práticas de ensino, considerando a forma como são feitas atualmente, nos fóruns de debates, entretanto, sabemos que há a possibilidade de uso de diversas outras ferramentas para a execução dessas tarefas. Além disso, uma alternativa para o componente curricular 'práticas de ensino' é a criação de disciplinas específicas, nas quais os alunos poderiam vivenciar situações práticas com foco nas unidades temática da matemática escolar: aritmética, álgebra, geometria, dentre outras.

O foco deste estudo foi a formação inicial de professores, em que o público-alvo foram os alunos do curso de Licenciatura, entretanto, durante a investigação, refletimos acerca da formação (continuada) de professores e tutores. Assim,

compreendemos que a Sequência Fedathi poderá auxiliar também esses profissionais durante a prática docente no curso.

A partir deste estudo, surgiram outras inquietações que podem nortear estudos futuros, tais como: professores e tutores da UAB/UFC participam de cursos de formação continuada com foco na sua prática docente? Existe a possibilidade de realização de um curso de formação para esses profissionais com base na Sequência Fedathi?

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a formação de professores de Matemática da UAB/UFC, mas acreditamos que as respostas para os questionamentos acima são um passo importante para que as sugestões elencadas nesta pesquisa cheguem de forma efetiva no curso investigado.

REFERÊNCIAS

BORGES NETO, H. **Uma proposta lógico-dedutiva-constructiva para o ensino de matemática.** Tese (apresentada para o cargo de professor titular). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://blogs.multimeios.ufc.br/wp-content/blogs.dir/33/files/2020/11/tese-titular-faced-2016-hbn.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BORGES NETO, H. Apresentação. *In*: MENDONÇA, A. F.; BORGES NETO, H. (org.). **Sequência Fedathi além das ciências duras.** – Curitiba, PR: CRV, 2017. 166p. (Sequência Fedathi; 2).

BORGES NETO, H. (org.). **Sequência Fedathi: fundamentos.** Curitiba: CRV, 2018. 132 p. (Sequência Fedathi – v. 3).

BORGES NETO, H. (org.). **Sequência Fedathi: interfaces com o pensamento pedagógico.** Curitiba: CRV, 2019b. 238 p. (Sequência Fedathi – v. 4).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de

Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOREIRA, P. C; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEREIRA, Gabrielle Andrade. **A Sequência Fedathi como proposta de ensino para a Licenciatura em Matemática do Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72798>. Acesso em: 26 out. 2023.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. Ambiguidade do saber docente. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2002, p. 277-303.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2010.