Marcos Pereira dos Santos
(organizador)

Formação Docente

Importância, estratégias e princípios Volume 2



Bagai

Marcos Pereira dos Santos
(organizador)

FORMAÇÃO DOCENTE
importância, estratégias e princípios

VOLUME 2

Bagai

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB - 7/6971

F723 Formação docente : importância, estratégias e princípios :volume 2 / org. Marcos Pereira dos Santos. —— Curitiba : Bagai, 2020.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-87204-12-3

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Aperfeiçoamento. I. Santos, Marcos Pereira dos. II. Título.

CDD 370.71

https://doi.org/10.37008/BAGAI/978-65-87204-12-3.12.6.20

1.a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi
Revisão Os autores
Projeto Gráfico Agência Mirai
Imagem da Capa Giuliano Ferraz
Conselho Editorial Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
Dr. Ademir A Pinhelli Mendes - UNINTER
Dra. Camila Cunico - UFP
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
Dr. Helio Rosa Camilo - UFAC
Dra. Larissa Warnavin - UNINTER
Dr. Marciel Lohmann - UEL
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dr. Marcos Pereira dos Santos - UEPG
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LICENCIATURA: DIÁLOGOS FORMATIVOS COM RESIDENTES EM QUÍMICA 13

Thalita Gabriela Comar Charallo
Marcia Camilo Figueiredo
Karla Suzi Furutani Toyama
Gabriel Ferreira Baptistone

O SER HUMANO PROFESSOR: A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA COMO MEIO DE (RE)CONEXÃO DE SENTIMENTOS, SABERES E PRÁTICAS 24

Airton Pott
Alexandra de Moura
Andreia Voll

INSTALAÇÃO E ENCERRAMENTO DE UMA INSTITUIÇÃO QUE FORMAVA PROFESSORES: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "FERNANDO COSTA" 36

Aline de Novaes Conceição

A ARTE E O BELO EM PLATÃO: APROXIMAÇÕES PARA O PROFESSOR DE ARTES 49

Márlon Souza Vieira

A PESQUISA NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO FAZER DOCENTE 60

Leociléa Aparecida Vieira
Elizabeth Regina Streisky de Farias
Tammy Ribeiro

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS CIENTÍFICAS COMO *LOCUS* EDUCATIVO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PERMANENTE DE PROFESSORES(AS): SOCIALIZANDO SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES 73

Marcos Pereira dos Santos

O DISCURSO IDEOLÓGICO CONTRAPRODUCENTE NO ENSINO E NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA .. 98

Viviane Faria Lopes
Ivanessa Barbosa de Lima

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA PROFISSÃO DOCENTE 110

Camila Moutinho Domingues
Daniel Ordane da Costa Vale

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES 123

Adilson de Souza Borges
Adriana Richit

A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO, A VISÃO DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 131

Glaucimila Adrielly Bellem Lopes Vasconcelos
Elisabete Alerico Gonçalves
Indiara Cristina Pereira de Almeida
Paulo Vitor Teodoro de Souza

A VALORIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO SABER DO DOCENTE MÉDICO: FORMAÇÃO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DE MÉTODOS ATIVOS 143

Danielle Abdel Massih Pio
Silvia Cristina Mangini Bocchi
Camila Mugnai Vieira
Mara Quaglio Chirelli
Gilson Caleman
Juliana Ribeiro da Silva Vernasque

CARACTERÍSTICAS - OUSADIA – SABERES: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE ... 158

Olmira Bernadete Dassoler
Denise Maria Soares Lima

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DOCENTE DE GRADUAÇÃO EM EAD NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS: UM ESTUDO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EAD DA CIDADE DE BELO HORIZONTE..... 171

Jane Gomes de Oliveira
Jussara Santos Gomes
Fernanda Gomes de Oliveira

PENSAMENTO COMPLEXO E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE POLICIAIS RODOVIÁRIOS FEDERAIS 181

Marco Palhano
Nivaldo Minervi
Araci Asinelli-Luz

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS 195

Daniela Gomes de Mattos Pedroso

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA ENVOLVENDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL 208

Sidnei Renato Silveira
Rodrigo Gobbi
Nara Martini Bigolin

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS FRENTE À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE 218

Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho
Ciro Ferreira de Carvalho Junior
Ciro Matheus Coelho Arrais

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGICA DE VALORIZAÇÃO DO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO 231

Fabrício Desbessel
Maicon Rafael Hammes
Marcela Hammes Teixeira
Rodrigo Geovane Lenz

IMPACTO DA MONITORIA NA DISCIPLINA DE ANATOMIA HUMANA SOBRE O QUANTITATIVO DE REPROVAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM 243

Rosana Amora Ascari
Nandara Pradella
Emanoeli Rostirola Borin
Ana Beatriz Mattozo Amorim
Amanda Lais Mallmann

AÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DEVIDO ÀS ALTERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL 255

Luciano Blasius
Araci Asinelli-Luz
Halley Miller Junqueira

PROTAGONISMO INFANTIL: A CRIANÇA NO CENTRO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DOCENTE 268

Roselaine Pontes de Almeida

NOTAS REFLEXIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS/VÁRZEA GRANDE-MT 275

Rosana Fátima de Arruda

SOBRE O ORGANIZADOR 286

APRESENTAÇÃO

Estimados leitores, estimadas leitoras:

Cordiais saudações docentes!!!

Nos dias atuais, escrever sobre identidade, profissão, profissionalismo, profissionalidade e profissionalização docentes, dentre outros temas correlatos, é deveras complexo e desafiador, embora extremamente relevante, haja vista a crescente desvalorização do magistério, da docência, do trabalho pedagógico docente e dos(as) professores(as) como profissionais da educação. Isto se deve ao fato de que o prestígio social e a remuneração salarial da categoria profissional docente estão em queda bastante consideráveis, pois a mesma concorre com as profissões consideradas em "alta" no momento, oriundas das áreas médica, jurídica, de engenharia e de tecnologias de informação e comunicação.

Vivemos tempos de crise em todos os setores da sociedade civil organizada, inversão de valores e disseminação exponencial da pandemia de novo Coronavírus (COVID-19) em nível mundial, alterando substancialmente o ritmo de vida de todas as pessoas e os rumos da Educação no Brasil e em outros países. Todavia, é preciso ter bom ânimo, fé, esperança, coragem, cooperação e vontade coletiva para enfrentar todos os desafios que assolam a sociedade contemporânea.

Contudo, mesmo em meio a este turbilhão de acontecimentos sociais que insistem em fazer a população pausar ou parar (mesmo que parcialmente) as suas atividades rotineiras, laborais e estudantis, sinto-me muitíssimo honrado, grato e contente, na condição de coautor e organizador, em poder apresentar ao público em geral a presente obra científica nominada **Formação docente: importância, estratégias e princípios**, volume II, ora publicada, a qual é resultado de esforços, competências profissionais, estudos (individuais e coletivos), pesquisas acadêmico-científicas, investigações empíricas, inquietações pessoais, relatos de experiências e práticas pedagógicas docentes desenvolvidas por ilustres pesquisadores(as) em Educação e áreas afins, educadores(as), professorandos(as) e professores(as) bacharéis, licenciados(as), tecnólogos(as), especialistas, mestres(as), doutores(as) e pós-doutores(as) brasileiros(as) com ampla experiência profissional na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e também no Ensino Superior, junto a cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A compilação dos primorosos vinte e dois artigos acadêmico-científicos que engendram esta belíssima coletânea trazem em seu

bojo temáticas alusivas à formação de professores(as), as quais são abordadas de forma analítica e crítico-reflexiva sob diferentes matizes, facetas, nuances e perspectivas; quais sejam:

Esta miscelânea é aberta com "chave de ouro" por meio do artigo científico *Educação inclusiva na licenciatura: diálogos formativos com residentes em química*, de autoria de Thalita Gabriela Comar Charallo, Marcia Camilo Figueiredo, Karla Suzi Furutani Toyama e Gabriel Ferreira Baptistone.

Logo após, Airton Pott, Alexandra de Moura e Andreia Voll refletem sobre O ser *humano professor: a formação docente continuada como meio de (re)conexão de sentimentos, saberes e práticas*.

No artigo *Instalação e encerramento de uma instituição que formava professores: Instituto de Educação "Fernando Costa"*, a autora Aline de Novaes Conceição aborda esta temática numa perspectiva de Educação Histórica.

A seguir, o pesquisador Márlon Souza Vieira analisa criticamente *A arte e o belo em Platão: aproximações para o professor de artes.*

Em *A pesquisa nos processos de construção e reconstrução do fazer docente*, Leociléa Aparecida Vieira, Elizabeth Regina Streisky de Farias e Tammy Ribeiro discutem acerca da investigação científica no contexto da prática pedagógica.

Abarcando uma linha de pensamento congênere, o autor/organizador Marcos Pereira dos Santos efetua tessituras atinentes ao tema *Grupo de estudos e pesquisas científicas como* locus *educativo de formação profissional permanente de professores(as): socializando saberes e práticas pedagógicas docentes.*

Na continuidade, *O discurso ideológico contraproducente no ensino e no aprendizado da língua inglesa*, de autoria de Viviane Faria Lopes e Ivanessa Barbosa de Lima, abrilhanta ainda mais a presente coletânea.

Identidade e subjetividade na profissão docente são amplamente analisadas, em seguida, por Camila Moutinho Domingues e Daniel Ordane da Costa Vale.

Dando sequência ao rol de artigos científicos, *Algumas considerações sobre os saberes docentes* são realizadas com maestria pelos autores Adilson de Souza Borges e Adriana Richit.

Glaucimila Adrielly Bellem Lopes Vasconcelos, Elisabete Alerico Gonçalves, Indianara Cristina Pereira de Almeida e Paulo Vitor Teodoro de Souza debatem acerca de *A Inclusão na formação de professores: em foco, a visão dos profissionais atuantes no curso de licenciatura em ciências biológicas.*

A posteriori, os pesquisadores Danielle Abdel Massih Pio, Silvia Cristina Mangini Bocchi, Camila Mugnai Vieira, Mara Quaglio

Chirelli, Gilson Caleman e Juliana Ribeiro da Silva Vernasque fazem apontamentos sobre *A valorização da construção do saber do docente médico: formação para operacionalização de métodos ativos.*

O artigo científico de autoria de Olmira Bernadete Dassoler e Denise Maria Soares Lima trata, por sua vez, de *Características – ousadia – saberes: dimensões da formação e profissionalização docente.*

Em seguida, *Competências necessárias ao docente de graduação em EAD na percepção de alunos: um estudo em duas instituições de EAD da cidade de Belo Horizonte* são devidamente tratadas por Jane Gomes de Oliveira, Jussara Santos Gomes e Fernanda Gomes de Oliveira.

No texto científico de Marco Palhano, Nivaldo Minervi e Araci Asinelli-Luz os autores comentam a respeito da temática *Pensamento complexo e competências na formação de policiais rodoviários federais.*

Formação de professores de arte: desafios e perspectivas contemporâneas vem a ser o assunto-chave pesquisado pela autora Daniela Gomes de Mattos Pedroso.

De modo subsequente, os autores Sidnei Renato Silveira, Rodrigo Gobbi e Nara Martini Bigolin investigam cientificamente a *Formação docente: uma proposta envolvendo o pensamento computacional*, tendo em vista o advento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Relacionado ainda ao trabalho professoral, temos também o artigo científico intitulado *Formação e profissão docente: desafios frente à educação no cárcere*, de autoria de Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho, Ciro Ferreira de Carvalho Junior e Ciro Matheus Coelho Arrais.

Acrescentando mais atributos epistemológicos a esta coletânea, Fabrício Desbessel, Maicon Rafael Hammes, Marcela Hammes Teixeira e Rodrigo Geovane Lenz postulam acerca da *Gamificação como estratégia de valorização do docente: um estudo de caso.*

Rosana Amora Ascari e Nandara Pradella fazem alusão ao *Impacto da monitoria na disciplina de anatomia humana sobre o quantitativo de reprovações: uma experiência na graduação em enfermagem.*

Os autores Luciano Blasius, Araci Asinelli-Luz e Halley Miller Junqueira empreendem análises crítico-reflexivas voltadas às *Ações e estratégias pedagógicas necessárias à formação inicial de docentes devido às alterações na legislação educacional.*

A opção pela temática *Protagonismo infantil: a criança no centro do planejamento curricular e da formação docente* consubstancia os debates desenvolvidos por Roselaine Pontes de Almeida.

E, à guisa de finalização, possuindo o mesmo grau de importância das demais pesquisas científicas ora mencionadas, a autora Rosana

Fátima de Arruda se reporta a algumas *Notas reflexivas sobre a formação continuada em educação das relações étnico-raciais/Várzea Grande – MT.*

Neste sentido, a obra científica em questão é de cabedal importância, valor inestimável, significado ímpar, leitura relevante e utilização recomendável em todos os cursos de formação inicial e continuada de docentes, podendo servir como rica fonte inspiradora para estudos individuais e coletivos, seminários temáticos, debates, grupos de estudos científicos e realização de novas pesquisas acadêmico-científicas na área educacional.

Quiçá que este livro, autêntico artefato cultural, possa, direta ou indiretamente, contribuir para a ampliação do arcabouço teórico-científico já existente na subárea de formação de professores(as) – agentes calidoscópios da educação –, bem como servir de valioso instrumento para a melhoria qualiquantitativa da educação escolar brasileira, socialização/democratização de conhecimentos científicos e construção de uma sociedade cada vez mais justa, ética, solidária, fraterna e equânime para todas as pessoas; independentemente de classe social, raça, etnia, gênero sexual e/ou crença religiosa.

E que a presente coletânea seja, de fato, identificada, lida, relida, legitimada, valorizada, divulgada, (re)conhecida e referenciada pelos(as) profissionais da educação em geral.

Eis, portanto, o que sinceramente almejam todos(as) os(as) coautores(as) deste colossal opúsculo literário-científico.

Por ora é isto a declarar.

Sem mais delongas,

Forte abraço e excelente leitura!

Ponta Grossa, PR, maio (outonino) de 2020.

Prof. PhD. Marcos Pereira dos Santos
(Organizador)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LICENCIATURA: DIÁLOGOS FORMATIVOS COM RESIDENTES EM QUÍMICA

Thalita Gabriela Comar Charallo[1]
Marcia Camilo Figueiredo[2]
Karla Suzi Furutani Toyama[3]
Gabriel Ferreira Baptistone[4]

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 a escola se deparou com o paradigma da inclusão e passou a ser foco de discussões no âmbito nacional e internacional, principalmente em torno da complexa origem e formação de professores. Tal momento auxiliou e contribuiu para que profissionais da educação dialogassem e refletissem questões pertinentes ao tema Escola Inclusiva. Por exemplo, a educação de alunos com necessidades educativas especiais que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado. No mesmo período, a Educação Inclusiva ganhou forças com a difusão da Declaração de Salamanca, e hoje é amparada e fomentada pela legislação vigente em nível federal, estadual e municipal (UNESCO, 1994).

Na Declaração de Salamanca percebe-se a existência de um impacto, ora positivo, ora negativo nas áreas da política e social, inclusive no aspecto escolar, isto se deve em boa parte a visões distorcidas de profissionais docentes a respeito de dois documentos significativos de Educação Inclusiva: a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, e a própria Declaração de Salamanca de 1994 (CARVALHO, 2004). Para a autora, na primeira, pensou-se que era direcionada para o ensino regular, enquanto a segunda, apenas para a educação especial, no entanto, uma como à outra têm princípios, fins democráticos e

1 Doutoranda na Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina (UEL), professora na UEL, Thalita.comar@gmail.com
2 Doutora em Educação para a Ciência, professora Adjunta na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina, marciafigueired@utfpr.edu.br
3 Mestranda em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Londrina, karla.ksft@gmail.com
4 Mestrando na Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina (UEL), professor da Educação Básica, gabriel.baptistone@uel.br

ideais de Inclusão Escolar que visem o rompimento de toda e qualquer barreira para a aprendizagem e participação de todas as pessoas no sistema regular de ensino.

A Educação Inclusiva estando de fato, cada vez mais presente no âmbito educacional, precisa criar e garantir condições equânimes, sem preconceitos e discriminações a fim de que todos, com deficiência ou não, tenham acesso a uma educação de qualidade, e para alcançar esse objetivo, a sociedade precisa estar engajada, a comunidade escolar, o governo e a família (SANTOS, 2013).

Além disso, ainda existe uma ampla apreensão quanto aos profissionais docentes em atuação, pois em geral não tiveram formação inicial adequada para receber o público da Educação Inclusiva (EI) em suas salas de aula. Logo, não tem como ser indiferente a esse fato, porque alunos com algum tipo de deficiência carecem de abordagens pedagógicas e metodológicas apropriadas durante os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, Ferreira (2006) cita que a formação inicial de professores também carece de direcionamentos para que esse profissional trabalhe na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante o exposto, essa preocupação iniciou em contextos de um Projeto de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no qual aborda disciplinas de Estágios Supervisionados em que licenciandos dialogam sobre suas experiências. E, em suas falas o assunto Educação Inclusiva tem sido recorrente, pois muitos têm se deparado em sala de aula com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Segundo a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, artigo 4º, considera-se PAEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano (BRASIL, 2009).

A oportunidade em poder trabalhar um tempo maior com o tema EI com alguns acadêmicos foi a partir da aprovação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), curso de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esse programa compõem a política nacional para formação docente, no qual licenciandos, chamados de residentes tem o prazo de dezoito meses para cumprir quatrocentas e

quarenta horas de atividades orientadas por um professor da universidade e um professor de escola pública, denominado preceptor. Assim, ao finalizar esse tempo, as disciplinas de Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura são convalidadas (BRASIL, 2018).

Diante a finalidade de dialogar e proporcionar saberes inerentes a Educação Inclusiva, elaborou-se à questão de pesquisa: Quais são as necessidades formativas de residentes em Química a respeito da Educação Inclusiva? Para isso, o objetivo foi aplicar um minicurso de Educação Inclusiva a fim de colaborar com a formação inicial de residentes em química em torno dessa temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil a tendência para inserção de alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) na rede regular de ensino, teve destaque na década de 80 a partir de discussões sobre os direitos sociais. Nesta época, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação de pessoas portadoras de deficiência, culminou no início dos anos 90, com a proposta da educação inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA; GLAT, 2003; SILVA, 2014).

No ano de 1994 ocorreu na Espanha além da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, também a aprovação da "Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação" (UNESCO, 1994, p. 2). Esse momento contribuiu para que a formação de professores compusesse uma estrutura de ação para a inclusão, e, especificamente no Brasil, com a aprovação da LDB 9394/96, observou um aumento dos números de matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas públicas (BRASIL, 1996).

Entretanto, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os portadores de necessidades especiais, precisaria que a escola capacitasse os seus professores, se preparasse, se organizasse, enfim, adaptações deveriam ser concretizadas. Entretanto, garantir o direito à educação com qualidade para alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) ainda tem sido insuficiente, devido à pouca capacitação por parte dos professores no atendimento as especificidades de cada aluno (VITALIANO; MANZINI, 2010; MACHADO, 2008).

O papel do professor tem sido bastante enfatizado no que envolve a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Alguns autores se

referem a esse profissional como "peça estratégica" (BEYER, 2006, p. 81) na chamada educação inclusiva. No entanto, a falta de preparo e informação impede que o professor desenvolva uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído.

Neste contexto, a proposta da inclusão não pode ser constituída apenas em atitudes isoladas, as Universidades não devem eximir-se de questões que lhe são próprias, a elas compete à formação inicial do professor, pois na sala de aula, irão se deparar com alunos de diferentes Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/96 estabelece que os sistemas de ensino formem professores para atuar no atendimento especializado e em classes inclusivas, com profissionais capacitados com alunos diversificados, entretanto, nem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) com cursos de formação de professores adequaram suas grades curriculares (GATTI; NUNES, 2009).

Após o reconhecimento da Libras como língua natural de comunicação, fruto de muita luta da comunidade surda, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é tida como uma conquista, e a partir de 2005 com a regulamentação do Decreto 5626, essa disciplina passou a ser obrigatória na licenciatura (BRASIL, 2005).

No currículo do curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a única disciplina voltada para a educação especial, são as de Libras 1 e 2. Com o Decreto 5626, artigo 9, ficou determinado que até o ano de 2015, todas as IES devem incluir Libras em todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 2005).

Nesse âmbito, o espaço encontrado para dialogar a respeito do tema foi durante um Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores no qual objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, com a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir do 5º período do curso (BRASIL, 2018). Além disso, apresenta também em seus objetivos, a prática de introduzir aspectos históricos sobre inclusão escolar e sobre o público alvo da educação especial, bem como suas especificidades durante a formação docente.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, descritiva e do tipo participante, os instrumentos utilizados na coleta de dados foram obtidos durante a aplicação de um minicurso intitulado: "Aspectos históricos e metodológicos

na Educação Inclusiva", no qual aplicou-se questionários (Gil, 2008), entrevistas em grupo (FLICK, 2013).

Participaram do minicurso, nove residentes de um Programa de Residência Pedagógica (PRP), curso de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Norte do Paraná). Nesse trabalho, apresenta-se os dados de 06 (seis) participantes que estiveram presentes em todos os momentos de desenvolvimento do minicurso, e estão identificados de R_1 a R_6.

O tempo total do minicurso foi de 16 horas relógio divididas em quatro terças-feiras consecutivas no período matutino. No primeiro dia, antes de iniciar o minicurso, aplicou-se um questionário inicial para conhecimentos pessoais, acadêmicos, e conhecimentos prévios acerca do assunto, na sequência foi abordado temas sobre a inclusão social, escolar, aspectos históricos e metodológicos. No segundo e terceiro dia foi dado continuidade aos estudos desses assuntos; no fim (terceiro dia) os participantes responderam um questionário final, no qual apresenta-se uma pergunta aberta e a sua finalidade (Tabela 01).

Após concretizar uma leitura prévia dos dados obtidos até o momento, no último dia do minicurso, realizou-se uma entrevista em grupo (foi feito uma roda com carteiras e cadeiras), podendo assim, efetuar as mesmas perguntas da tabela 01 para cada participante (FLICK, 2013). Esse momento propiciou aos residentes dialogarem a respeito do assunto trabalhado, bem como suas necessidades formativas, anseios e expectativas frente a alunos de inclusão em sala de aula, esse momento foi gravado.

Na tabela 01 estão organizadas as perguntas abertas e suas finalidades.

Tabela 01: Questionários aplicados

QUESTIONÁRIO INICIAL		
Nº	Perguntas	Finalidades
1	O que você sabe sobre Educação Inclusiva?	Avaliar o que os residentes sabem sobre o tema.
2	Ao sair do curso você se sente preparado para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Por quê?	Como o curso oferta somente a disciplina de Libras I e II, descrever como essas tem contribuído para a formação docente quanto a se trabalhar com alunos com necessidades especiais

3	Qual (ais) são suas maiores dúvidas ou preocupações, quando futuros professores?	Conhecer quais são as necessidades formativas de residentes em química.
QUESTIONÁRIO FINAL		
1	O que você aprendeu no minicurso de Educação Inclusiva que contribuiu para a sua formação docente?	Verificar o que os residentes aprenderam, e pensar em ações para melhorar a qualidade da formação inicial referente a educação inclusiva.

Fonte: dados da pesquisa

Os dados obtidos nos questionários (tabela 01), e na roda de conversa foram tratados segundo Bardin (2010). Vale ressaltar que, não foi possível categorizar algumas respostas dos participantes, porque elas divergiram entre si. Para isso, efetuou-se a categorização a partir da sugestão feita pelos autores Lofland (1971) apud Gil (2008, p. 105) as quais constituem em "1. Atos. Ações numa situação temporalmente breve, consumindo alguns segundos, minutos ou horas. [...] 3. Significados. Produtos verbais e não verbais que definem ou direcionam as ações". Na sequência, os resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nota-se entre os participantes distintas categorias que emergiram de suas respostas acerca de saberes inerentes a Educação Inclusiva, conforme dados organizados na tabela 02.

Tabela 02: Questionário inicial – pergunta nº 1

Quantidade de residentes	Categorias
4	Visão simplista
1	Visão mais elaborada
1	Não soube responder

Fonte: dados da pesquisa

Os dados da tabela 2, revelam que apesar da maioria dos residentes terem cursado as disciplinas de Libras 1 (5º período) e Libras 2 (6º período), ainda há necessidades de aprender e reelaborar as concepções sobre Educação Inclusiva, e os aspectos a ela relacionados, pois

a maioria de suas respostas não apresentam clareza quanto ao tema pesquisado, culminado em uma visão simplista, confira:

A educação inclusiva é um conceito que diz respeito a inclusão de todo e qualquer tipo de aluno em escolas e universidades (R_1).

A educação inclusiva visa incluir diversos tipos de pessoas das quais apresentam dificuldades de relacionamento devido a sua condição (R_2).

É a parte de incluir pessoas deficientes de aprendizagem e portadoras de deficiência (R_3).

É uma educação para todos, ou seja, sem nenhum tipo de discriminação ou segregação (R_5).

Corroborando com as ideias de Vitaliano (2007, p. 400), acredita-se que, para conseguir preparar futuros docentes competentes para efetivar a inclusão de alunos com NEE, "[...] é necessário obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos". Portanto, os dados revelam que é preciso pensar nessas questões em conjunto com os responsáveis para sanar esse déficit.

Os dados obtidos no questionário inicial (pergunta nº 2), e também na entrevista em grupo: "Ao sair do curso você se sente preparado para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Por quê?" não culminaram em categorias, porque *todos* responderam nos dois instrumentos de coleta de dados que não se sentem preparados para trabalhar em sala de aula com alunos da Educação Inclusiva, conforme algumas respostas:

Não, *creio que não há uma forma pré-estabelecida para lidar, entretanto, é necessário que tenhamos alguns conhecimentos acerca do assunto (R2).*

Não, *o curso pode ajudar a propiciar uma maior consciência do "mundo" da Educação Inclusiva, contudo, para trabalhar nessa área é importante que o professor seja capacitado para que o aluno especial não sinta maiores dificuldades no aprendizado (R_4).*

Não, *a universidade nos prepara para dar aulas, porém quando se trata de atender alunos com necessidades especiais, é necessária uma maior preparação (R_5).*

Não *me sinto totalmente segura, porém se tivesse a oportunidade de trabalhar com algum aluno portador dessa necessidade, faria o possível para que ele aprendesse da melhor maneira possível (R_6).*

Constata-se que, para R_4 e R_5, o curso poderia preparar melhor o professor para atender o público da educação inclusiva. Ou seja, apenas as disciplinas de Libra 1 e 2 não têm sido suficientes para preparar o residente em sua prática pedagógica, não tem os habilitado efetivamente a lidar com turmas heterogêneas, onde existem alunos com NEE diferentes.

Na tabela 03, pode-se verificar que, diferentes categorias foram emergidas nos dados coletados no questionário final (pergunta nº 1) e na entrevista de grupo, quanto a questão: "*O que você aprendeu no minicurso de Educação Inclusiva que contribuiu para a sua formação docente?*".

Tabela 03: Respostas de residentes (Quest. final e entrevista de grupo) - Pergunta 1

Categorias	Unidades surgidas nas análises
Necessidade de formação docente	4
Alunos da educação inclusiva	1
Alunos que tem apoio	1
Várias aprendizagens	3
Aspectos históricos	2

Fonte: dados da pesquisa

Conforme a tabela 03, onze unidades de análises emergiram em respostas dos residentes, evidenciando assim, a contribuição do minicurso para a formação inicial do grupo, e o quão ainda é preciso trabalhar assuntos relacionados a Educação Inclusiva na Licenciatura em Química. Pois, na categoria: "Necessidade de formação docente", confirmam-se algumas respostas dos residentes:

[...] que ainda não estou preparado para lidar com este público (R_1).

[...] é preciso que o professor se disponha a incentivar e a favorecer a inclusão, se importando e mostrando aos outros alunos que também podem se relacionar com os alunos inclusos (R_2).

Que é importante a inclusão dessas pessoas na sala de aula, e que é importante uma preparação maior da parte do professor, que ele busque como deve se portar caso tenha um aluno com necessidades especiais em sala de aula (R_5).

[...]. Através do minicurso refleti várias vezes comigo mesmo e até mesmo com familiares e amigos, que talvez quem possui necessidades especiais somos nós, pois eles conseguem se adaptar ao "nosso mundo" de uma maneira não fácil, mas conseguem, porém, para nós parece mais difícil se adaptar [...]. (R_6).

Tomando como base estas análises, Vitaliano (2007, p. 401) acrescenta que "a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual".

Na categoria, "Várias aprendizagens" (Tabela 03), pode-se constatar que para três acadêmicos o minicurso proporcionou aprender sobre alguns transtornos de desenvolvimento, como se observa nas respostas de R_1, R_4 e R_6:

[...] o espectro do TGA, conhecer novos tipos de deficiências, ver que é possível existir casos de vários alunos com deficiência, alunos que podem ter mais do que uma deficiência [...] (R_1).

[...] as diferenças entre os transtornos como o autismo e TDH, em qual gênero possui maior incidência, e também algumas ações a serem realizadas enquanto docente em relação aos alunos. Por exemplo: alunos com baixa visão – imprimir provas com letras maiores; alunos com autismo são organizados, metódicos e não gostam de barulho (R_4).

[...] aprendi que a educação inclusiva tem muito a construir para que ela seja realmente inclusiva [...]. (R_6).

Os cursos de formação de professores, modalidade Licenciatura precisam rever, pensar e atentar para propostas pedagógicas direcionadas à diversidade, uma vez que "a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas" (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 85).

Nessa pesquisa, foi possível verificar dentre os participantes, que ainda existem uma ampla preocupação quando forem receber o público da Educação Inclusiva em sua profissão. Logo, não tem como ser indiferente a esse fato, porque alunos com algum tipo de deficiência requer do professor o emprego de abordagens pedagógicas e metodológicas apropriadas para aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro levantamento, recorte de dados feito em um minicurso aplicado a acadêmicos do curso de Licenciatura em Química de uma Universidade Tecnológica Federal do Paraná, observou que o curso não apresenta em seu currículo uma disciplina voltada a educação inclusiva.

Conclui-se que o minicurso permitiu identificar as principais necessidades formativas dos participantes, principalmente suas preocupações em como ensinar para alunos com surdez, surdocegueira, TDAH, TGD, TDA, TEA e baixa visão. Assim, entende-se também que, os tempos e espaços organizados durante o Programa de Residência Pedagógica oportunizaram momentos para estudar, dialogar e ampliar conhecimentos para os residentes acerca do tema. E, sobretudo, os dados colaboram para pensar em propostas que melhorem o minicurso para aplicá-lo a outros licenciandos que precisem de formação em Educação Inclusiva.

Diante do estudo realizado, foi possível compreender que para haver o processo de inclusão de alunos com NEE de modo adequado durante os processos de ensino e de aprendizagem, se faz necessário

intensificar esse estudo na formação inicial docente. Para isso, uma sugestão seria acrescentar disciplinas de Educação Inclusiva como obrigatórias, optativas, ou a manutenção de programa como a Residência Pedagógica no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73 -81.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Fundação CAPES. Programa de Residência Pedagógica. **Edital CAPES 06/2018.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, n.27, 2005, p. 85-92.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 372-390.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão:** um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SANTOS, P. M. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003.

SILVA, L. G. dos S. **Educação inclusiva:** prática pedagógica para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

VITALIANO, C. R.; MANZINI. J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.399-414.

O SER HUMANO PROFESSOR: A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA COMO MEIO DE (RE)CONEXÃO DE SENTIMENTOS, SABERES E PRÁTICAS

Airton Pott[5]
Alexandra de Moura[6]
Andreia Voll[7]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário educacional nos apresenta, frequentemente, situações desafiadoras relacionadas à educação, dentre as quais destacamos: alunos desinteressados, estrutura escolar inadequada e insuficiente, pais descomprometidos, cotidiano sobrecarregado de atividades, influências negativas da tecnologia, falta de apoio da comunidade e, principalmente, professores desmotivados e despreparados frente a todas as problemáticas apresentadas anteriormente.

A situação que nos provoca inquietude e que nos move neste trabalho está relacionada ao preparo do professor para enfrentar os desafios, sobretudo em sala de aula. Referimo-nos ao domínio de conhecimentos e conteúdos e principalmente de habilidades para lidar com situações diversas em sala de aula.

Diante disso, realizamos estudo sobre as formações continuadas para docentes, pois entendemos que elas podem contribuir para que os professores estejam amparados não apenas por saberes

5 Mestre em Letras pela UPF / RS. Especialista em PROEJA, pelo IFFar / RS. Graduado em Letras Espanhol pela UFPEL / RS e em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela UNIJUI / RS. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS. airton_pott@yahoo.com.br.

6 Especialista em Educação Inclusiva - UTP / PR. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Especial pela UFSM / RS. Professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Condor / RS. ale.moura2013@gmail.com.

7 Especialista em educação corporativa e pedagogia empresarial- Barão de Mauá, Ribeirão Preto / SP, Graduada em Educação Física pela UNIJUÍ / RS. Professora efetiva nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS. andreiavoll@gmail.com.

e conhecimentos didáticos e pedagógicos, mas também para que se sintam pessoas motivadas e capacitadas para as circunstâncias (in) esperadas e vivenciadas no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, os estudos teóricos e empíricos estão embasados em Borges (2003) e Pacheco (2014), subsidiados por uma parte analítica, pensada a partir de Gil (2002). Esta é composta por um formulário com questões voltadas à formação continuada para docentes, direcionadas a um grupo de professores de uma determinada rede pública de ensino. Tanto os estudos teóricos quanto a pesquisa de campo e a análise dos resultados obtidos se relacionam com a temática e provocam reflexões a respeito do assunto que nos permite trazer à tona a importância da valorização do ser humano existente em cada professor.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

O professor encontra vários desafios a serem superados em sua rotina profissional. Além disso, é fundamental salientarmos que o educador possui papel de destaque na educação, pois sua ação reflete diretamente nos educandos, que estão em processo de formação e, assim, repercute na sociedade como um todo. Embora muitos educadores não tenham consciência sobre a importância do seu trabalho, devido à desvalorização social da profissão e a outras problemáticas, é preciso despertar neles o entendimento sobre a relevância da sua prática. É a partir da reflexão sobre sua ação e a reestruturação do trabalho docente que ele retoma a postura de educador crítico, consciente do seu papel de intelectual arguidor e transformador.

A respeito do método de ensino e da influência do docente, Pacheco (2014, p. 10) ratifica que "o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina.". Portanto, é importante analisarmos o reflexo das formações continuadas para docentes até mesmo para auxiliar na construção de práticas mais significativas, que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Na maioria das vezes, a formação fica a parte do que se vivencia nos espaços escolares. Borges (1998) coloca ainda que são essenciais a pesquisa e a formação teórica de qualidade. A primeira ligada à intervenção social e a segunda para "dar ao professor subsídios para a problematização de sua prática pedagógica e para a intervenção na prática social cotidiana." (BORGES, 1998, p. 19).

Ainda conforme Borges (1998), essa formação não acontece, ficando desvinculada dos acontecimentos escolares, sem "encaixamento" entre o conhecimento científico e a realidade escolar. Ele ainda ressalta que essa relação deve ser como os fios de uma teia, em que não se sabe onde é o início, nem o fim, e a relação deve ser tão natural que não se precise pensar em realizá-la, haja vista que ação e reflexão devem estar interligadas diretamente todo o tempo.

Nessa perspectiva, é imprescindível que haja uma aproximação entre o processo de formação e a realidade escolar. As escolas, receptoras dos acadêmicos e participantes de formações continuadas, são os espaços onde tais profissionais colocarão em prática suas experiências e compartilharão seus conhecimentos. Em consonância a isto, Pacheco (2014, p. 80) corrobora que:

> Para avaliar o impacto da formação no professor e na escola, é indispensável a participação do coletivo numa oportunidade de confronto e troca de experiências. A valorização social da formação e da profissão passa pelo fortalecimento do convívio profissional, no aprender com os outros e reformular práticas e identidades.

Sabemos que aprender com o outro é inerente ao ser humano e, nesse sentido, pensamos a formação docente como sendo também um momento para compartilhar experiências e conhecimentos. Apoiamo-nos em Pacheco (2014, p. 81) para respaldarmos tais afirmações quando ele diz que "A experiência foi formativa, na medida em que foi reconstruída em comum, confrontada com outras experiências, pessoalmente reorganizada e integrada.". Assim sendo, os espaços de formação oportunizam um processo de ação-reflexão-ação que contribui significativamente para a prática docente.

Devido às constantes mudanças no espaço escolar, o professor precisa estar atento a todos os fatores que interferem no desenvolvimento dos educandos. Dessa forma, muito além de "dar ao professor subsídios para a problematização de sua prática pedagógica e para a intervenção na prática social cotidiana" (BORGES, 1998, p. 19), é preciso desenvolver a capacidade investigativa e ser um agente pesquisador e socializador, pois somente assim os desafios impostos diariamente poderão ser superados. Ao nosso ver, a formação continuada é um espaço propício para despertar o desejo de buscar sempre mais conhecimentos que auxiliem o docente na mediação constante ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Além do mais, as formações continuadas e o que é estudado ao longo dos anos na faculdade não pode ficar aquém da prática da sala de aula. Afinal, "revela-se a necessidade de integração do nível teórico com o nível prático. Nos métodos e estratégias, a formação deve oferecer oportunidades de cultivar saberes possíveis de utilização em situações correntes." (PACHECO, 2014, p. 109). Em outras palavras, frisamos que as formações continuadas devem propor diferentes situações para os professores para que eles possam superar os inúmeros dilemas inusitados que dependem da destreza e presteza dos docentes para serem bem conduzidos.

Também convém acrescentar a ideia de Pacheco (2014, p. 123), o qual nos convida a pensarmos em

> uma deformação, pelo que implica desconstrução de certezas e do criar de condições de realização pessoal no grupo e no contexto social mais alargado, através da apropriação crítica dos saberes e da interpelação das estruturas e relações sociais.

Tais estudos nos permitem percebermos que a formação continuada deve oportunizar uma ruptura de paradigma, que ultrapassa a concepção de professor como mero transmissor de conteúdos. Deve ser, portanto, uma "desformação" docente, que dá vida a um novo profissional da educação, que assume sua responsabilidade social, toma consciência do seu potencial e resgata sua dignidade através de uma prática pedagógica inovadora. Se o professor é instigado a despertar o interesse do educando para a aprendizagem, ele também precisa ser desafiado a continuar aprendendo. Para tanto, o professor precisa, muitas vezes, desconstruir algumas ideologias e pensamentos para poder adquirir outros conhecimentos.

ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA DOCENTES E DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS

A fim de investigarmos sobre a formação continuada para os professores, elaboramos um questionário, que tem por objetivo sondar a percepção desse público, sobre essa compilação de atividades propostas por uma secretaria de educação, em parceria com escola, universidade, entre outras instituições participantes da organização do evento.

Baseamo-nos em Selltriz (apud GIL, 2002, p. 41) para elaborarmos nosso planejamento de pesquisa que, segundo este estudioso, deve ser "bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado." Além disso, pensamos no questionário e no público-alvo com base naquilo que as pesquisas estão envolvidas: "(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que 'estimulem a compreensão." (Selltriz, apud GIL, 2002, p. 41).

Ao mesmo tempo em que a nossa pesquisa se constitui exploratória, também pode ser considerada descritiva, pois apresenta elementos vinculados a um grupo determinado de professores, em que se tem por "objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população." (GIL, 2002, p. 42). No nosso caso de investigação o termo população é substituído pelo público docente, já que nossa pesquisa é exclusivamente com este grupo, tendo em vista que é fundamental levar em consideração as percepções dos educadores, no momento de planejar atividades voltadas a esse público.

Gil (2002, p. 42) diz ainda que "As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática", entende-se aqui pela atuação dos profissionais de educação de uma Rede de Ensino Municipal.

O questionário elaborado para a nossa pesquisa é composto por cinco questões descritivas que possuem como cerne a formação continuada docente. Algumas questões são voltadas para a formação continuada para docentes em um âmbito mais abrangente e outras mais enfocadas para que possamos integrar nossos objetivos nos estudos que aqui propomos.

Diante de um cenário cada vez mais midiático, virtual e, ainda em tempos de pandemia, com restrições ao contato pessoal, selecionamos uma ferramenta online que permitisse a coleta das informações necessárias para subsidiarem nossa investigação. Devido à praticidade e à sua estrutura, optamos pela elaboração do questionário no Google Docs[8], o qual foi enviado a um percentual e professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Condor, cidade localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Entretanto, os dados pessoais dos en-

8 O Google Docs é um pacote de aplicativos do próprio Google que permite diferentes pessoas acessarem dados através de diferentes aplicativos instalados diretamente do Google. Dentre estes aplicativos está um editor de formulários, que é o que usamos para a coleta de informações necessárias para nossos estudos empíricos.

trevistados não foram solicitados, assim permitindo maior liberdade para expressarem sua opinião.

Para contextualizarmos a pesquisa, elaboramos um título que direciona, diretamente, ao tema da sondagem, que é a "Formação continuada para docentes". Logo abaixo do título, realizamos uma sucinta descrição que expõe o objetivo da entrevista e que integra a nossa pesquisa acadêmica.

Após um breve texto introdutório que descreve sobre a motivação da pesquisa, lançamos as perguntas em uma ordem para facilitar a organização das questões, bem como para os internautas manterem uma linha de raciocínio. Segue abaixo a transcrição das perguntas que realizamos:

1. Na sua opinião, qual a relevância da realização da formação continuada para docentes?

2.a. A partir de formações continuadas para docentes, que você já vivenciou, descreva aspectos positivos observados/vivenciados:

2.b. A partir de formações continuadas para docentes, que você já vivenciou, descreva aspectos negativos observados/vivenciados:

3. Em relação a formação continuada para docentes, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Condor no início deste ano, quais aspectos positivos e negativos você destaca:

4. Quais suas sugestões para uma formação continuada docente significativa e proveitosa?

5. Você participa de formação continuada para docentes, além das ofertadas pela(s) Rede(s) de Ensino em que atua? Por quê?

FEEDBACK DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS RESPOSTAS DE DOCENTES

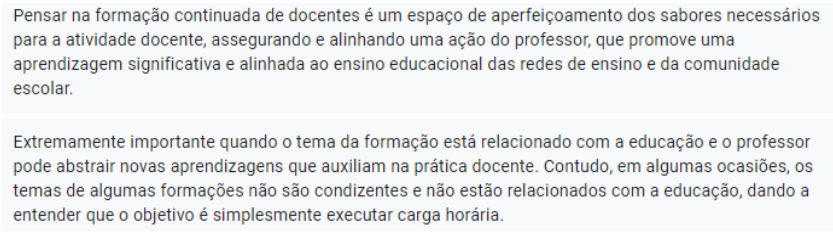
Conforme esperávamos, as respostas dos professores entrevistados foram bastante relevantes e, até mesmo, diferentes umas das outras, o que mostra que cada sujeito possui suas próprias percepções e é, justamente, essa diversidade de opiniões que fornece subsídios para pensarmos uma formação continuada que atenda os anseios dos educadores. Afinal, se temos um público heterogêneo, temos que pensar em uma programação que atenda às diferentes visões e opiniões desse público que, muitas vezes, busca na formação continuada subsídios para suas práticas em sala de aula.

Consideramos as respostas dos professores não apenas como um *feedback* para nos auxiliarem em nossa pesquisa, mas também como uma contribuição para que possamos estruturar a formação pedagógica ao encontro das necessidades apresentadas pelos próprios educadores. Afinal, se os professores são aqueles que passam grande parte do tempo com os alunos, é essencial olharmos com atenção e nos preocuparmos com eles, com ênfase no acesso deles ao conhecimento e também nas condições mentais e motivacionais em que se encontram.

A primeira pergunta tinha a intenção de permitir que conhecêssemos a visão geral dos entrevistados acerca do tema apresentado. Buscamos sondar sobre a opinião pessoal dos professores em relação à importância das formações para docentes, sem o intuito de delimitar ou direcionar o assunto. A partir das respostas, é possível obter informações sobre o interesse dos educadores, o que contribui para a construção de propostas para futuras formações.

A respeito dessa questão, destacamos que as respostas dos entrevistados convergem para uma ideia central que se refere à importância da formação continuada para docentes para melhorar a prática educativa. Conforme pudemos verificar nas respostas de muitos docentes, estes almejam que a formação continuada seja significativa e também, para que eles se sintam melhor preparados para enfrentarem as demandas do cotidiano escolar, que é o que podemos analisar na primeira resposta que dispomos abaixo:

Figura 1: Resposta de dois dos professores sobre a pergunta 1:



Fonte: respostas do questionário formulado pelos autores no Google Docs.

Como podemos perceber no segundo comentário representado na figura acima, este docente ressalta sobre a importância da formação continuada para os professores, reforçando que o tema deve ser importante e condizente com as necessidades dos educadores. Ele finaliza, porém, afirmando que isso não acontece em algumas formações, pois

elas não condizem com a educação e, segundo ele, o objetivo deste tipo de formação é apenas cumprir a carga horária destinada a esta atividade.

Além do mais, ao levarmos em consideração as respostas dos professores, inclusive as duas representadas na Figura 1, percebemos que os docentes se preocupam com o preparo deles para o dia a dia na sala de aula e enxergam as formações continuadas como facilitadoras desse processo. Também as respostas das questões 2.a e 2.b nos permitem estas constatações. A reprodução do comentário abaixo nos faz a confirmação disso:

Figura 2: Resposta de um dos professores sobre a pergunta 2.a:

Temas ligados diretamente a uma sala de aula, sem deixar de prejudicar o envolvimento pessoal, social e profissional; Motivação; (Ambiente acolhedor, pessoas carismáticas a nos receber ...); Oficinas de confecção de materiais; Espaço de trocas de vivências; Troca de informações, discussão aprofundada e busca de soluções; Coordenação ligada à área de conhecimento; Envolvimento e paixão pela educação.

Fonte: respostas do questionário formulado pelos autores no Google Docs.

Ao serem questionados sobre aspectos positivos vivenciados e observados nas formações continuadas das quais já participaram, muitos dos professores enfatizaram que os temas ligados à sala de aula são importantes, como é o caso da resposta expressada na Figura 2. Através deste comentário, percebemos que estes docentes, assim como os demais, responderam que almejam um ambiente acolhedor, com pessoas que transmitam positividades e carismas, para que os professores se sintam à vontade para participarem das atividades.

Outro aspecto evidenciado nas respostas diz respeito às formações continuadas serem motivacionais, o que é positivo, segundo eles. E frisam que as formações continuadas propiciam espaço de troca de vivências e de informações, nas quais ocorrem discussões e possibilidades de soluções. Notamos que os professores buscam momentos que resultem em alternativas práticas para transpor as problemáticas que surgem na rotina escolar.

Tendo em vista as análises das respostas dos professores a respeito dos aspectos positivos vivenciados pelos entrevistados e relatados nas respostas, de modo geral, acentuamos que os temas de estudo devem ter relação com as problemáticas vivenciadas na escola e, em conjunto com outros educadores, deve haver espaço para diálogo, troca de ideias e construção de projetos coletivos (multidisciplinares). Percebemos, também, a relevância de atividades lúdicas, criativas, práticas, que envolvam música e que permitam que os professores desenvolvam suas habilidades sociais e emocionais.

Além do mais, as respostas referentes aos aspectos negativos revelam que, muitos professores, querem participação e comprometimento dos envolvidos na formação. Como exemplo reproduzimos o enxerto a seguir:

Figura 3: Resposta de um professor referente à pergunta 2.b:

* Falta de preparação e domínio do assunto pelos ministrantes; * Temas que não estão relacionados com educação e que não contribuem para a formação do professor. * A não participação dos gestores; * O desinteresse de alguns professores; * Falta de estrutura para realização de formações, principalmente quando é necessário o acesso à Internet. * Conversas paralelas.

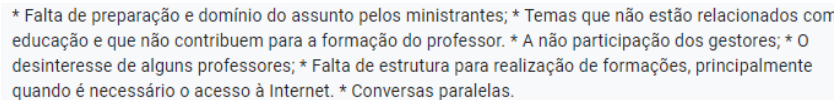
Fonte: respostas do questionário formulado pelos autores no Google Docs.

Em relação aos aspectos negativos, os entrevistados mencionaram, principalmente, o fato de as atividades desenvolvidas não estarem contextualizadas com o cotidiano escolar. Uma das respostas traz o fato de ministrantes de palestras direcionadas aos professores não demonstrarem conhecimento sobre a prática docente, o que acaba funcionando como um desestímulo. Percebemos também, através das respostas, que os educadores ficam insatisfeitos com espaços que não oportunizam sua participação ativa.

Esclarecemos, ainda, que a segunda pergunta foi dividida em duas partes que complementam a primeira com a intenção de contemplar mais detalhadamente os aspectos positivos e negativos identificados nas formações que eles já participaram. Além do mais, através das questões 2.a, 2.b e 3, tivemos o intuito de trazer à tona memórias que permitam aos professores entrevistados descreverem o que consideram proveitoso numa formação continuada e também o que percebem como características negativas, a partir de diversas situações-problema.

A terceira questão se refere a uma formação específica, cuja programação ofertada faz parte da carga horária de trabalho dos professores da referida rede de ensino. Os educadores entrevistados participaram, juntamente com outros profissionais da educação, desta formação. Através dessa pergunta, visamos sondar como este grupo percebeu a dinâmica desta formação, que, ao nosso ver, visava proporcionar momentos de integração, realizar atividades em grupo, resgatar emoções e saberes, criar soluções para determinadas situações, dentre outras finalidades. Muitos dos docentes reconheceram que esta formação continuada objetivava o compartilhamento e a discussão de saberes e sentimentos relacionados ao dia a dia dos professores e salientaram essas propostas como produtivas, como é o caso do professor que registrou a seguinte resposta:

Figura 4: Resposta de um professor referente à pergunta 3:



Fonte: respostas do questionário formulado pelos autores no Google Docs.

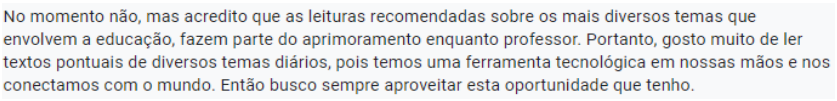
A exemplo da resposta reproduzida na figura acima, frisamos que foram destacados aspectos relacionados à temática atrativa, em que o profissional demonstrou domínio sobre o tema apresentado, bem como uma boa intervenção junto aos professores. Outro aspecto positivo foi a didática, que oportunizou aos professores pesquisarem e apresentarem problemáticas vivenciadas nas escolas, apresentando, em seguida, possibilidades para a resolução delas. Como aspectos negativos, foi mencionado o comportamento de alguns professores que demonstraram descomprometimento com o momento e, também, a ruptura entre a vivência na formação continuada e as práticas desenvolvidas nas escolas. Ou seja, existe dificuldade em levar para a prática docente o que se vivenciou na formação.

Através da quarta pergunta objetivamos aprofundar o entendimento acerca do que é relevante para os professores conforme o ponto de vista deles, e quais as sugestões que eles têm para uma formação continuada. Analisando as opiniões dos entrevistados, temos a possibilidade de contribuir com a construção de uma proposta de formação que vai ao encontro das necessidades dos profissionais, partindo de suas angústias e vivências em sala de aula.

Dentre as principais sugestões apresentadas pelos professores nas respostas, as que mais ficaram evidentes foram: conexão do tema em estudo na formação com a prática em sala de aula; uso de ferramentas relacionadas à tecnologia na educação – para que o professor consiga instigar nos alunos a capacidade de transformar informações em conhecimento; formações realizadas nas escolas, para construção de projetos; espaço acolhedor para a troca de experiência e ideias.

Com relação às respostas da quinta questão pretendemos perceber se há interesse dos professores em buscar conhecimentos que possam contribuir com suas práticas, além das formações propostas pela rede de ensino, bem como identificar possíveis dificuldades encontradas nesse processo. Enquanto a maioria respondeu que participava de outras formações, alguns, como o professor cuja resposta colocamos a seguir, afirma que não participa, no momento, de nenhuma outra formação, mas procura realizar leituras com frequência, o que demonstra sua preocupação em adquirir conhecimentos e se manter atualizado.

Figura 5: Resposta de um professor referente à pergunta 5:



Fonte: respostas do questionário formulado pelos autores no Google Docs.

Nesta questão, relacionada à participação dos professores entrevistados em espaços de formações, além daqueles ofertados pela(s) rede(s) em que atua, os educadores responderam que buscam, principalmente através da internet, cursos de extensão, além da constante leitura por meio de diversos meios de comunicação. Uma das respostas apontou a formação holística como complementar à formação pedagógica, justificando que, para ser educador é necessário desenvolver habilidades socioemocionais também. Enfim, a maioria dos professores destaca a formação continuada para docentes como uma forma de aquisição de conhecimentos que visa ao preparo para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que os professores encontram em sua caminhada e as inúmeras dificuldades para superar tais dilemas provocam desconforto e, muitas vezes, mediante este contexto que exige cuidados, buscam nas formações continuadas meios para superar suas mazelas.

Embora muitos educadores ainda não tenham consciência sobre a relevância do seu trabalho devido à desvalorização social da profissão, é preciso auxiliar o professor a resgatar sua autonomia. Professores clamam por ajuda, pois são seres humanos, que precisam de valorização e motivação através de momentos de descontração, socialização de experiências, conhecimentos, e até mesmo cultivo de valores e emoções essenciais.

Portanto, é fundamental que o professor não distancie o seu conhecimento acadêmico, tampouco a formação continuada, da cultura escolar, o que já foi ressaltado por Pacheco (2014) e Borges (2003). Significativa parte dos professores não reconhece os conhecimentos acadêmicos como um suporte teórico suficiente para sua prática. No entanto, é desejo dos educadores relacionar os conhecimentos adquiridos na universidade com os conteúdos ensinados por eles para poderem construir uma prática docente significativa e produtiva a seus alunos. Contudo, percebemos, através das respostas, que isso nem sempre

acontece. Por isso, muitas vezes, as formações continuadas não são vistas como um suporte para o trabalho docente.

Afinal, se os professores são seres humanos, mas a sociedade em geral e até eles mesmos se esquecem disso, com frequência, precisamos oportunizar, em diferentes momentos, inclusive por meio das formações continuadas, o resgate e a (re)conexão dos sentimentos, dos saberes e das práticas daqueles que ensinam as demais pessoas, e que ao mesmo tempo aprendem com elas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Cecília Maria F. *O professor de educação física e a construção do saber.* 4. ed., Campinas, SP: Papirus, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed., São Paulo, SP: Editora Atlas SA, 2002.

PACHECO, José. *Escola da ponte:* formação e transformação da educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INSTALAÇÃO E ENCERRAMENTO DE UMA INSTITUIÇÃO QUE FORMAVA PROFESSORES: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "FERNANDO COSTA"

Aline de Novaes Conceição[9]

INTRODUÇÃO

Atualmente, é comum localizar professores da Educação Básica que ao iniciarem os seus trabalhos como professores, sentem-se angustiados e despreparados para planejarem aulas, organizarem os alunos, trabalharem com a indisciplina e com outras situações relacionadas ao ambiente escolar.

Professores preparados para lidar com as questões do espaço escolar são essenciais para realizar um trabalho de qualidade na área educacional, considerando que a educação é um direito. Com isso, o acesso à educação de qualidade consiste em um exercício de cidadania, pois ela abrange um conjunto de direitos e deveres que possibilita a participação do sujeito, contribuindo com a comunidade (MONTEIRO; CASTRO, 2018).

A formação de professores, especificamente a história da formação de professores é ponto de partida para a reflexão dessa preparação. Compreendendo que com a história é possível entender o presente para buscar um futuro que se almeja, pois ela está relacionada com o homem na percepção que ele tem de seu tempo.

Partindo dessa necessidade, constatam-se que se tem na formação de professores os Institutos de Educação, que eram instituições complexas que abrangiam vários níveis de ensino, atendendo desde o Jardim da Infância (anos finais da atual Educação Infantil) até os cursos que formavam professores e cursos de educação continuada para tal formação.

9 Doutoranda em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) campus de Marília/SP e professora. alinenovaesc@gmail.com

O eixo central dessas instituições era a formação dos professores. Os demais níveis de ensino estavam relacionados com essa formação, como é possível constatar com o *Código de Educação do Estado de São Paulo*, de 1933, em que em relação às finalidades do Instituto de Educação, encontra-se:

> a) Formar professores primarios secundarios e inspetores e diretores de escolas; b) manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação, para os membros do magistério; c) ministrar ensino primario e secundario a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a pratica de ensino, por parte dos candidatos ao professorado. (SÃO PAULO, 1933, p. 106-107).

Destaca-se que como mencionado na citação acima, essa formação estava relacionada com a prática de ensino que ocorria no próprio Instituto de Educação, que funcionava como um laboratório para os professorandos.

A representação para a sociedade da formação de professores que ocorria nos Institutos de Educação era uma formação de excelência. Compreendendo que representação como conceituou Magalhães (2004, p. 139) "[...] engloba os aspectos relativo às memórias, à bibliografia, aos arquivos, e à modelização orgânica e projetual da ação, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículo, estatutos, agentes".

A representação está relacionada com a cultura simbólica da instituição, que também envolve apropriação e qualificação. É importante compreender que além da cultura simbólica, a instituição apresenta a cultura material que abrange as condições materiais (MAGALHÃES, 2004).

Dentre os institutos instalados no interior de São Paulo, há o de Presidente Prudente/SP, que foi o 17º de um total de 120 institutos instalados no interior desse Estado. A instalação dessa instituição foi tida como desbravadora para os prudentinos (SOLENIDADE..., 1955, p. 1).

Essa instituição foi instalada em 1953, a partir da transformação do Colégio do Estado e Escola Normal da cidade. Todavia, antes disso, no prédio em que foi instalado o IE "Fernando Costa", funcionou um Ginásio que tornou-se Colégio do Estado e Escola Normal e posteriormente, tornou-se Instituto de Educação "Fernando Costa" (RIBEIRO, 1999).

Em 26 de janeiro de 1976, pelo decreto 7.510, a denominação Instituto de Educação foi abolida. Isso ocorreu baseado na lei 5.692 de

1971, pois a partir dessa lei, a formação para o exercício do magistério deveria ocorrer em cursos superiores (licenciatura plena); em cursos de graduação (licenciatura curta) e em habilitação do 2º grau, dessa forma, a partir dessa lei ocorreu o fim dos Institutos de Educação (LABEGALINI, 2005, 2009).

Desse modo, o Instituto de Educação "Fernando Costa", funcionou de 1953 a 1975. A partir do exposto, o objetivo da pesquisa cujos resultados estão apresentados neste texto, consiste em reconstituir aspectos de uma instituição que formava professores, especificamente aspectos da instalação e encerramento do Instituto de Educação "Fernando Costa".

Em relação às pesquisas sobre os Institutos de Educação, destaca-se Camargo (1997, 2000), Pinheiro (2000), Evangelista (1997, 2002), que investigaram considerando a cultura escolar dos Institutos de Educação de Rio Claro e de São Paulo.

Dentre as pesquisas localizadas sobre os Institutos de Educação do estado de São Paulo, seis trataram do Instituto de Educação de São Paulo, uma de São Carlos, uma de Piracicaba, duas de Rio Claro, uma de Presidente Prudente, uma de Adamantina, uma de Itapetininga, uma de Birigui, uma de Santa Cruz do Rio Pardo e uma pesquisa tratou do âmbito geral dos Institutos de Educação.

Dessa forma, verificam-se que há poucos estudos sobre os Institutos de Educação do Estado de São Paulo e a maioria das pesquisas consistem em pesquisas sobre aspectos relacionados ao Instituto de Educação da cidade de São Paulo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental com abordagem histórica sobre o tema. Com isso, foram selecionados números dos jornais prudentinos que abrangiam o ano de 1953 e o ano 1975, como mencionado, ano da instalação do Instituto de Educação "Fernando Costa" e ano anterior da implementação, no estado de São Paulo, da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus baseada na Lei 5.692/71.

Consultou-se o arquivo "Dr. Cerávolo" de Presidente Prudente/SP, que está localizado no mesmo terreno em que está o museu da cidade. O arquivo em questão foi instalado em 1983 e apoiado pelo jornal da cidade *O imparcial* (ARQUIVO..., 1983).

Na consulta a esse arquivo, localizou-se no ano de 1953, números do jornal *O imparcial*, e no ano de 1975, localizou-se números do jornal *O imparcial*, e números dos jornais: *A voz do povo* e *Correio da Sorocabana*.

Todavia, apesar da consulta ter sido realizada em todos os números dos jornais localizados do período, somente foram localizados textos

sobre a temática da pesquisa nos números do jornal *O imparcial* e nos números do jornal *A voz do povo*.

Durante a consulta, foram fotografadas: a capa dos números dos jornais e as páginas em que estavam os textos com as seguintes palavras-chaves: "Colegio Estadual e Escola Normal Fernando Costa", "Colegio Estadual e Escola Normal Dr. Fernando Costa", "Colegio Estadual Dr. Fernando Costa", "Colégio Estadual", "Escola Normal Dr. Fernando Costa", "Escola Normal Fernando Costa", "Curso Primário anexo à Escola Normal Fernando Costa", "Instituto de Educação Fernando Costa", "Curso Primário do Instituto de Educação Fernando Costa", "Instituto de Educação Estadual Fernando Costa", "Instituto de Educação Fernando Costa", "IE Fernando Costa", "Reforma de Ensino", "Reforma do Ensino", "IEE Fernando Costa", "Instituto Estadual de Educação Fernando Costa" e "redistribuição da Rede Física escolar".

DESENVOLVIMENTO

Lembrando que as alterações na educação são lentas e se realizam mediante vários fatores (princípios, apropriações, práticas) e na relação entre escola e sociedade confrontando-se com resistências, condicionamentos e racionalidades internas às instituições (MAGALHÃES, 2004). Teve-se a instalação do IE "Fernando Costa" que ocorreu em 1953.

Essa instalação foi reconhecida positivamente pela cidade, como é possível verificar em um dos números dos jornais de Presidente Prudente/SP, em que ao tratar disso é mencionado que estava "[...] nas mãos dos nossos políticos, os esforços que se fizerem necessários, para que Presidente Prudente não perca essa grande oportunidade para engradecer, ainda mais esta rica zona da Alta Sorocabana." (PEIXOTO, 1953, p. 6).

Com a transformação, a instituição funcionaria com as instalações da instituição anterior, ou seja, o Colégio do Estado e Escola Normal "[...] sua Secretaria, Biblioteca e pessoal, bem como as verbas respectivas." (SÃO PAULO, 1953, p. 4) e além do Curso Colegial Clássico e Científico, passaria a abranger os seguintes cursos:

> I – Curso Normal, de 3 (três) anos, destinado à formação de professores primários e pré-primários;
> II – Curso Secundário (Ginasial), 1.º ciclo, de 4 (quatro) anos, com organização e finalidades estabelecidas pela legislação federal;

> III – Curso Primário, de 5 (cinco) anos, subdividido em curso primário comum de 4 (quatro) anos, e complementar de 1 (um) ano;
> IV – Curso Pré-Primário (Jardim da Infância) de 3 (três) anos.
> [...] [com duração de dois anos, havia os seguintes cursos]
> I – Curso de Administradores Escolares de grau primário, para habilitação de diretores, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares de estatística e encarregados de provas e medidas escolares; e
> II – Cursos de Especialização: Educação Pré-Primária; Didática Especial de Curso Complementar Primário; Didática Especial de Ensino Supletivo; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto. (SÃO PAULO, 1953, p. 1).

Verifica-se que com a transformação, a instituição não perdeu cursos, mas aumentou a oferta de cursos. Além disso, em 1950, década da instalação do Instituto de Educação "Fernando Costa", em Presidente Prudente/SP, havia 60.903 habitantes, 50.507 pessoas estavam com idades de cinco anos ou mais, dessas, apenas 51% eram alfabetizadas (IBGE, 1957).

Com o Instituto de Educação "Fernando Costa", haveria a possibilidade de ter além da formação de professores, o curso primário (nosso atual Ensino Fundamental) em que seria possível alfabetizar crianças prudentinas, que era uma necessidade da década da instalação da instituição.

Em relação ao encerramento do Instituto de Educação "Fernando Costa", em julho de 1975, a partir da utilização da imprensa de Presidente Prudente/SP, é possível constatar que se iniciou na cidade, o processo que culminou na extinção do Instituto de Educação "Fernando Costa", com o objetivo:

> [...] de promover a reforma do ensino em todo o Estado de São Paulo mediante a efetiva implantação de um novo tipo de escola de 1.o e 2.o graus, a Secretaria da Educação [...] [passou a desenvolver] em ritmo acelerado os trabalhos de redistribuição da rede física escolar. (ESTADO..., 1975, p. 3).

Isso ocorreu, ao verificarem "[...] que, apesar de existir desde 1971, a lei 5.692 que determina a implantação da reforma do ensino, praticamente não vinha sendo cumprida. E a nível oficial, as escolas

continuavam com seus regimentos estruturados segundo normas que datam de 1968." (SÃO PAULO..., 1975, p. 7).

Para que ocorresse a implantação da reforma do Ensino no Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação estava melhorando a merenda tornando-a diária, (pois anteriormente, a merenda era servida três vezes na semana) estava selecionando professores a partir de provas, estava reformulando os currículos e incentivando a pré-escola.

O Secretário da Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira, mencionou que um dos requisitos "[...] para a implantação da reforma é a existencia de uma rede escolar ampla, em bom estado de conservação e bem aparelhada." (SÃO PAULO..., 1975, p. 7), além disso, seria necessário a redistribuição da rede física escolar, considerando que "[...] o processo é técnico e social e tem como maiores dificuldades o prestigio familiar e o prestigio social. " (A REFORMA..., 1975, p. 1), assim, seria necessário a participação da comunidade.

Para isso, de acordo com o Secretário da Educação José Bonifácio, seriam construídas mais escolas na periferia, que seria para a prefeitura se encarregar da educação pré-escolar e o ensino de 2º grau ficaria para o estado, considerando que um dos principais objetivos da reforma era a profissionalização do aluno.

Com base nisso, seria elaborado os currículos escolares e o Secretário da Educação mencionou que daria "[...] ao aluno uma carga de conhecimentos tão grande que, sempre, ele [...] [poderia] se adaptar a quaisquer uma das profissões de sua área de trabalho. " (SÃO PAULO..., 1975, p. 7), pois pensava-se que com isso, auxiliariam no desenvolvimento do estado.

O Secretário da Educação, em setembro de 1975, estava em Presidente Prudente/SP, para tratar do Projeto Redistribuição da Rede Física de Estabelecimentos de Ensino de 1.º e 2º graus (SECRETARIO..., 1975). Juntamente com ele, estava a coordenadora do Projeto de Implantação da Reforma de Ensino de 1º Grau, professora Maria Aparecida Tamasso Garcia (PRUDENTE..., 1975).

Ainda em setembro de 1975, na imprensa prudentina é relatado que os professores se reuniram em Marília/SP, com o propósito de discutirem a atuação do magistério, a implantação da reforma do ensino, o pagamento de salários atrasados e a repetência (CONCENTRAÇÃO..., 1975, p. 7).

Segundo a deputada Lygia Lessa Bastos, dois pontos estavam dificultando a reforma do ensino "[...] carência de recursos e a marginalização do professor." (PROBLEMAS..., 1975, p. 5).

No final de 1975, especificamente em novembro, os pais dos alunos do Instituto de Educação "Fernando Costa", constataram que com a redistribuição, iriam ter que matricular seus filhos em locais distantes de suas residências e não sabiam onde seus filhos estudariam (REDISTRIBUIÇÃO..., 1975, p. 9).

A Secretaria da Educação passou a distribuir "[...] à Imprensa esclarecimentos sobre o projeto de redistribuição da rede física em vista a resolução que estabelece a sistemática adotada para o ano de 1976". (A REDISTRIBUIÇÃO..., 1975a, p. 15).

Nesse esclarecimento, havia:

- Oferecimento de escolaridade de oito anos em uma mesma escola;
- Instituição de um modelo pedagógico (35 alunos com quatro horas diárias);
- Ensino melhor; e
- Separação de crianças e adolescentes, pois a junção dessas faixas etárias passou a ser considerada inconveniente (A REDISTRIBUIÇÃO..., 1975a, p. 15).

Em dezembro de 1975, segundo informações contidas no jornal *O imparcial*, iniciaram-se manifestações contra a implantação da redistribuição da rede física escolar, "A primeira manifestação nesse sentido surgiu por iniciativa da Associação de Pais e Mestres do Instituto de Educação Estadual 'Fernando Costa'." (A REDISTRIBUIÇÃO..., 1975b, p. 1).

Além dos pais e professores, a diretoria do Instituto de Educação "Fernando Costa", também foi contra a implantação em questão e encaminharam ao diretor da Divisão Regional um oficio mencionando o Instituto de Educação em questão mantinha todos os cursos de 1º e 2º graus e era a única instituição que mantinha o Curso Normal correspondente ao 1º grau de aplicação. Mencionaram ainda que:

[...] foi o maior estabelecimento de ensino do nosso país sendo glória para nossa cidade. Por ser o estabelecimento pioneiro do ensino oficial, seus ex-alunos hoje ocupam as mais variadas atividades no campo social, econômico, político de nossa Pátria. (A REDISTRIBUIÇÃO..., 1975b, p. 1).

Ainda sobre essa implantação, um vereador de Presidente Prudente/SP, formulou um documento e enviou ao Governador do Estado e ao Secretário da Educação, solicitando que a setorização do projeto da Redistribuição da Rede Física Escolar fosse obrigatória apenas para

a primeira série do primeiro grau. Enquanto que os demais estudantes continuariam estudando onde cursaram a série anterior, pois a reorganização implicaria em remanejamento dos alunos (NOVOS..., 1975).

Naquele momento, o vereador mencionou que:

> A insatisfação é geral, principalmente entre alunos, pais, professores e diretores. E injusto e até desumano, alegam pais e alunos, obrigar-se um estudante a se mudar de um estabelecimento para outro completamente estranho, no meio do curso [...] O amor pela escola n/ se forma de uma hora para outra, mas sim com o tempo de convívio entre alunos, professores e administração escolar. A transferência compulsória é negativa, por ser antipedagógica, pois pode prejudicar o futuro escolar do aluno, que revoltado passaria a odiar os estudos. Revela finalmente considerar também a angustiante preocupação de centenas de professores, ante a triste eventualidade de perderem ou mesmo verem diminutos os sagrados meios de sustento do lar, em face da extinção de cursos, diminuição de numero de aulas e da transferencia para outros estabelecimentos distantes de suas residencias. (NOVOS..., 1975, p. 1).

Utilizando a imprensa, o Diretor da Divisão Regional relatou no número do jornal *O imparcial* de 19 de dezembro que

> Em Presidente Prudente o atendimento aos alunos de 2º. Grau será feito: 1) no Instituto de Educação Estadual "Fernando Costa", o qual passará a funcionar como Escola Estadual de 2.o grau; 2) – no Ginásio Industrial Estadual de Presidente Prudente, que deverá se constituir em Escola Estadual de 2.o Grau, mantendo classes de 6 a à 8a séries de 1.o grau em 1976, de 7. a e 8.a em 1977 e de 8. A em 1978 3) no Colégio Estadual "Monsenhor Sarrion" que se constituirá em Escola Estadual de 2.o Grau [...] no Ginásio Estadual de Vila Liberdade que se constituirá em Escola Estadual de 1.o Grau [...] (A REDISTRIBUIÇÃO..., 1975c, p. 3).

Todavia, nesse mesmo número do jornal, relatou-se que estava previsto

> [...] para 1976 o funcionamento do I.E.E Fernando Costa como Escola Estadual de 2.o Grau e, até o momento, não vêm os Grupos de Trabalho possibilidade de alteração. Os Grupos de Trab. Regional, Sub-Reg. E local obedecendo diretrizes emanadas de órgãos superiores da Secretaria da Educação face à filosofia de política educacional, após apurados estudos elegeram o I.E.E "Fernando Costa" como estabelecimento com localização e prédio de dimensão favoráveis a instalação de uma boa escola de 2.o grau com possibilidade de concentração da clientela escolar e dos recursos apropriados ao ensino de 2.o grau. (A REDISTRIBUIÇÃO..., 1975c, p. 3).

Dessa forma, a partir de dezembro de 1975, após ter funcionado por 22 anos e dois meses, o Instituto de Educação "Fernando Costa" foi extinto para tornar-se Escola Estadual de 2º grau. A partir disso, em uma reunião da Associação de Pais e Mestres do Curso Primário anexo ao Instituto de Educação "Fernando Costa", realizada no dia 26 de janeiro de 1976, teve-se a ata da reunião de professores "para efeito extinção do Curso Primário Anexo ao IEE 'Fernando Costa' de Presidente Prudente e redistribuição dos professores I para outro estabelecimento da sede conforme o decreto 7.400 e Res. SE nº5" (RODRIGUES, 1971, p. 9).

A redistribuição seria realizada na sede do município de acordo com o decreto 7400 de 30 publicado no DO 31/12/1975 e resolução SE nº 5 no DO 1/76 (RODRIGUES, 1971).

A diretora do Curso Primário Anexo ao Instituto de Educação "Fernando Costa" Eluiza Rezende de Rodrigues que era presidente da Associação de Pais e Mestres em questão, mencionou que isso foi devido a Lei 5.692. Eluiza fez uma escala dos 11 professores, conforme essa legislação "[...] para que processasse a redistribuição de acordo com os interesses de cada professor. Procedeu-se depois a chamada dos docentes um a um obedecendo-se a ordem decrescente da escala [...]" (RODRIGUES, 1971, p. 10). Por fim, a diretora orientou sobre a data a hora e local para escolhas de vagas disponíveis.

CONSIDERAÇÕES

Ao reconstituir aspectos de uma instituição que formava professores, especificamente aspectos da instalação e encerramento do extinto Instituto de Educação "Fernando Costa", que estava localizado

em Presidente Prudente/SP, foi possível constatar que a representação da comunidade local em relação a essa instituição era positiva.

A instalação do Instituto de Educação em questão, ocorreu na relação com a sociedade e era visto como engrandecimento para a cidade, considerando que foi transformado a partir de um Colégio e Escola Normal e passou a abranger mais cursos do que havia. Continuando com a formação de professores e também abrangendo, entre outros, o curso primário que alfabetizava crianças.

Em contrapartida, o encerramento do Instituto de Educação "Fernando Costa", trouxe perdas de cursos, inclusive a perda da formação de professores, diminuindo a abrangência do atendimento educacional, enfocando a profissionalização do aluno na busca do desenvolvimento do estado e desconsiderando a busca do desenvolvimento do aluno.

Nesse encerramento, a direção, professores e pais de alunos do Instituto de Educação "Fernando Costa", foram contrários, os pais se manifestaram mais quando perceberam que teriam que matricular seus filhos em escolas distantes. Indícios de que, predominantemente, a preocupação dos pais estava mais relacionada com uma preocupação de locomoção. Em resposta às manifestações, o Secretário da Educação do estado, mencionou que o ensino seria melhor.

Portanto, constata-se que na instalação e no encerramento do Instituto de Educação "Fernando Costa" a comunidade prudentina, utilizando as páginas dos jornais de Presidente Prudente/SP e de Marília/SP, puderam manifestar suas opiniões e participarem, tanto na instalação, quanto no encerramento do Instituto de Educação "Fernando Costa". Manifestando-se contrários ao encerramento e tentando fazer com que o Instituto de Educação em questão permanecesse como local de acesso para os prudentinos formarem-se e formarem seus filhos.

REFERÊNCIAS

A REDISTRIBUIÇÃO da rede física escolar, segundo o seu programa. **O imparcial**, Presidente Prudente, p. 15, 27 nov.1975a.

A REDISTRIBUIÇÃO da rede física escolar gera os primeiros protestos em Presidente Prudente. Presidente Prudente. **O imparcial**, Presidente Prudente, p. 1, 3 dez. 1975b.

A REDISTRIBUIÇÃO da rede física escolar segundo as autoridades. **O imparcial**, Presidente Prudente, p. 3,19 dez. 1975c.

A REFORMA do ensino está à um passo de sua implantação em nosso estado. **O imparcial**, Presidente Prudente, 19 set. 1975.

ARQUIVO Dr. Cerávolo. Presidente Prudente, 1983. Placa do arquivo.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes. **Coisas Velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar no Instituto de Educação Joaquim Ribeiro de Rio Claro. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FE-USP, 1997.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes. **Coisas Velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: editora UNESP, 2000.

CONCENTRAÇÃO de professores em Marilia. **O imparcial**, Presidente Prudente, 19 set. 1975.

ESTADO redistribui a rede escolar. **O imparcial**, Presidente Prudente, 20 jul. 1975.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação do Professor em nível universitário**: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo 1934-1938. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do Professor**: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédia dos municípios brasileiros. v. XXIX. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_29.pdf. Acesso em 28 jun. 2016.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)**. Tese (Doutorado em Educação). Marília/SP: UNESP, 2005.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **A formação de professores nos institutos de educação do Estado de São Paulo (1933-1975).** São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade São Francisco, 2004.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lúcia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Revista Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 271-284, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200006. Acesso em: 20 maio 2019.

NOVOS protestos contra a redistribuição da Rede Física escolar no Estado. Presidente Prudente. **O imparcial**, Presidente Prudente, p. 1, 11 dez. 1975.

PEIXOTO, Helena Lustri. Transformação do Colégio do Estado em Instituto de Educação. **O imparcial,** Presidente Prudente, 10 maio 1953. Coluna do Ensino, p. 6.

PINHEIRO, Ana Regina. **A imprensa escolar e o estudo das práticas pedagógicas**: o jornal 'Nosso Esforço' e o contexto escolar do curso primário do Instituto de Educação (1936 a 1939). Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2000.

PIROLLA, Maria Christina Girão. **Memórias do Instituto**:1911-1976. São Carlos/SP: Camargo Artes Gráficas, 1988.

PROBLEMAS da Educação. **O imparcial**, Presidente Prudente, p. 5, 17 out. 1975.

PRUDENTE recepcionará o Secretário da Educação. **O imparcial**, Presidente Prudente, p.1,17 set. 1975.

REDISTRIBUIÇÃO da rede, cria problemas nas Escolas locais. **O imparcial**, Presidente Prudente, 9 nov. 1975.

RODRIGUES, Eluiza Rezende. **Livro de atas das reuniões da Associação de Pais e Mestres para o Curso Primário anexo ao I.E. Estadual Fernando Costa**. Presidente Prudente, 6 fev. 1971.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Subsídios para a História da Educação em Presidente Prudente:** as primeiras instituições escolares. São Paulo: Clíper, 1999.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.884**, de 21 de abril de 1933. Institue o Codigo de Educação do Estado de São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação, 1933. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html. Acesso em: 14. Out. 2015.

SÃO PAULO (Estado).. **Lei n. 2337**, de 20 de outubro de 1953. *Transforma a escola normal "Fernando Costa" de Presidente Prudente, em Instituto de Educação "Fernando Costa"*. Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1953 (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO (Estado).. Inicia a implantação da reforma do Ensino. **O imparcial**, Presidente Prudente, p. 7, 20 jul. 1975.

SECRETÁRIO da Educação preside reunião esta manhã em Prudente. **O imparcial**, Presidente Prudente, p. 1, 18 set. 1975.

SOLENIDADE da entrega de certificados às formandas do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação 'Fernando Costa'. **O Imparcial**, Presidente Prudente, p.1, 4 jan.1955.

A ARTE E O BELO EM PLATÃO: APROXIMAÇÕES PARA O PROFESSOR DE ARTES

Márlon Souza Vieira[10]

INTRODUÇÃO

Platão é considerado o "pai/fundador" da Filosofia do modo em que a conhecemos: estruturada, organizada e sistematizada. Discípulo de Sócrates – outro grande nome da filosofia antiga[11] – Platão trouxe grandes contribuições para o pensamento da civilização ocidental. Alguns conceitos perpassados durante os anos da história ocidental são referenciados até os dias presentes: "Amor platônico", "Teoria das Ideias", "Alegoria da Caverna", "A construção da República" e "A imortalidade da Alma" são as mais pronunciadas e discutidas, entretanto, para esta comunicação, decidiu-se por ajuizar algumas considerações sobre a Arte e o Belo pensadas em Platão que possam colaborar com as ações do professor de Artes.

Vivendo no auge do desenvolvimento da cidade de Atenas, no século V a.C., Platão aparece, primeiramente, como mantenedor dos conceitos definidos por Sócrates e, posteriormente, torna-se conhecido por ser o fundador da "Academia". Nesse ínterim, na continuidade de sua trajetória produtiva, Platão trará efetivas contribuições para a compreensão do Belo em relação a Arte, passará pelo conceito de *mímesis*, pela Alegoria da Caverna e pelos diálogos que combatem os artistas no livro 10 de 'A República'.

Dessa forma, pretende-se refletir sobre conceitos de Platão que direcionam aos significados potencializados sobre o Belo e a Arte; considerar as passagens de seus escritos que possuem múltiplos aspectos subjetivos com intensas compreensões, identificadores de aspectos que permitam colaborar na trajetória formativa do professor de Artes e oferecer aos leitores contribuições válidas sobre o fazer artístico e sobre o olhar estético.

---

10 Mestre em Artes pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Especialista em Arteterapia pelo Centro Universitário Geraldo Di Biase - UGB FERP/RJ. E-mail: marlonsvieira@gmail.com

11 Segundo Chauí (2006), na história da sociedade ocidental a história da filosofia é classificada em grandes períodos, sendo a Antiga a primeira delas: do século VI a.C. ao VI d.C.

Inicialmente, apresenta-se algumas aproximações sobre a natureza e a obra de arte com aporte da mensagem revelada na Alegoria da Caverna. Posteriormente, situa-se o conflito de Platão com a Arte o que torna essencial para compreender a pretensão platônica que se mostra sempre contra as artes. Por derradeiro, apresenta-se como Platão considera que as ações do artista promovem o afastamento da verdade, ao detectar na Arte o bem mais grave: o distanciamento do saber e a destruição das condições que levam ao conhecimento – aspectos significativos para o professor de Artes.

A NATUREZA E A OBRA DE ARTE; O BELO E A ALEGORIA DA CAVERNA

Para compreensão dos fenômenos que envolvem as reflexões obtidas a partir deste trabalho, compreende-se uma das principais convicções do mundo antigo: em algum momento da história do pensamento do homem, concluiu-se que toda e qualquer beleza só é possível na natureza. Logo, intui-se relações comparativas: toda obra de arte – que para Platão seria uma interferência do homem sobre o material sensível – para ser bela, deve ser, obrigatoriamente, uma imitação da natureza. Assim, a beleza está na natureza e, uma obra de arte só pode ser bela, se imitá-la. A sustentação dessa afirmativa emana no pensamento mitológico, momento anterior à história do pensamento filosófico. Das possibilidades consideráveis para a explicação, decidiu-se trazer a mais sólida – a *Teogonia* de Hesíodo.

Como o próprio nome sugere: *teo* = Deus; *gonia* = geração. Hesíodo descreveu como se deu a criação dos deuses e, como se estabeleceu a hierarquia entre eles. Zeus, após vencer conflito contra os *Titãs*, decidiu "presentear" aqueles que com ele triunfou. Reorganizou o mundo e distribui partes dele a seus irmãos e demais seres, com isso, a narrativa de Hesíodo concebe, além da formação organizada do panteão mitológico, a disposição coordenada do cosmos. Constata-se, então, que é a partir desse momento que o mundo largou o *caos* e ingressou ao *cosmos*; o mundo que era caótico, passou a ser organizado.

Portanto, a mais sólida convicção do pensamento antigo é que se a natureza é bela, isto se dá devido a sua condição ordenada e cósmica. Inclusive, os primeiros filósofos, já buscavam responder às questões sobre a organização cósmica.

> No próprio vocabulário dos primeiros filósofos manifesta-se essa conexão: muitas das palavras que empregam sugerem experiências de cunho originariamente social, generalizadas para explicar a organização do cosmo. (PLATÃO, 1991, p. 8).

Os atributos de matematização, simetria, e harmonia compõem conjunto de características particulares que promovem beleza à natureza resultando em ordem universal: uma circunstância mimética na relação entre elas.

Platão trouxe até nós algumas reflexões sobre o Belo – Íon e Hípias Maior são alguns exemplos –, no entanto considerou-se aquela mais frequente nos textos filosóficos quando se aborda este assunto: o Livro 7 e 10 de 'A República'. Platão concebe a perspectiva de que a beleza está na natureza e que, uma obra de arte para ser bela, deve imitá-la. Todavia, Platão concebe esse processo imitativo de um modo próprio e particular. Para entendimento desse ponto de vista, faz-se necessário a analogia concreta com a Alegoria da Caverna.

Também conhecido como Mito da Caverna, trata-se, de um texto da obra 'A República'. De modo resumido, a alegoria (PLATÃO, 2006) relata sobre pessoas que eram prisioneiras em uma caverna desde o nascimento. Presas por correntes, permanecem todo o tempo em posição fixa, olhando para uma parede ao fundo, iluminada por uma fogueira. Nessa parede, reflexos de imagens – sombras – são projetados diariamente. Os prisioneiros procuram dar nomes às diferentes sombras julgando as distintas posições: plantas, animais, pessoas e outros objetos. Em determinado momento, um dos detentos se solta, retirando-se da constante posição frente a parede e dispõe-se a explorar outras partes do interior da caverna. Percebe, então, outra realidade: a existência de um mundo externo a ser explorado com possibilidades reais. Fica perplexo com os animais, com a natureza e com os elementos do mundo real. Encantado com suas descobertas, volta para o lugar onde passara momentos desprezíveis, a fim de contar as novas descobertas aos outros prisioneiros. Para a sua infelicidade, seu ato foi reprovado; ao contar o que viu e sentiu, foi achincalhado pelos outros que, ao chamá-lo de louco, preferiram acreditar na realidade que enxergavam na parede da caverna. Por meio dessa alegoria, Platão propõe uma metáfora que reflete uma das mais importantes teorias de seu pensamento: a existência de dois mundos, o sensível e o inteligível. Para melhor compreensão, segundo Morente, existe

> a teoria de dois mundos: o mundo sensível e o mundo inteligível. Porque se, efetivamente, a intui-

> ção sensível não serve para descobrir o verdadeiro ser, mas antes este há de ser descoberto por uma intuição intelectual, não pelos olhos do rosto, mas pelos interiores do espírito, o espetáculo do mundo, que o mundo oferece aos sentidos, é um espetáculo errôneo, falso, ilusório. E junto, ou defronte, ou em cima, ou ao lado deste mundo sensível, está o outro mundo de puras verdades, de puros entes, de puras realidades existentes, que é o mundo inteligível. (MORENTE, 1980, p. 86)

O sensível é aquele conhecido pelos sentidos do corpo, é o mundo das coisas que percebemos como elas são; já o inteligível é aquele percebido pela razão do pensamento, é o mundo das ideias das coisas.

> Num de seus diálogos, em **A República**, Platão compara os dois mundos: o mundo sensível e o mundo inteligível, [...]; comparando-os às sombras que se projetariam no fundo de uma caverna escura, se por diante da entrada dessa caverna passassem objetos iluminados pelo sol. Do mesmo modo que entre as sombras projetadas por esses objetos e os objetos mesmos há um abismo de diferença, e, sem embargo, as sombras são, em certo modo, partícipes da realidade dos objetos que passam, desse mesmo modo os seres que comtemplamos, na nossa existência sensível, no mundo sensível, não são mais que sombras efêmeras, transitórias, imperfeitas, passageiras, reproduções ínfimas, inferiores, dessas idéias puras, perfeitas, eternas, imperecíveis, indissolúveis, imutáveis, sempre iguais a si mesmas, cujo conjunto forma o mundo das idéias. (MORENTE, 1980, p. 89)

Platão ao comparar sombras na parede da caverna a tudo aquilo o que se identifica com os sentidos do corpo, certamente, ele quis nos dizer que não há beleza onde há sombras, uma vez que é impossível concebê-las como alegoria de beleza. Assim, tudo aquilo o que contemplamos com os olhos não pode ser belo, mas sim, uma anomalia. Belo, para Platão, é o que está "fora da caverna", ou seja, nas ideias perfeitas – *eidos*. Aquilo que é projetado para "dentro da caverna" é nossa adequação às peculiaridades das experiências sensoriais.

Partindo do princípio platônico de que a beleza está nas ideias subjetivas e abstratas que temos das coisas, a música que ouvimos nunca poderá ser bela. Assim, existindo uma música "a", outra música "b" e, até uma música "c"; a beleza não estará nem em "a", nem em "b", nem em "c", mas nas ideias que concretizam todas as músicas que flagramos pelos sentidos e que encontramos pelo mundo, inclusive, as músicas "a", "b" e "c". Dessa forma, considera-se que o Belo não é uma constatação empírica e, desse modo, nunca poderá ser encontrado pelo uso dos sentidos do corpo – mundo sensível –, mas sim, pelo uso da parte superior da alma – mundo inteligível.

PLATÃO E O CONFLITO COM A ARTE

Os oitenta anos vividos por Platão foi marcado por acontecimentos históricos que o levaram a ser admirado como um sábio. Nails afirma que "Platão nasceu devidamente em 427, encontra Sócrates quando tinha 20 anos (e Sócrates tinha 60), funda a Academia aos 40, viaja para a Sicília aos 60 e morre na idade de 80." (NAILS, 2006, p. 17). Platão teve papel fundamental no desenvolvimento da trajetória da humanidade, principalmente, depois da fundação da academia: considerou o conhecimento e o aprendizado; contribuiu para o surgimento da democracia; fortaleceu a legitimação da cidadania e, por fim, desmitificou o que era a crença de um povo, ao sistematizar o saber e colaborar com o advento da ciência.

> Cerca de 387 a.C. Platão funda em Atenas a Academia, sua própria escola de investigação científica e filosófica. O acontecimento é da máxima importância para a história do pensamento ocidental. Platão torna-se o primeiro dirigente de uma instituição permanente, voltada para a pesquisa original e concebida como conjugação de esforços de um grupo que vê no conhecimento algo vivo e dinâmico e não um corpo de doutrinas a serem simplesmente resguardadas e transmitidas. (PLATÃO, 1991, p. 15).

Os gregos antigos desenvolviam seus diferentes interesses a partir dos eventos que aconteciam na *polis*, que era a cidade-Estado[12]. Os

12 Toda a vida cultural da Grécia antiga desenvolveu-se estreitamente, vinculada aos acontecimentos da cidade-Estado, a *polis*. (PLATÃO, 1991, p. 7)

assuntos decorriam das diferentes circunstâncias que vivenciavam, uma delas, a vida cultural. No panorama histórico e geográfico, Atenas atingia o apogeu da vida política e cultural[13] servindo de referência para outras cidades-Estado. Platão cresceu e foi educado nesse ambiente movimentado e, como era de se esperar, participante do processo. Segundo Nails:

> Platão e seus irmãos teriam recebido uma educação formal em ginástica e música, mas por "música" devemos entender os domínios de todas as Musas: não somente dança, lírica, épica e música instrumental, mas também leitura, escritura, aritmética, geometria, história, astronomia e mais ainda. A condução informal de um menino à vida cívica ateniense era responsabilidade fundamentalmente do irmão mais velho da família. (NAILS, 2006, p. 18).

No entanto, apesar desse envolvimento, Platão compreendeu os fenômenos da arte como um elemento conflituoso e problemático para uma "Cidade Justa".[14] Entendeu a Arte como uma "ameaça" às estruturas complexas para o estabelecimento do bem, da verdade e do conhecimento.

De um modo geral, Platão coloca no centro desse incômodo a poesia, ao entender o termo no sentido mais amplo: *Mousiké*, artes das musas.[15] A Grécia antiga quase sempre designou a poesia como lugar fundamental para o saber e os poetas como soberanos. Assim confere Muniz: "A tradição grega, desde suas mais profundas raízes orais, sempre reconheceu na poesia sua principal fonte de conhecimento [...], nos poetas, suas autoridades supremas." (MUNIZ, 2010, p. 16).

Nesse contexto, Platão encontra na Arte uma barreira para a consolidação das questões referentes ao conhecimento, ao saber e à verdade, ou seja, uma disputa imediata entre a Arte e a Filosofia. Constata também a Arte como uma ameaça, pelo próprio modo operante em que se

13 Entre 460 e 430 a.C. Atenas conquista esse *status* após, principalmente, defender o mundo grego e derrotar os Persas. (PLATÃO, 1991, p. 8)

14 Em A República, importante obra de Platão, constrói-se dialeticamente, uma cidade "de palavras" justa para indivíduos justos. Muniz (2010).

15 Constituída e utilizada em conformidade de algumas situações da vida social e política, a poesia grega antiga é essencialmente oral. Implica sempre uma plateia; pressupõe a apresentação de um cantor que se faz acompanhar de um instrumento musical, normalmente, a flauta, a cítara ou a lira. Gentilli (1988)

estabelece e percebe que os encantos artísticos devastam as fundamentais condições para promoção e acesso ao conhecimento.

> Então, disse eu, depois disso devemos examinar a tragédia e Homero, que lhe serve de guia, já que de certas pessoas ouvimos dizer que os trágicos conhecem todas as artes, [...]. Devemos examinar se esses fulanos, tendo topado com esses imitadores, foram enganados e se, ao ver as obras deles, não perceberam que entre elas e o real há uma distância de três graus e que criá-las para quem não conhece a verdade é fácil, porque são fantasmas e não coisas reais aquilo que criam. (PLATÃO, 2006, p. 386-387).

Para combater esse conflito, Platão precisou construir uma estrutura sistemática para desarticular a potência da Arte na *polis*, para isso, concebeu a *mímesis*, ao incorporar aos artistas o título de imitadores, sendo eles, assim, meros produtores de uma representação limitada com base em estruturas ilusórias e secundárias.

> Sobre muitas questões relativas à nossa cidade, disse eu, tenho em mim que nós a fundamos, da melhor maneira possível. Isso, porém, afirmo sobretudo quando penso na poesia. [...] Dizer-vos (e não me denunciareis aos poetas trágicos e a todos os outros poetas imitadores...) que, ao que se vê, coisas desse tipo são uma violência contra a inteligência [...]. (PLATÃO, 2006, p. 381).

Desse modo, tem-se a relação da *mímesis* com o distanciamento da verdade concebida por Platão.

> Platão desenvolve a ideia de que a *mímesis* é representação da aparência. [...] Desse ponto de vista, a *mímesis* teria, como que inscrita na sua própria natureza, a impossibilidade de mostrar as coisas como realmente são, limitando-se a mostrar como aparecem. Como representam a aparência das coisas, as artes miméticas mantêm com o original – do qual pretendem fornecer a cópia – uma relação tênue, forjada por uma semelhança superficial. (MUNIZ, 2010, p. 31-32)

Nesse contexto, compreende-se o porquê de no Livro X, Platão querer banir a poesia[16] da *polis*. A Arte fortalece a experiência do mundo sensível e aprofunda as sensações emocionais a ponto de impossibilitar o acesso à natureza do mundo inteligível, isto é, a influência provocada pelo artista ao construir uma obra de arte, se faz tão real que evita o descobrimento da natureza do sensível como imagem defeituosa.

O ARTISTA E O DISTANCIAMENTO DA VERDADE: REFLEXÕES PARA OS PROFESSORES DE ARTES

A definição de artista tem, ao longo dos tempos, se modificado conforme cada cultura social. Normalmente, essa concepção relaciona-se a pessoa que promove o fazer criativo pela produção em arte. Uma outra acepção – essa mais atual – é que o artista, juntamente com sua arte, são elementos apreciáveis pela sociedade. Você já não ouviu? "Ele é um artista, isso é ótimo!"; "Quem trabalha com arte é muito culto!"; "Eu gosto muito de arte, vamos ao museu?". De um modo geral, pode-se até expor que os movimentos artísticos estão "na moda" e apreciar Arte é uma boa ação.

O que se destaca aqui é que Platão não apoia, de forma alguma, essa acepção. Para ele, o artista é um mal para a sociedade porque, ao construir uma obra de arte, ele faz o caminho contrário ao que deveria: amplia-se, ainda mais, a distância entre o mundo sensível e o inteligível. Quando o artista faz daquilo o que vê uma imitação, ele distancia os conceitos daquilo o que está fora da caverna para o que é projetado na parede da caverna.

Ao pintar a paisagem de um "Pôr do Sol", por exemplo, afasta-se da ideia perfeita de pôr do sol, isto é, entre contemplar a natureza e ver o que o artista fez da natureza, a realização do artista é mais longínqua do que o mundo é por si mesmo. Portanto, o artista, ao realizar o fazer artístico, multiplica elementos do mundo sensível já condenados, dado que protege e privilegia as coisas do mundo sensível condenando os humanos à ignorância e ao afastamento do saber. Gonçalves reflete que:

> Assim, como Platão (2000) nos trouxe mitificado através de uma caverna, o mundo ali simbolizado nos oferece apenas imagens deturpadas da realidade, e nós nos apoiamos nessas falsas verdades para criar

16 Entender poesia no sentido amplo da palavra, aquele que agrega outras formas de arte em geral.

> nossos conceitos apoiados em algo que não representa o real. Ali, pelo menos 400 A.C., Platão já nos mostrava que só é possível conhecer a realidade quando estamos livres dessas influencias sociais/culturais/civilizatórias. (GONÇALVES, 2018, p. 26)

Dessa forma, para Platão os artistas são imitadores do mundo sensível e, a arte, nesse contexto, é a sombra que afasta do verdadeiro conhecimento. Os artistas são falsários e a arte uma calúnia, visto que reproduz elementos já existentes, nos afastando da verdade. Com isso, a vontade de Platão é que sejamos compromissados com a verdade e, para esse fim, é necessário estabelecer distanciamento da arte, que ilude e desvia o homem do caminho justo.

A partir dos argumentos platônicos apresentados, e ao considerar o contexto do espaço escolar, constata-se que se tem elementos fundamentais para o professor de Artes e para o processo de ensino-aprendizado. Em sala de aula, é comum ver alunos que buscam compreender a finalidade da Arte. Você já deve ter escutado a seguinte pergunta: por que tenho que fazer isso? Realmente, se não houver contextualização, o trabalho não parece ter validação. Contudo, ao legitimar conceitos – como o de Platão –, a aula de arte torna-se elemento fundamental para a compreensão de novas perspectivas de vida, bem como, transforma a apreciação, a atuação e o papel do professor de Artes na escola.

Com isso, torna-se imprescindível conhecer concepções de estética: a relação de ensino-aprendizagem se estabelece em diferentes tempos e olhares a partir das constantes transformações daquilo o que se considera belo. As questões relativas ao gosto transitam conforme se busca o conhecimento, de como se ensina e de como se aprende (em distintas narrativas sociais) e, diante disso, métodos de ensino de Arte são colocados à prova. Para lidar com essa problemática, reflete-se que conhecer os caminhos filosóficos acerca da Arte seja, possivelmente, uma ação essencial e relevante.

REFLEXÕES FINAIS

Rever os valores da filosofia clássica nos ajudam a compreender a gênese da formação humana e o reconhecimento de que sempre fomos pessoas com os mesmos anseios: constante procura pelo saber e pelo conhecer. Da mesma forma, é possível afirmar que a Arte, como valor simbólico e significativo da vida, sempre teve papel principal e fundamental para a concretude formativa da humanidade. Se apresentarmos

esses valores simbólicos, formativos e geradores de significados aos alunos, presume-se que inquietudes referentes a finalidade da ação artística em sala de aula será diminuída.

Concebe-se, relação aos valores que o homem grego cultivava com os da sociedade e os do mundo atual. Antes, sempre se assegurava juízos e princípios morais aceitos na *polis* e, de modo claro, vê-se que a Arte estava continuamente presente nas discussões. Hoje, além de estar nas discussões em sala de aula, também se mostra presente em oratórias de ponderação em meio a sociedade atual, porém, percebe-se que a validade dos argumentos tem mais a ver com os princípios da utilidade e da praticidade da Arte – é comum ter alguém buscando resposta para o que ela serve.

Por fim, ainda que Platão tenha sido o maior inimigo das artes de todos os tempos – disse Nietzsche –, nos dias atuais, se vê a necessidade de considerar algumas de suas afirmações, principalmente, aquela em que ele propõe a liberdade das dominações sociais e culturais, pois, pode ser que interferências à essas afirmações sejam apenas imagens corrompidas na parede da caverna que nos impossibilitam enxergar aquilo o que pode ser considerado belo.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática, 2006.

HESÍODO. Teogonia – **A Origem dos deuses (Hesíodo).** Estudo e Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2003.

GENTILLI, Bruno. **Poetry and Its Public in Ancient Greece. From Homer to the Fifth Century.** Trad. Thomas Cole. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1988.

GONÇALVES, Eliete Vasconcelos. **Música como necessidade humana:** Reflexões para a Educação. Rio de Janeiro: Publicação do Autor, 2018.

*MORENTE. Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia.** Tradução e Prólogo de Guilhermo de la Cruz Coronado. 8ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.*

MUNIZ, Fernando. **Platão contra a Arte.** org. Rafael Haddock-Lobo. Os filósofos e a arte. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NAILS, Debra. **A vida de Platão de Atenas.** *«The Life of Plato of Athens». In: Hugh H. Benson. A Companion to Plato. [S.l.]: Blackwell Publishing.* ISBN 1-405-11521-1. 2006

PLATÃO. **A República.** Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Diálogos** (O Banquete, Fédon, Sofista, Político). Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 4ª. Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores).

A PESQUISA NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO FAZER DOCENTE

Leociléa Aparecida Vieira[17]
Elizabeth Regina Streisky de Farias[18]
Tammy Ribeiro[19]

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

> Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra.
>
> (Rubem Alves)

Toda pesquisa nasce do desejo de encontrar respostas para uma questão, sendo assim, "tal desejo se constitui sempre na mola central de uma pesquisa, principalmente da científica, pois, sem este desejo, o pesquisador fenece tragado nos desencantos das obrigações" (SANTAELLA, 2001, p. 11).

Neste sentido, a educação, centrada na pesquisa, pressupõe o ato de (des)construção permanente, considera que o espírito perquiridor deve estar presente (e é o mesmo) em todas as fases educativas – da

17 Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus Paranaguá. E-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br.

18 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus Paranaguá. E-mail: elizabeth.farias@unespar.edu.br.

19 Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora colaboradora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus Paranaguá. E-mail: tammy.ribeiro@unespar.edu.br

educação infantil à pós-graduação – o que distingue cada momento é o processo de busca e o propósito em cada uma das etapas. Essa reconstrução requer habilidade, envolve competência para saber pensar e questionar o que se sabe, aprender a aprender e reelaborar saberes.

Assim, a educação, tendo a pesquisa como pedra basilar do conhecimento, é centrada na ação humana reflexiva e no diálogo. Neste cenário, o docente deixa de ser um agente passivo e assume um papel ativo na construção de seu conhecimento e de seus educandos, considerando que "a capacidade de questionar é a prova contundente do sujeito, ou seja, de um ser que não admite ser ou tornar-se objeto" (DEMO, 1997, p. 25) e, a partir deste entendimento, pesquisar "é um processo coletivo de reconstrução, visando a transformações qualificadas de conhecimento e de práticas" (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2004, p. 9).

Frente ao exposto este texto tem por intuito refletir sobre a prática da pesquisa como elemento imprescindível a ação pedagógica ao fazer docente. Nesta caminhada apresenta um breve histórico da pesquisa e como ela está presente na vida do sujeito, posteriormente enfatiza a importância da prática da pesquisa na construção do conhecimento docente e de seus alunos.

PINCELADAS HISTÓRICAS...

> Normalmente, a gente não produz conhecimento totalmente novo, no sentido de uma construção nova. Nós partimos do que já está construído, do que já está disponível, do conhecimento que está aí diante de nós e o refazemos, reelaboramos.
>
> (Pedro Demo)

O homem é um pesquisador nato. Pesquisa e é pesquisado durante toda a sua existência, isto é, a pesquisa faz parte de sua vida antes mesmo de nascer, perpassa pela sua vida inteira e se é pesquisado até quando parte para outro plano. Isso acontece porque, por natureza, o ser humano é curioso.

Nas palavras de Barros e Lehfeld (1999, p. 13), "o conhecimento e o conhecer não se realizam no vazio intelectual, teórico ou prático. É para solucionar qualquer curiosidade ou problema quotidiano que o *homo sapiens*, a base do bom senso, busca respostas".

Desde que nasce, o ser humano interage com a natureza e os objetos à sua volta, apropria-se do conhecimento por meio das sensações que os seres e os fenômenos lhes transmitem, modificando-o e transformando-o.

Para Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 21), "o conhecimento resulta sempre da existência do ser vivo no mundo [...]. E supõe alguma forma de apreensão do estado presente do mundo e de resposta a ele".

Descrevendo sobre a natureza do conhecimento humano, para o autor supracitado, é possível distinguir três grandes etapas no processo do conhecimento e, em todas elas, a capacidade do sujeito para representar o mundo que o rodeia e a reagir sobre ele é a mesma. São as seguintes fases:

a) Fase dos reflexos primordiais: ausência da consciência, capacidade de resposta a estímulos representados por forças físicas;
b) Fase do saber: conhecimento reflexivo – o homem toma consciência de sua racionalidade. O sujeito sabe que sabe, mas não sabe explicar como chegou a saber e nem por que sabe. Nessa etapa, a efetivação do conhecimento em saber se dá quando "aparece a capacidade de refletir sobre si mesmo, de tomar a própria consciência, com todo o seu conteúdo de ideias, imagens, articulações abstratas e explicativas da realidade, por objeto de observação e estudo" (PINTO, 1979, p. 21).
c) Fase da ciência: saber metódico – procura do porquê de um fenômeno, pela necessidade de explicar a sua ocorrência. É essa fase que possibilita a transformação da natureza.

Nessa busca por novos conhecimentos é que floresce a pesquisa. Bagno (2000, p. 18) convida a refletir que

> é mesmo difícil imaginar qualquer ação humana que não seja precedida por algum tipo de investigação. A simples consulta ao relógio para ver que horas são, ou as espiadas para fora da janela para observar o tempo que está fazendo, ou a batidinha na porta do banheiro para saber se tem gente dentro [...]. Todos esses gestos são rudimentos de pesquisa.

É por essa forma de conhecimento pré-crítica – muitas vezes, de natureza popular, que não se preocupa com as causas que o determina, transmitido de pai para filho por meio da educação informal e baseado em imitação – que o homem criou um sistema de símbolos a fim de registrar as suas experiências e repassar para outros, isto é, "as

gerações mais velhas ensinam às mais novas as receitas que funcionam" (ALVES, 2004, p. 18).

Esse tipo de conhecimento, denominado empírico, é definido por Turato (2003, p. 57), como um "conjunto de ideias e opiniões vindas do acúmulo das vivências cotidianas das pessoas ao longo do tempo ou passadas por sua comunidade, construídas na familiaridade com os fenômenos considerados".

Köche (1997, p. 24-26), ao escrever sobre o conhecimento do senso comum, menciona que ele caracteriza-se por ser elaborado de forma espontânea e intuitiva, tem caráter utilitarista e uma objetividade muito superficial e limitada, por estar demasiadamente preso à vivência, à ação e à percepção orientadas pelo interesse prático imediatista e pelas crenças pessoais; desconhece os limites da validade, isto é, por ser vivencial, preso a convicções pessoais e desenvolvido de forma espontânea, torna-se, na maioria das vezes, impreciso ou até mesmo incoerente.

Cabe salientar que a ciência –mesmo quando situada no contexto do diaadia, na solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos – só não ficou estagnada devido à curiosidade do homem na procura constante pelo saber.

Pois bem, o homem vive na eterna busca pelo novo. *É dessa curiosidade, da sua relação com o mundo*, na tentativa de compreensão da realidade, buscando novos ou aprimorando conhecimentos que nasce a ciência (que, etimologicamente, remete às palavras latinas*scire*, que quer dizer conhecer, e *scientia*, que, nesse caso, é o mesmo que conhecimento). Assim, a ciência coincide com o próprio conhecimento.

Dencker e Viá (2001, p. 34), ressaltam que "a pesquisa como processo de busca do conhecimento está inserida no referencial teórico-conceitual de todas as ciências, sejam elas físicas e naturais ou humanas e sociais".

Perscrutando sobre a natureza do conhecimento humano e as características de sua construção através do tempo, pode-se constatar que a primeira razão de o homem buscar o conhecimento foi o medo. Os seres humanos pré-históricos não conseguiam entender os fenômenos da natureza. Tinham medo das tempestades e do desconhecido.

Num segundo momento, o conhecimento humano evoluiu do medo para a tentativa de explicação dos fenômenos por meio do pensamento mágico, das crenças e das superstições (misticismo). Assim, as tempestades poderiam ser fruto de uma ira divina; a boa colheita, da benevolência dos mitos, as desgraças ou as fortunas, do casamento do humano com o mágico.

O conhecimento mítico, conforme Lakatos e Marconi (1991, p. 41), voltou-se à explicação das forças da natureza e à morte. "A verdade era impregnada de noções supra-humanas e a explicação fundamentava-se

em motivações humanas, atribuídas a 'forças e potências sobrenaturais'". Assim, o mito era a forma de conhecimento cuja narrativa é inspirada pelos deuses e em que se fala sem nenhuma preocupação de prova dos acontecimentos.

Como as explicações mágicas não bastavam para compreender os fenômenos, os seres humanos evoluíram para a busca de respostas mediante caminhos que pudessem ser comprovados. "A humanidade evoluiu do pensamento mítico para o racional, o que se verificou em 800 a 500 a.C." (ROSSI JR.,1990, p. 18).

Nas palavras de Köche (1997, p. 29), "o conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle sobre os mesmos".

Dessa forma, nasceu a ciência metódica, que procura sempre uma aproximação com a lógica. Assim, da reflexão sobre as próprias experiênciasena ânsia de descobrir e transmiti-la a seus descendentes, é que evolui a ciência.

Pode-se perceber através da história que os egípcios já tinham desenvolvido um saber técnico evoluído, principalmente nas áreas de matemática, geometria e na medicina, mas foram, provavelmente, os gregos os primeiros a buscar o saber que não tivesse, necessariamente, uma relação com atividade de utilização prática. A ligação entre o homem e o mundo passa de sobrenatural para natural (*physis*). A esse respeito, Mattar (2005, p. 6), assim se expressa:

> entre o final do século VII e o início do século VI a.C., na Grécia Antiga, assistimos a um dos espetáculos mais belos e importantes da humanidade: a transição entre duas formas e explicar o mundo – a mitológica e a racional. A partir desse momento, os mitos e as religiões passam a ser pouco a pouco abandonadas em favor da filosofia.

É com os gregos, ainda, que o conhecimento se estrutura. Segundo AtticoChassot foram eles "que ensinaram o homem ocidental a pensar [...]". Ainda segundo suas palavras "nenhum povo da Antiguidade influenciou tão decisivamente nossa civilização ocidental como os gregos. Eles reúnem características que os distinguem singularmente dos demais povos cuja cultura se desenvolveu antes do início da era cristã" (CHASSOT, 1994, p. 28).

Com os filósofos pré-socráticos – Tales de Mileto, Anaximandro, Pitágoras, Heráclito, Parmênides, Empédocles, Anaxágoras e

Demócrito – iniciou-se uma ruptura com a mitologia. A preocupação dos precursores da filosofia era buscar conhecer o porquê e o para quê de tudo o que se pudesse pensar e, nessa nova forma de entendimento, o que acontecia com a natureza tinha que ser explicado pela própria natureza. Na visão pré-socrática, foi inserida a ideia da existência de uma ordem natural do universo, despida da influência ou interferência da vontade imprevisível das divindades.

No século V a.C., Sócrates é o filósofo que se destaca entre os atenienses desse período, pelas significativas contribuições que deixou à filosofia e à ciência de seu tempo. Da observação da profissão de sua mãe (parteira), eternizou seu método de ensinar: a maiêutica (a arte de partejar espíritos) e a ironia (a arte de interrogar), "promovendo assim a parturição das ideias, que consiste em fazer o interlocutor desenvolver o seu pensamento sobre uma questão que ele pensa conhecer, para conduzi-lo a verificar que nada sabe, e só então chegar ao saber" (CHASSOT, 1994, p. 38).

Outras duas concepções a respeito do conhecimento no período pós-socrático que merecem destaques são as teorias platônica e aristotélica.

Para Platão (c. 427-348 ou 347 a. C.), o verdadeiro conhecimento não está no empirismo, ou seja, não chega ao sujeito, por meio da experiência e fenômenos percebidos pelos sentidos. Para ele, o que há são ideias. Assim, os fenômenos da natureza não passam de meros reflexos das ideias.

Já para Aristóteles (384-322 a. C.) a fonte de todo conhecimento é o mundo empírico que se apreende por meio das informações a que se tem acesso através dos sentidos. Segundo esse filósofo, três coisas ocorrem para a realização do conhecimento: natureza, hábito e razão. "A primeira nos é dada, mas pode ser modificada pelo hábito, que, por sua vez, deve ser dirigido pela razão. Mas é preciso que as três coisas se harmonizem, embora o elemento racional deva sempre prevalecer" (ROSSI JR., 1990, p. 18).

Dessa maneira, o conhecimento era focado na técnica, isto é, preocupava-se com o saber-fazer e tinha "seu ponto de partida na geometria e na matemática, com a noção de medida (saber-medir), que caracteriza as explicações sobre o universo, a matéria, o movimento e os corpos" (PÁDUA, 1997, p. 17).

Na Idade Média, a Igreja Católica serviu de marco referencial para praticamente todas as ideias discutidas na época. O cosmos era a "expressão da vontade de Deus" (PÁDUA, 1997, p. 17).

O conhecimento dominante era o religioso ou teológico, elaborado a partir de dogmas e cujo pressuposto era a reflexão de natureza mítico-religiosa. Não pode, por sua origem, ser confirmado ou negado. Depende da formação moral e das crenças de cada indivíduo. O que produzia conhecimento era a fé, era a aceitação. A verdade já está pronta, já está revelada. Acima da razão aparecia a fé. A razão era considerada auxiliar da fé e a ela estava subordinada. Crer para compreender e compreender para crer, esse era o propósito da época. Para o homem medieval, o conhecimento era graça, iluminação, irrupção de Deus no mundo dos mortais. A população não participava do saber, já que os documentos para consulta estavam presos nos mosteiros das ordens religiosas.

A preocupação do saber-medir, tendo como ponto de partida a filosofia grega, foi deslocada para a problemática da conciliação razão-fé. Santo Agostinho (354-430) tenta estabelecer os fundamentos com base nas teorias de Platão. Nas palavras de Chassot (1994, p. 69), foi ele quem "exerceu a mais profunda influência no pensamento da Igreja medieval".

Outro pensador desse enfoque, que merece destaque, é Santo Tomás de Aquino (1227-1273), que enfoca a questão razão-fé a partir das verdades profanas dos sistemas explicativos de Aristóteles e das verdades cristãs contidas nas Sagradas Escrituras.

O maior legado da Idade Média ao conhecimento científico foi a implantação da universidade, instituição que é, até os dias de hoje, a grande produtora e difusora do conhecimento.

Chassot (1994, p. 85), relata que "imbuídas da melhor cultura eclesiástica do feudalismo, com a Renascença, as universidades produziram o Humanismo e colaboraram, decisivamente, para o surgimento da Revolução Científica, que serviu de semente para a Revolução Industrial do século XVIII".

No Renascimento (aproximadamente entre os séculos XV e XVI), o método científico passa a ser o parâmetro para o conhecimento verdadeiro e, a experimentação, a fonte de autoridade para a fundamentação do saber. Os seres humanos retomaram o prazer de pensar e produzir o conhecimento por meio das ideias, entre eles destacam-se: Galileu Galilei, Francis Bacon, Isaac Newton e René Descartes.

O advento da Revolução Industrial (séc. XVIII) acentua as relações entre a ciência e a produção. Os problemas técnicos da indústria geram constantes desafios às ciências, ao mesmo tempo em que a indústria torna-se dependente das pesquisas científicas.

De acordo com Mattar (2005, p. 13), "assistimos, a partir de então, a uma sequência inumerável de descobertas e invenções, à associação

entre ciência e tecnologia e ao uso cada vez mais prático do conhecimento científico".

No século XIX, a ciência passou a ter uma importância fundamental. Tudo se explica por meio dela. O que não é científico não corresponde à verdade. Mattar (2005) complementa que as principais disciplinas modernas já estão estruturadas, com seus métodos próprios e distintos. Dessa maneira, as ciências avançam a partir de pesquisas e descobertas em ramos específicos do conhecimento.

Vieira e Almeida (2008) sintetizam que,

> do início do século XV até o século XIX, a cultura ocidental passou por uma profunda transformação: distanciou-se de uma concepção religiosa do mundo, na qual tudo tinha referência ao sagrado (Idade Média), aproximando-se de uma mentalidade sustentada na razão humana. Ao invés de explicar o universo, a natureza e a vida humana a partir de Deus, passamos a explicá-los pela própria razão, pelo conhecimento e pelas novas descobertas científicas. Cientistas como Copérnico, Galileu e Newton passaram a exercer forte influência em todo o pensamento da época. Tudo passou a ser visto sob a ótica da ciência e da matemática.

Se nos idos de 1800, a ciência assume uma posição quase que religiosa diante das explicações dos fenômenos sociais, biológicos, antropológicos, físicos e naturais, esses fatores trouxeram como consequência a consolidação de uma filosofia que se dedica especificamente às questões do conhecimento: a epistemologia[20]. Entretanto, no final do século XIX, quando da passagem do mundo moderno para o contemporâneo, ocorre uma das grandes rupturas nas ciências, pondo fim a uma era em que aideia cartesiana de mundo perfeito foi superada com a introdução de um novo paradigma – a evolução da espécie/evolução na ciência.

Surgem, nessa época, vários movimentos políticos e culturais transformadores, caracterizados como a Crise do Conhecimento. Para Munhoz (2002), entre os que influenciaram com maior repercussão as

20 Os temas fundamentais da epistemologia são: a) a natureza do conhecimento, questão ligada às escolas filosóficas idealista e realista, b) origem do conhecimento e sua localização na razão ou na experiência, conforme se apresenta na controvérsia do racionalismo versus empirismo, c) os tipos de conhecimento, d) as formas de conhecimento, e) as condições das crenças, f) as condições da verdade, g) as condições da justificação, f) fundacionalismo, g) ceticismo (SANTAELLA, 2001, p. 107).

ciências humanas foram o pensamento positivista de Augusto Comte e o kantismo europeu – com a *Crítica à razão pura,* de Immanuel Kant. Nas palavras da autora,

> Comte, já nos meados do século XIX, como promessa de uma nova era, procura com determinação instaurar o espírito científico nas ciências consideradas humanas e Kant ao distinguir duas formas de conhecimento, critica o conhecimento puro, dogmático, filosófico, *a priori*, em defesa do conhecimento empírico, experimental, científico, *a posteriori* (MUNHOZ, 2002, p. 28).

Já no século XX e no limiar do séc. XXI, as verdades absolutas são questionadas e às mudanças provocadas no decorrer dos tempos.

> O mundo contemporâneo – o universo das probabilidades e incerteza – é marcado por uma discussão que questiona a infabilidade do conhecimento científico: "os enunciados científicos são provisórios e [...] a ciência não opera com verdades irrefutáveis" (KUHN, 1994). Assim, deixam-se de lado aquela maneira de pensar em que a razão era capaz de explicar tudo e começam-se a admitir os limites da própria razão.

Para Santos (2008, p. 88), "a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional", isto é, o conhecimento científico se constitui do diálogo com outras formas de conhecer, especialmente do senso comum.

Nas palavras de Vieira e Almeida (2008),

> não somos capazes de explicar tudo e nossas explicações não devem ser tomadas como definitivas mas como explicações provisórias. Não se pode mais considerar que nossos saberes são absolutos e sim conhecimentos provisórios, embora nosso empenho seja sempre em chegar à verdade. Assim, ao invés do dogmatismo e da arrogância intelectual, devemos desenvolver a modéstia e a tolerância.

Assim, a partir do século XX, as pesquisas avançaram em todas as áreas do conhecimento – do mundo físico ao humano. Assim, pode-se perceber que em cada momento histórico se faz notar que o homem está em busca de novos conhecimentos que lhe permitam a atuação e a intervenção no mundo, bem como, por meio de seu saber, procurando novas teorias que respondessem às suas necessidades.

A PRÁTICA DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO

> a educação surge como práxis na medida em que é prática, técnica e política, intencionalizada pela prática.
>
> (Antonio Joaquim Severino)

Na ciência da educação "[...] podemos considerar que o ensinante não é o sujeito que sabe, nem pode ser o sujeito do Saber, ele deverá ocupar a posição de suposto Saber, reconhecendo o desejo de se conhecer no sujeito aprendente" (ANDRADE, 2002, p. 82).

A pesquisa, a busca pela informação, tem um papel preponderante no processo de aprendizagem, na construção do pensamento e do conhecimento. Diante dessas perspectivas, a educação deve buscar novas metodologias, estratégias e processos que motivem os alunos – e também os professores – a realizarem pesquisas e investigarem as mais diversas formas de acesso à informação com espírito crítico.

Assim, a parceria professor-aluno-aprendizagem envolve um processo intermitente de investigação e discussão coletiva para a produção do conhecimento. O aluno se caracteriza como um sujeito ativo, crítico, dinâmico e participativo e, ao docente, cumpre o papel de mediador. É aquele que suscita no aluno a curiosidade e o desejo de aprender.

A educação, no contexto do educar pela pesquisa, deve ser entendida como "processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética" (DEMO, 1996, p. 1).

Paulo Freire afirma que

> [...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo anda-

> mento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende (FREIRE, 1992, p. 192-193).

Assim, urge a necessidade constante de aprender a aprender, seja ela, pelas diferentes formas de inovar o conhecimento pela pesquisa, utilizando estratégias que busquem a solução de problemas em todos os níveis e modalidades de educação.

À GUISA DE CONCLUSÃO

> *O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos.*
>
> (Paulo Freire)

É fato, que as práticas de pesquisa não se apresentam como recursos para comprovar definitivamente uma teoria, mas apenas para averiguar sua possibilidade. Isso leva a deixar de lado a atitude dogmática, de quem pensa ser dono da verdade e a adotar a postura de quem, como afirmava o filósofo grego Sócrates, só sabe o quanto não sabe.

Assim, acredita-se que todo educador deve rever sua prática pedagógica. Entende-se que por meio da investigação ocorre a possibilidade de fazer a diferença

Compreende-se que a pesquisa leva ao conhecimento de aspectos da realidade estudada, mas, como senso comum, por si só não tem explicações. Transformar esse senso comum em conhecimento científico é tarefa do educador interessado em modificar o amanhã; em tornar uma educação melhor. Uma educação que ofereça aos seus alunos, além do acesso a comunicação e a informação, uma educação de qualidade que busque alcançar a transformação da realidade de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Pensar. In: _____. **Ao professor, com o meu carinho.** 5. ed. Campinas: Verus, 2004.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. A linguagem e a pesquisa em Psicopedagogia. In: _____.; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra (Orgs.). **A produção de conhecimento**: métodos e técnicas de Pesquisa em Psicopedagogia. São Paulo: Memnon, 2002. p. 80-93.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.

DEMO, Pedro.**Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento.Petrópolis; RJ : Vozes, 1997.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas** (com ênfase em comunicação). São Paulo: Futura, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** : um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUHN, Thomas. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MATTAR, JOÃO. **Metodologia científica na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan G.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Pesquisar e aprender em Educação Química: alguns pressupostos teóricos. **Engenharia Ambiental**, Espírito Santo do Pinhal, v.1, n.1, p. 57-64, jan./

dez. 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~adelauxen/textos/pesquisareaprender.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

MUNHOZ, Mara Luiza Puglisi. Pressupostos históricos e filosóficos das Ciências Humanas. In: ANDRADE, Márcia Siqueira de; CAPOVLLA, Alessandra Gotuzo Seabra (Orgs.). **A produção de conhecimento**: métodos e técnicas de pesquisa em Psicopedagogia. São Paulo: Memnon, 2002. p. 18-29 (Coleção Temas de Psicopedagogia. Livro 4).

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSSI JR., Renato. **Metodologia científica para a área de saúde.** São Paulo: Pancast Ed., 1990.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TOBAR, Federico; YALOUR, Margot Romano. **Como fazer teses em saúde pública**: conselhos e ideias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisa. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesqusa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica: discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIEIRA, Leociléa Aparecida; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle. Pesquisa e complexidade: um caminho que se faz ao andar. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRANSDICIPLINARIDADE, COMPLEXIDADE E ECOFORMAÇÃO, 2008, BRASÍLIA. **Desenvolvimento humano para uma consciência planetária: fundamentos e práticas**. Brasília: UCB, 2008.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS CIENTÍFICAS COMO *LOCUS* EDUCATIVO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PERMANENTE DE PROFESSORES(AS): SOCIALIZANDO SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Marcos Pereira dos Santos[21]

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Candau e Lelis (1983) postulam que o fazer pedagógico, ou seja, "o que ensinar" e "como ensinar", deve estar diretamente articulado ao "para que(m) ensinar", expressando a unidade teoria-prática (PIMENTA, 2002a) entre os conteúdos programáticos teóricos e instrumentais do currículo escolar fixo/prescrito. Deste modo, "[...] a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao *como ensinar*, a *o que ensinar* e, também, ao *quando ensinar* e *para quem ensinar*. Ou, a pedagogia consubstancia-se no pólo teórico da problemática educacional". (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.8-9)

Diante destas afirmativas, optamos em redigir o presente artigo acadêmico-científico, de abordagem qualitativa de pesquisa e aportes teóricos essencialmente bibliográficos, objetivando trazer a baila análises crítico-reflexivas concernentes à temática sobre grupo de estudos e pesquisas científicas como *locus* educativo de formação profissional permanente de professores(as), que socializa saberes e práticas pedagógicas docentes em sentido amplo.

Para tanto, este trabalho de investigação científica encontra-se didática e metodologicamente estruturado em três tomos distintos, quais sejam: (I) Grupo, estudo e pesquisa científica: noções basilares para

21 Pós-Doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) – Ituiutaba/MG. Pesquisador em Educação. Professor universitário junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e educação a distância (EaD) *on-line*, em Ponta Grossa/PR, onde reside nos dias atuais. *E-mail* para contato: mestrepedagogo@yahoo.com.br

início de conversa; (II) Entre saberes e práticas pedagógicas docentes: a formação profissional permanente de professores(as) em foco; e (III) Grupo de estudos e pesquisas científicas: espaço educativo de formação profissional permanente de docentes – ensino, aprendizagem, saberes da docência, práticas pedagógicas escolares e muito mais ...

À guisa de finalização, são realizados breves comentários alusivos aos aspectos mais proeminentes e pontos nevrálgicos do tema em pauta, buscando assim esclarecer possíveis dúvidas e enaltecer as ideias centrais que gravitam no decorrer do *corpus* textual deste opúsculo científico.

GRUPO, ESTUDO E PESQUISA CIENTÍFICA: NOÇÕES BASILARES PARA INÍCIO DE CONVERSA

"Ninguém é uma ilha"! Eis a célebre frase do renomado padre jesuíta, filósofo, teólogo e paleontólogo francês Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955). Isto significa afirmar que nenhuma pessoa é capaz de (sobre)viver sozinha, isolada do mundo, de tudo e de todos; tal qual um deserto. Os seres humanos são sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais; por excelência. Portanto, são indivíduos que precisam uns dos outros e estão inseridos numa determinada sociedade de classes antagônicas, necessitando de socialização, sociabilidade, civilidade e relações humanas interpessoais. Cada pessoa é, pois, parte integrante de um todo.

As noções sobre conjunto, equipe, agrupamento, associação, congregação, assembleia, confraria, irmandade, sociedade e comunidade diferem substancialmente da definição conceitual de grupo, embora de forma indireta façam menção ao mesmo. Dizemos isto, porque o termo grupo, em particular, remete a algo não vazio, ou seja, contém elementos que estabelecem conexões específicas segundo uma lei de composição interna. (DOMINGUES; IEZZI, 1982)

O vocábulo grupo é utilizado na vida social para fazer referência a várias situações e circunstâncias distintas, assumindo assim denotações, conotações e sentidos múltiplos. Por exemplo: grupo escolar, grupo de pessoas, dinâmicas de grupo (Psicologia das Relações Humanas), Teoria dos Grupos (Matemática Aplicada – subárea de Álgebra), grupo de contatos no *whatsapp* do telefone celular, grupo de oração na igreja, trabalho em grupo na escola, etc.

Contudo, em linhas gerais, a ideia de grupo pode ser expressa, de acordo com Fernandes, Oliveira e Silva (2008, p.88; realces nossos), da

seguinte maneira: "reunião ou *conjunto* de pessoas, coisas ou objetos que se abrangem no mesmo lance de olhos ou *formam um todo*; pequena *associação* de pessoas reunidas para um *fim comum*".

Em outras palavras, tem-se que:

> O grupo é entendido como um *conjunto* de pessoas que: a) são *interdependentes* na tentativa de realização de *objetivos comuns*; e b) visam a um *relacionamento interpessoal satisfatório*. A tentativa da realização desses objetivos cria, no grupo, um *processo de interação* entre *pessoas que se influenciam reciprocamente*. Num grupo, cada uma das pessoas ajuda as outras e é apoiada por elas, mas também surgem dificuldades causadas pelos outros, quer diretamente, quer por projeção sobre os outros de seus problemas. (MINICUCCI, 2001, p. 20; grifos nossos)

Com base nos dois excertos mencionados, é possível observar que grupo está diretamente atrelado a conjunto, (re)união e associação de pessoas que têm objetivo(s) em comum, estabelecendo entre si interações sociais, isto é, relações interpessoais e de interdependência mútua.

Há vários tipos de grupos, e estes são formados a partir de interesses, necessidades, afinidades, ideologias e finalidades específicas, seja para trabalhar, estudar, orquestrar, rezar, debater algum assunto em pauta, dentre outros motivos.

No caso particular em que grupos de pessoas são organizados com o objetivo de as mesmas estudarem e/ou pesquisarem cientificamente de modo coletivo, dentro ou fora do ambiente educativo escolar, faz-se imprescindível que tais grupos tenham clareza acerca do que é realmente estudar e pesquisar de forma científica, haja vista que ambas as ações educativas exigem: disciplina, responsabilidade, compromisso, organização, ética, respeito, interesse, motivação, atenção, concentração, memória, discernimento, capacidades, habilidades, competências, leituras, sínteses, análises crítico-reflexivas, tempo, dedicação, conhecimentos prévios, entendimento, compreensão, assimilação, saúde física e mental, disposição, iniciativa, vontade, ânimo, incentivo, satisfação e domínio das linguagens escrita e oral/verbal.

Mas, afinal, em que consiste estudar e pesquisar cientificamente?

Estudar (com afinco) nunca foi e não é algo simples, embora muitas vezes se pense o contrário. Fazendo nossas as palavras de Matos (1994, p.15), podemos dizer que "estudar corresponde a trabalhar. É trabalho duro, penoso e exaustivo. Exige empenho responsável e

dedicação generosa. Consequentemente, pressupõe sacrifícios e escolhas conscientes".

Trata-se, outrossim, de uma atividade educacional que despende do(a) estudante, além dos elementos mencionados nos dois parágrafos anteriores, muitos outros requisitos basilares, tais como orientação, condições físico-ambientais adequadas, produtividade, flexibilidade de horários, intervalos para descanso, desenvolvimento de plano ou roteiro de estudos, potencialidade, etapas organizacionais (síncrese, análise e síntese), técnicas, métodos, revisão/recapitulação de conteúdos curriculares estudados, realização de anotações importantes, elaboração de resumos e fichamentos de leituras efetuadas, aprendizagem, dentre outros. (RIBEIRO, 2009; SEVERINO, 1988)

No Brasil dos dias atuais, estudar ainda consiste em um privilégio de poucas pessoas, o que implica o empreendimento de esforços individuais e consideráveis investimentos financeiros (pagamentos de mensalidades, compras de materiais didáticos em geral, aquisições de apostilas escolares e/ou livros científicos, uso de uniformes escolares, acesso a computadores e outras tecnologias digitais, etc.).

Entretanto, estudar é, na concepção de Matos (1994) e Rodríguez (2006), uma 'arte sistemática' que precisa ser aprendida e apreendida de modo significativo, eficaz e eficiente, a fim de que possa apresentar resultados positivos satisfatórios. Esta assertiva remete-se, grosso modo, ao seguinte:

> O estudo está a serviço da maturação integral da pessoa, atendendo particularmente ao seu desenvolvimento como ser pensante. Neste sentido, contribui para a *formação científica e intelectual*, tão necessária na sociedade atual. [...] Estudar, em última análise, é ir à procura da verdade. Trata-se de um processo dinâmico de "saber, buscar, saber de novo e recomeçar para buscar ainda mais". A meta é chegar a aprender, a ver com os próprios olhos, e não por ouvir dizer; a expressar-se com as próprias palavras e a pensar com a própria cabeça. [...] Um estudo qualificado leva a fundamentar as próprias sentenças e pareceres – sempre que possível – em "fatos" e "evidências", conhecidas de primeira mão e comunicáveis a outros. Estudar seriamente faz com que alguém se torne uma pessoa ponderada, aberta, respeitosa frente a outras opiniões e expressões. O estudo apresenta-se, deste modo, com um

> fator significativo de aproximação dos homens e das culturas. [...] Um estudo autêntico estende-se à vida toda; ele é útil à vida e sempre impregnado de vida. Assim, toda existência pode tornar-se diariamente uma verdadeira "escola de aprendizagem". [...] Quem de fato quer estudar deve estabelecer uma hierarquia de valores em sua vida. [...] Um estudo é eficaz quando se torna significativo, isto é, quando os novos conhecimentos e informações são assimilados pessoalmente e confrontados e integrados no complexo de conhecimentos já existente, podendo ser neutralizados em outras situações. Assim, o estudo contribui para a formação integral da pessoa e de sua maturação plena. Estudar é um verdadeiro trabalho, com suas alegrias, satisfações, cansaços e decepções. Requer um comportamento empenhativo. Técnicas e acompanhamento metodológico podem tornar o estudo mais eficiente, mais produtivo, mais fecundo, mas será sempre um esforço que implica fadiga e dedicação. Tudo isso podemos qualificar como "estudiosidade", virtude indispensável ao estudante. (MATOS, 1994, p. 9-16)

Segundo o autor supracitado, o estudo deve contribuir, dentre outras finalidades, para a formação intelectual e científica dos sujeitos sociais, tendo em vista o desenvolvimento integral dos mesmos (MATOS, 1994). E é este o objetivo primordial da escola de Educação Básica e da universidade, uma vez que esta última encontra-se estruturada em torno de três eixos basilares: o ensino, a pesquisa científica e a extensão universitária. (BRASIL, 1996)

Feliz e Santos (2018) afirmam que a escola tem função socioeducativa, devendo assim favorecer o pleno desenvolvimento dos(as) alunos(as), preparar para o (competitivo) mundo do trabalho, socializar conhecimentos científicos[22] e ofertar uma educação de qualidade que acarrete em aprendizagens significativas, eficazes e eficientes.

Todavia, a universidade, por sua vez, ao pautar o seu trabalho educativo no ensino e na extensão, mantendo uma relação indissociável com a pesquisa científica, deve ser fonte geradora e disseminadora de

22 Conhecimento científico é, na visão de Chalmers (1993), conhecimento legitimado e confiável porque é conhecimento provado objetivamente. Portanto, as teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observações, experiências e experimentos científicos.

Ciência[23], ou seja, de saberes científicos alusivos a todas as áreas do conhecimento por meio da oferta de seus cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia), de pós-graduação *lato sensu* (especializações e MBAs) e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados acadêmicos, mestrados profissionais, doutorados acadêmicos, doutorados profissionais, pós-doutorados e livres-docência); sendo que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular, necessitam, prioritariamente, criar e manter sempre em pleno funcionamento os grupos de estudos e pesquisas científicas, por exemplo, como uma de suas principais atividades acadêmicas complementares de cunho didático-pedagógico.

No que tange às atribuições da Educação Superior, pode-se salientar, em específico, que a mesma deve, segundo o Artigo 43, Inciso III, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei federal nº 9.394/96:

> III - incentivar o *trabalho de pesquisa e investigação científica*, visando o *desenvolvimento da Ciência e da tecnologia* e *da criação e difusão da cultura*, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, 1996; destaques nossos)

Pesquisar cientificamente no âmbito universitário, seja de maneira teórica ou empírica, requer estudos, demandas, métodos (caminhos a seguir), técnicas (procedimentos práticos no contexto dos métodos), objetivos (geral e específicos) definidos, objeto de investigação científica (problemática) bem delimitado e projeto de pesquisa científica, pois caso contrário a pesquisa torna-se vazia de sentido e significado, e sem relevância acadêmica, científica, cultural e social.

Todo(a) professor(a)-pesquisador(a) ou pesquisador(a)-professor(a), independentemente da área de conhecimento em questão, precisa ter (cons)ciência para que(m) se pesquisa e se escreve de forma científica, conforme assevera Soares (2001), dado o fato de que as ações de pesquisar e escrever de modo acadêmico-científico na universidade diferem substancialmente da escrita e da pesquisa escolares. Isto se notabiliza com tal transparência porque na escola de Educação Básica

23 De acordo com Matos (1994), refere-se ao saber, conhecimento que se busca de forma constante por meio de explicações e soluções científicas comprovadas, de revisão e reavaliação de resultados científicos legitimados, com plena consciência de suas potencialidades, possibilidades, probabilidades, objetividades e limitações. "A Ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar, etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na Ciência. A Ciência é objetiva". (CHALMERS, 1993, p. 23)

e no Ensino Superior a pesquisa e a escrita científicas têm, ambas, finalidades e públicos-alvos deveras distintos.

Daí ser de fundamental importância compreender que pesquisa, de modo geral, segundo Ribas (1999, p.13), "é todo trabalho de identificação, reunião, tratamento, análise, interpretação e apresentação de informações para satisfazer certa finalidade, com a utilização de metodologia científica"; a qual consiste no conjunto de definições conceituais, rotinas, procedimentos técnicos, tipologias de pesquisa científica (exploratória, descritiva, explicativa, bibliográfica, documental, experimental, participante, levantamento, *ex-post facto*, estudo de *coorte*, estudo de campo, estudo de caso e pesquisa-ação), abordagens de pesquisa (qualitativa, quantitativa e qualiquantitativa) e métodos de pesquisa (indutivo, dedutivo, dialético, cartesiano, observacional, comparativo e estatístico) utilizados para a obtenção/coleta e apresentação das informações almejadas. (GIL, 2002; PASCHOARELLI; MEDOLA; BONFIM, 2015; RIBAS, 1999)

Neste contexto, temos então que pesquisa científica é:

> [...] aquela que utiliza o método científico (indução, dedução, elaboração de hipóteses, variáveis, etc.) para mostrar uma dada relação entre fatos ou fenômenos, com o fito de submeter a teste determinada hipótese. É o processo de obter soluções fidedignas para um determinado problema, por meio de coleta planejada e sistemática, análise e interpretação de dados. (MACEDO, 1995, p. 11)

Sendo assim, toda pesquisa acadêmico-científica precisa ser planejada, testada, validada, comprovada, demonstrada, legitimada e valorada, tendo aplicações teóricas e/ou práticas que contribuam significativamente para o avanço da Ciência, o progresso da nação e o desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade.

ENTRE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PERMANENTE DE PROFESSORES(AS) EM FOCO

Os Artigos 62 e 63 (Inciso I), respectivamente, da atual LDBEN/96 preconizam que a formação inicial (ou formação iniciante) de docentes para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos – antiga pré-escola e 1ª a 4ª séries do ensino primário) deve ser realizada em curso Normal técnico-profissionalizante (também chamado de curso de Magistério ou curso de Formação de Docentes), ofertado por escolas públicas ou particulares, em nível de Ensino Médio; ou ainda em curso Normal Superior[24], junto às universidades públicas ou privadas. (BRASIL, 1996)

Todavia, a formação inicial de professores(as) para exercer o magistério nos Anos Finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos – antiga 5ª a 8ª séries do ensino ginasial/colegial) e no Ensino Médio precisa, necessariamente, ser efetuada em nível de Ensino Superior, em cursos de graduação em licenciatura plena, nas diferentes áreas do conhecimento científico, ofertados por universidades ou institutos superiores de educação públicos e privados; conforme determina o Artigo 62 da LDBEN/96. (BRASIL, 1996)

Atualmente, a Lei supra aludida também autoriza que a formação de docentes para ministrar aulas na Educação Básica escolar pode ser desenvolvida, nos moldes de formação continuada, em cursos de formação/complementação pedagógica de licenciatura, que são ofertados somente para profissionais já diplomados(as) e egressos(as) de cursos superiores de graduação, tanto de bacharelado quanto de tecnologia, realizados em instituições públicas ou particulares de Educação Superior. Para tanto, o Artigo 63, Inciso II, da legislação educacional em vigor estabelece que as instituições superiores de educação deverão ofertar "programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica". (BRASIL, 1996)

Entretanto, a mesma LDBEN/96, em seus Artigos 64 e 66, prescreve, de modo respectivo, que:

24 Curso de graduação (licenciatura) atualmente extinto em muitas instituições brasileiras de Educação Superior, dada a existência de celeumas, controvérsias e relativa concorrência em relação aos tradicionais cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os cursos Normal Superior que ainda existem são ofertados de modo presencial, semipresencial/híbrido ou na modalidade de educação a distância (EaD) *on-line*, por meio de mídias interativas; como era o caso, por exemplo, do Curso Normal Superior ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), localizada na cidade de Ponta Grossa – Estado do Paraná (PR), Brasil. Tais cursos de destinam, em particular, à formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre esta questão, em específico, *vide*, por exemplo: BRANDT, C. F. *et al.* **Curso normal superior com mídias interativas:** um projeto inovador para a formação de professores. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2002.

> Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração[25], planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
>
> [...]
>
> Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996)

Contudo, e coadunando com Cunha (2001), apenas a formação inicial em curso de licenciatura ou a formação/complementação pedagógica de licenciatura não é suficiente para ser um(a) bom/boa professor(a) na contemporaneidade, onde o mercado de trabalho se apresenta cada vez mais exigente, competitivo e escasso.

Devido a estes fatores, faz-se necessário que os(as) docentes e demais profissionais da educação estejam em constante processo de estudo, aprendizado e pesquisa científica, que pode e deve ser realizado em cursos de formação permanente – denominada também formação continuada, formação contínua ou formação em serviço. (BEHRENS, 1996; BRASIL, 1996; IMBERNÓN, 2001)

Além da formação inicial, a vigente LDBEN/96 apregoa o seguinte sobre a formação profissional permanente de professores(as):

> Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características

25 Habilitação educacional, dentre outras, ofertada pelos antigos cursos de Licenciatura em Pedagogia que, segundo "o Parecer nº 251/62, [...] tinham o encargo de formar professores para os cursos normais e profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional, os "técnicos de educação ou especialistas de educação" (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p.17), tais como administradores/diretores escolares, planejadores educacionais, inspetores escolares, supervisores escolares e orientadores educacionais. Atualmente, as expressões "administrador(a) escolar" ou "diretor(a) escolar" foram substituídas pelas terminologias vocabulares de "gestor(a) escolar", "gestor(a) educacional" e "gestor(a) pedagógico(a)", apresentando semelhanças e diferenças teórico-práticas. A despeito da origem e evolução históricas do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Brasil, bem como sobre as habilitações pedagógicas ofertadas pelo curso em questão, recomendamos as leituras das obras científicas de Bortolini (1997), Brzezinski (1996), Cambi (1999), Larroyo (1974), Silva (1999) e Veiga *et al* (1997).

> de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a *capacitação em serviço*.
> [...]
> Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:
> [...]
> III - *programas de educação continuada* para os profissionais de educação dos diversos níveis.
> [...]
> Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> [...]
> II - *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996; ênfases nossas)

Observe-se que a legislação educacional supracitada utiliza as expressões vocabulares "capacitação em serviço", "programas de educação continuada" e "aperfeiçoamento profissional continuado" para fazer menção à formação permanente de docentes, que deve ocorrer por meio da relação dialética teoria-prática (*práxis*[26]), tendo em vista a valorização e melhor qualificação dos profissionais da educação em geral no intuito de que o processo ensino-aprendizagem escolar seja cada vez mais significativo, produtivo, eficaz e eficiente.

A formação permanente dos(as) professores(as) pode ser realizada de modo presencial, semipresencial/híbrido ou na modalidade de educação a distância (EaD) *on-line*, seja em escolas ou colégios de Educação Básica das redes pública e privada de ensino, faculdades particulares, universidades (públicas ou privadas) e/ou em demais instituições educacionais voltadas à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional docente em seus aspectos técnico, didático-pedagógico e metodológico.

Para tanto, a formação profissional continuada dos(as) docentes é possível de ser desenvolvida por meio da participação ativa dos(as)

26 Pimenta (2002a) defende a ideia de que há unidade entre a teoria e a prática, de modo que ambas são processos distintos e componentes indissociáveis da *práxis*, a qual é conceitualmente definida como "atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro". (VÁSQUEZ, 1977, p. 241)

mesmos(as) – mediante certificação autorizada e reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação (SEEDs/SMEs) e/ou pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs) de cada Estado brasileiro – em diversos eventos acadêmico-científicos, tais como: palestras públicas, cursos de extensão universitária, minicursos, oficinas pedagógicas, mostras científicas, *workshops*, congressos (nacionais e internacionais), simpósios, seminários temáticos, mesas-redondas, encontros temáticos, feiras literárias, feiras de ciências, conferências, semanas acadêmicas, grupos de estudos e pesquisas científicas, dentre outros.

Além da participação dos(as) professores(as) em tais eventos, os quais são muitos deles gratuitos, salvaguardados alguns casos particulares de cobranças de taxas de inscrição (que podem ser custeadas parcial ou integralmente pelos(as) próprios(as) docentes ou pelos estabelecimentos de ensino onde eles(as) trabalham), a formação permanente dos(as) profissionais da educação também pode se dar nas instituições de ensino superior junto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações e MBAs) e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados acadêmicos, mestrados profissionais, doutorados acadêmicos, doutorados profissionais, pós-doutorados e livres-docência), que atualmente podem ser realizados de maneira presencial e, em alguns casos específicos, nas modalidades semipresencial/híbrida ou de educação a distância (EaD) cem por cento *on-line*, por meio do uso de modernas mídias tecnológicas interativas de informação e comunicação, a saber: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), plataforma *Moodle*, *chats*, *sites* de *internet*, fóruns de discussão, videoaulas, webconferências, *skype*, chamadas de vídeo via telefone móvel (telefone celular), aplicativos educacionais (*apps*), *softwares* educativos, *posts*, *whatsapp*, bibliotecas digitais, *e-books* (livros eletrônicos), computadores, *notbooks*, *laptops* e redes sociais em geral (correio eletrônico ou *e-mail*, *instagram*, *facebook*, *youtube*, *messenger*, *linkedln*, *twitter*, *pinterest* e *orkut*).

Todas estas formas de realizar formação profissional permanente contribuem substancialmente para a ressignificação e o redimensionamento das práticas pedagógicas escolares, o compartilhamento de experiências profissionais docentes e não docentes na escola, e para o aprimoramento dos *saberes da docência ou saberes docentes*: *saberes pedagógicos, saberes experienciais (saberes da experiência ou saberes práticos), saberes das áreas específicas do conhecimento científico, saberes profissionais ou da formação profissional, saberes disciplinares* e *saberes curriculares*. (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2006)

Diz-se isto, porque corroboramos de modo muito especial com Pimenta (2002) ao postular que, no contexto dos saberes da docência,

> […] a identidade do professor se baseia na tríade **saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes de experiência.** É na articulação desses saberes com os desafios que a prática cotidiana nas escolas lhe coloca que o professor constrói e fundamenta o seu *saber ser* professor. Assim, da **experiência** acumulada em sua vida, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de seus resultados, é que o professor vai construindo seu jeito de ser professor. **Nas áreas do conhecimento** encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. **Nas áreas pedagógicas** encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de *ensino*, que se dá em situação histórico-sociais, e ensinar em espaços coletivos – as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente consideradas. (PIMENTA, 2002, p. 8; negritos no original)

Neste diapasão, Tardif (2006, p. 36-39) assim se posiciona:

> Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. […] Pode-se chamar de *saberes profissionais ou saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)* o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (Escolas Normais ou Faculdades de Ciências da Educação). […] Além dos saberes produzidos pelas Ciências da Educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas

oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de *saberes disciplinares*. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das Faculdades de Educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. [...] Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de *saberes* que podemos chamar de *curriculares*. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. [...] Finalmente, 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*[27] e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de *saberes experienciais ou práticos*.

27 Sistema de disposições incorporadas ou tendências que organizam as formas pelas quais os indivíduos percebem o mundo social ao seu redor e a ele reagem (em termos de classe social, religião, nacionalidade, etnia, educação, profissão, etc.). É adquirido através de *mimesis* (termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação (dos gestos, da voz e das palavras de outrem), representação, mímica, imitatio, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu) e reflete a realidade vivida a que os indivíduos são socializados, sua experiência individual e oportunidades objetivas. Assim, o *habitus* representa a forma como a cultura do grupo e a história pessoal moldam o corpo e a mente e, como resultado, moldam a ação social no presente (BOURDIEU, 1979). De acordo com Costa (2013), o conceito de *habitus* (também conhecido como capital cultural incorporado) foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) com o objetivo de pôr fim à antonomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para o seu modo de ser, sentir, pensar e agir. O *habitus* é, portanto, um conjunto unificador e separador de pessoas, bens, escolhas, consumos, práticas, etc.

Em outras palavras, é possível afirmar, resumidamente, que os saberes docentes elencados por Pimenta (2002) e Tardif (2006) se classificam de forma basilar em:

> a) *Saberes disciplinares:* conteúdo das disciplinas escolares.
>
> b) *Saberes curriculares:* conteúdo dos programas escolares.
>
> c) *Saberes pedagógicos:* baseados nas didáticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidos na formação inicial docente. É o campo teórico do ensino e da educação escolares.
>
> d) *Saberes experienciais:* fruto da experiência e da prática cotidiana do docente e do seu trabalho como professor na interação com os alunos, na gestão da classe. (CAMPOS, 2007, p. 23-24)

Assim sendo, cabe-nos frisar, em última instância, que todos os saberes da docência permeiam, direta ou indiretamente, as teorias educacionais, as tendências pedagógicas escolares, as práticas pedagógicas professorais e a formação profissional inicial e permanente dos(as) docentes das diferentes áreas do conhecimento científico, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

A despeito das práticas pedagógicas docentes, em particular, os saberes da docência estão presentes no pensar e fazer o trabalho pedagógico na escola e em sala de aula, seja por meio do uso de técnicas e métodos de ensino, das sistemáticas de avaliação da aprendizagem, da didática professoral, da abordagem dos conteúdos curriculares programáticos, da seleção de textos, apostilas escolares e livros didáticos e paradidáticos, da utilização de mídias tecnológicas educacionais, da elaboração dos planejamentos de ensino e planos de aulas, e do cumprimento dos ditames educacionais contidos no projeto político-pedagógico escolar.

Posto isto, torna-se mister compreender, grosso modo, que:

> O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. [...] *O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente*. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o

> elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. [...] Em síntese, dizer do caráter pedagógico da prática educativa, é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social. [...] Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente). O que significa dizer que todo ensino supõe uma "pedagogização", isto é, supõe uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), para converter as bases da ciência em matéria de ensino. (LIBÂNEO, 1999, p. 22-27)

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS CIENTÍFICAS: ESPAÇO EDUCATIVO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PERMANENTE DE DOCENTES – ENSINO, APRENDIZAGEM, SABERES DA DOCÊNCIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES E MUITO MAIS ...

A formação profissional continuada de professores(as) pode se desenvolver, conforme vimos abordado no tópico antecedente, de múltiplas maneiras, seja de forma presencial, semipresencial/híbrida ou na modalidade de educação a distância (EaD) *on-line*.

Face ao exposto, é de capital relevância mencionar, de antemão, o que se argumenta no excerto abaixo:

> A *formação continuada*, [...] é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um *processo permanente de desenvolvimento profissional* que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um *processo constante de autoavaliação* que oriente a *construção contínua de competências profissionais*. [...]

> Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 1999, p. 70; ressaltos nossos)

Dentre todos os modos possíveis de ocorrência dessa formação, consideramos ser o grupo de estudos e pesquisas científicas um excelente *locus* educativo para a formação permanente de docentes, haja vista que o mesmo propicia, quando desenvolvido presencialmente, ensino no plural, aprendizagens, compartilhamento de experiências (pessoais e profissionais), realização de leituras e análises crítico-reflexivas de diversos textos acadêmico-científicos (*papers*, fichamentos, resenhas, ensaios, artigos, monografias, dissertações, teses, etc.), socialização e entretenimento; bem como a democratização, a ressignificação e o redimensionamento de saberes da docência e de práticas pedagógicas escolares (não) bem sucedidas.

Os grupos de estudos e pesquisas científicas, como o próprio nome o diz, devem privilegiar o desenvolvimento de estudos e de pesquisas científicas sobre diferentes temas/assuntos do campo educacional e/ou de áreas e subáreas específicas do conhecimento científico. Tais grupos podem ser organizados e liderados em escolas e colégios de Educação Básica por diretores(as), pedagogos(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) ou professores(as), e também em faculdades privadas ou universidades (públicas ou particulares) junto a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados, em específico, sejam eles de cunho acadêmico ou profissional), devendo ter como líder um(a) professor(a) efetivo(a) da instituição de Ensino Superior que possua a titulação mínima de mestre(a), doutor(a), pós-doutor(a), livre-docente ou notório saber; sendo esta, no Brasil, uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[28] (CAPES).

A organização de um grupo de estudos e pesquisas científicas requer local apropriado, colaboração coletiva, liderança ativa, definição de um tema-chave de investigação científica que se enquadre em uma das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa do programa de pós-graduação *stricto sensu* em foco, projeto educativo específico, planejamento didático, plano de ensino, objetivos norteadores bastante precisos, roteiro de atividades didático-pedagógicas a serem

28 Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os Estados brasileiros. Foi fundada em 11 de julho de 1951 pelo então presidente da República Federativa do Brasil, o excelentíssimo senhor Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954).

desenvolvidas (cronograma), adoção de técnica(s) e metodologia(s) de ensino, quadro de horário(s) e dia(s) da semana, delimitação de período de realização (semestral ou anual) e de encontros temáticos (semanal, quinzenal ou mensal), produção científica individual e coletiva (PEREIRA; TEIXEIRA, 2020) e seleção de materiais nas versões impressa e/ou eletrônica a serem utilizados para estudos, leituras e pesquisas científicas (textos, ensaios, artigos, *papers*, resenhas, fichamentos, relatórios de estágios curriculares supervisionados, trabalhos de conclusão de cursos de graduação, monografias de especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado, relatórios de pesquisas científicas pós-doutorais, teses de livre-docência, dentre outros).

Afora isto, é fundamental que tanto o(a) professor(a)-líder quanto os(as) membros(as)/integrantes do grupo de estudos e pesquisas científicas tenham assiduidade, pontualidade, respeito, empatia, compromisso, responsabilidade, interesse, dedicação, vontade e participação ativa e democrática para o bom andamento e resultado das atividades didático-pedagógicas e metodológicas propostas, *a priori*, em projeto educativo próprio.

Um grupo de estudos e pesquisas científicas deve ser, concomitantemente, heterogêneo e homogêneo. *Heterogêneo* no sentido de que o grupo precisa agregar participantes com idades diferentes, distintas formações e titulações acadêmicas – professorandos(as) e docentes egressos(as) –, experiências profissionais docentes variadas (estágios curriculares supervisionados, trabalho docente voluntariado, iniciação científica, monitoria docente e práticas pedagógicas de sala de aula) e plurais visões de mundo, sociedade, educação, pedagogia, escola, ensino, aprendizagem, currículo escolar, avaliação educacional, Ciência e pesquisa acadêmico-científica. E *homogêneo*, em relação aos objetivos profissionais, interesses acadêmicos, compromissos firmados e desempenhos no que tange à realização de leituras temáticas propostas e estudos individuais e coletivos, e ao desenvolvimento de projetos educativos interdisciplinares, pesquisas científicas e produções acadêmicas (ensaios e artigos científicos, por exemplo) de autoria solo ou em parceria com outros(as) colegas do grupo para publicação, *a posteriori*, em livros, revistas científicas especializadas (impressas e/ou eletrônicas) ou coletâneas acadêmicas na área de investigação temática.

Sobre este assunto, Souza (2003, p. 27-28) comenta que os grupos de estudos e pesquisas científicas abarcam participantes que são:

> [...] oriundos de diferentes comunidades discursivas, de formações distintas, iniciando-se uma

> cultura da vivência em grupo para estudos e pesquisas. Tímida, inicialmente, vai-se construindo pouco a pouco uma instância interlocutiva, em que se atravessam vozes, de dentro dos grupos, com suas percepções, suas tensões, algumas cristalizações; de fora, resultado de leituras, de outras vozes das comunidades mais próximas ou mais distantes. Nesse movimento, além dos objetos de investigação de cada um, busca-se construir um movimento teórico, que ofereça solo epistemológico para dar conta dos dados obtidos em fontes externas e até internas. Em determinados grupos, investigam-se temas comuns, o que permite algumas construções e desconstruções coletivas. A interlocução em cada grupo objetiva que o produto final tenha "autoria". [...] Em nível de mestrado, nem é esperado ou desejável que a pesquisa seja original, o que já é uma condição *sine qua non* no doutorado.

A questão da autoria intelectual é algo complexo de ser debatido, principalmente se optarmos por uma abordagem filosófica foucaultiana, que concebe a autoria como manifestação da individualização na história das ideias, do conhecimento, da literatura, da filosofia e das ciências (FOUCAULT, 1997), uma vez que, segundo Bittar (1994), os direitos autorais ou os direitos do(a) autor(a) constituem, nos dias atuais, nova modalidade dos direitos privados, de alçada exclusiva da área jurídica denominada Direito Privado[29].

Seguindo esta linha de pensamento, pode-se dizer que:

> O autor é entendido, então, como aquele que organiza, agrupa, torna coerente um texto [...]. Assim, o nome do autor é revelador de todo um referencial de obras, caracterizando uma certa maneira de ser do discurso. (CARMAGNANI, 1999, p. 160)

Assim, o(a) autor(a) de um texto acadêmico-científico, resultante de um trabalho intelectual de estudos e pesquisas científicas, por exemplo,

29 Ramo do Direito, conhecido já na antiga Roma, que "regula as relações entre particulares. Nas relações jurídicas de Direito Privado, o Estado pode participar como sujeito *ativo* ou *passivo*, em regime de coordenação com os particulares, isto é, dispensando sua supremacia ou poder de império. Exemplo: locação de bens, cobrança de dívidas, casamento, etc." (COTRIM, 1996, p.17-18)

é proprietário(a) de direito autoral, demarcando autoridade no campo científico (SOUZA, 1999), conquistando prestígio, respeito, *glamour*, elevação profissional, notoriedade, projeção (inter)nacional e *status* social, e registrando sua identidade (pessoal, autoral, acadêmica e científica), a qual, na perspectiva de Coracini (1999, p.167), "[...] sugere unidade e estabilidade: o sujeito, tomado como indivíduo, voltado para si mesmo, encontraria em si a explicação de seus atos, pensamentos que lhe seriam próprios".

Por meio da produção intelectual e publicação de textos acadêmico-científicos e literários, cada autor(a) se eterniza, se imortaliza nas palavras grafadas, tornando-se referência e fonte de estudos e pesquisas científicas. Daí a importância de os(as) docentes participarem de grupos de pesquisa como efetiva instância para se construir autoria (SOUZA, 2003) e realizar formação profissional continuada, dado o fato de que, em linhas gerais, verifica-se o seguinte:

> [...] o grupo de pesquisa, quando responsavelmente compartilhado, é celeiro para muitas desconstruções, mas também para construções. Como a vivência de pesquisa, na graduação, para a maioria inexiste, o grupo tenta romper medos, mitos, falsas promessas de pesquisa e auxilia, pelo diálogo, pela solidariedade, o encaminhamento do desenho da pesquisa, desde o pré-projeto. Faz um percurso de produção, divulgação e análise crítica de ideias. [...] O problema é o *day after*. O que fazer depois? Uma alternativa [...] é a socialização em congressos, seminários e a elaboração de artigos. (SOUZA, 2003, p. 28-36)

Trata-se, pois, de publicar e publicizar textos acadêmico-científicos, isto é, de desvelar a autoria intelectual (individual ou coletiva), entendendo-se esta, na visão de Clemente (2003, p. 14), como:

> [...] um processo de produção de sentidos, complexo, que envolve circunstâncias de expressividade, de abstração, de relação com o conhecimento como objeto de estudo e com o "conhecer" diversas estruturas de textualização. É um espaço de fazer-se ouvir por um outro, um meio de interagir com outros e uma oportunidade de agradar, provocar, trocar, ser criticado ou reconhecido e valorizado.

À GUISA DE FINALIZAÇÃO

Estudar individual ou coletivamente é algo deveras complexo. Com efeito, esta atividade, por vezes, se torna ainda mais difícil quando se trata de desenvolver estudos e pesquisas científicas em grupo, a título de formação profissional continuada para o exercício da docência em sala de aula ou de funções não docentes (gestão educacional, coordenação pedagógica, supervisão e orientação escolar, dentre outras).

A formação permanente de professores(as) pode ocorrer dentro ou fora do âmbito educativo escolar. No que se refere a esta questão, vale ressaltar:

> [...] A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho. [...] Os programas de formação continuada devem utilizar recursos de documentação, a saber: diários de professor, registros de um observador de classe, dentre outros; fazendo uso de diferentes meios como relatos escritos, vídeos, gravações em fita, etc. (BRASIL, 1999, p. 71-132)

Todo grupo de estudos e pesquisas científicas deve ser coeso e harmônico, a fim de que o trabalho didático-pedagógico e metodológico realizado seja produtivo e educativo, de modo a socializar ensino no plural, ensinagens, aprendizagens múltiplas, experiências, experimentos, saberes docentes e práticas pedagógicas (in)satisfatórias; visando sempre a melhoria da qualidade da educação escolar e do processo ensino-aprendizagem, bem como a capacitação, o aprimoramento e o aperfeiçoamento profissional de professores(as).

Na escola, é possível educar pela pesquisa científica (DEMO, 1996). Todavia, faz-se profícuo lembrar que ensinar exige, dentre outros inúmeros quesitos, a prática de pesquisa; conforme assinala Freire (2000).

Sendo assim, a participação ativa de docentes em grupos de estudos e pesquisas científicas é condição essencial para a formação profissional permanente, visto que, de acordo com Souza (2003, p. 30-35):

> No grupo de pesquisa, debatem-se com vozes distantes, autores de livros, autores de pesquisas, além de vozes locais, dos sujeitos que compartilham os momentos de interlocução. [...] O grupo de pesquisa pode ser um espaço para recuperar o sentido de criatividade. [...] Ele é um espaço de leituras, diálogos, trocas e produções de caráter coletivo. [...] Além disso, considera-se o grupo de pesquisa um momento no qual mestrandos e doutorandos são ouvidos pelos demais participantes do grupo. É quando eles têm a liberdade de discutir e comparar sua formação prévia com outras ideias. Esta troca, que muitas vezes não ocorre na sala de aula formal, oferece aos mestrandos e doutorandos a oportunidade de criar algo novo, partindo de seus próprios conhecimentos, instalando as condições para a autoria. [...] O tornar-se público, no grupo, implica constituir um grupo leitor, crítico, generoso.

Posto isto, almejamos sinceramente que este artigo acadêmico-científico possa contribuir, de maneira direta ou indireta, para a ampliação do arcabouço teórico já existente sobre o tema em pauta, bem como servir de referencial valioso para a realização de estudos (individuais e coletivos) e fonte primorosa de pesquisa científica, inclusive para o desenvolvimento de novas investigações temáticas nas áreas de Educação, Pedagogia, Formação Inicial e Continuada de Docentes e Relações Humanas; em específico.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

BITTAR, C. A. **Direito de autor.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994. (Coleção Biblioteca Jurídica).

BORTOLINI, A. L. (Org.). **Identidade e espaço profissional:** monografias das habilitações do curso de pedagogia – licenciatura plena em ciências e matemática de 1º grau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

BOURDIEU, P. *Les trois états du capital culturel.* In: ***Actes de la recherche en sciences sociales.*** Paris: Editora da Universidade Paris VII, n.30, p.3-6, nov./1979.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Coleção Encyclopaideia).

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Revista Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro: Editora da ABT, ano XII, v.55, n.2, p.12-18, nov./dez., 1983.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Editora Pontes, p.159-166, 1999.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CLEMENTE, R. S. **Os sentidos de autoria na voz do aluno de ensino médio.** Blumenau, 2003. 150 f. (Dissertação de Mestrado em Educação – Fundação Universidade Regional de Blumenau). *mimeo*.

CORACINI, M. J. R. F. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do**

livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Editora Pontes, p.167-175, 1999.

COSTA, J. H. Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de habitus e capital cultural. In: **Revista Espaço Acadêmico.** Maringá: Editora da UEM, ano XII, v.12, n.140, p.12-21, jan./2013.

COTRIM, G. V. **Direito e legislação:** introdução ao direito. 19.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 13.ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DOMINGUES, H. H.; IEZZI, G. **Álgebra moderna**. 2.ed. São Paulo: Atual, 1982.

FELIZ, P. N.; SANTOS, M. P. Função socioeducativa da escola e suas relações com o contexto histórico da Grécia clássica. In: **Revista Científica Intelletto.** Venda Nova do Imigrante: Editora da FAVENI, v.3, n.1, p.56-68, jan./jun., 2018.

FERNANDES, A. M. O.; OLIVEIRA, C. F.; SILVA, M. O. **Psicologia e relações humanas no trabalho.** Goiânia: Editora AB, 2008. (Coleção Saúde e Segurança do Trabalhador – v.1).

FOUCAULT, M. **O que é um autor.** Alpiarça: Editora Portuguesa Veja Passagens, 1997.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos – v.193).

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época – v.77).

LARROYO, F. **História geral da pedagogia:** tomos I e II. 2.ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, p.11-57, 2002.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MATOS, H. C. J. **Aprender a estudar:** orientações metodológicas para o estudo. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINICUCCI, A. **Técnicas do trabalho de grupo:** condução de reuniões, entrevista e estudo dirigido, mesa-redonda e estudo de casos, simpósio e conferência, organização de congressos. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.

PASCHOARELLI, L. C.; MEDOLA, F. O.; BONFIM, G. H. C. Características qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas de abordagens científicas: estudos de caso na subárea do *design* ergonômico. In: **Revista de *Design*, Tecnologia e Sociedade.** Brasília: Editora da UnB, v.2, n.1, p.65-78, jan./jun., 2015.

PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M. R. F. A produção científica de grupos de pesquisas da área de ensino de ciências à luz da alfabetização científica. In: **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.** Ponta Grossa: Editora da UTFPR, v.13, n.1, p.16-35, jan./abr., 2020.

PIMENTA, S. G. Apresentação da coleção. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3.ed. São Paulo: Cortez, p.7-8, 2002. (Coleção Saberes da Docência).

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

RIBAS, L. M. L. R. ***"Repetita iuvant":*** iniciação à pesquisa científica – questões para reflexão e estudo. Campo Grande: Editora da UCDB, 1999.

RIBEIRO, M. A. P. **A técnica de estudar:** uma introdução às técnicas de aprimoramento do estudo. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRÍGUEZ, C. F. **Aprender a estudar:** como superar as dificuldades nos estudos. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2006. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

SEVERINO, A. J. **Métodos de estudo para o 2º grau.** 3.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.66).

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, R. L. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, p.65-90, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época – v.88).

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Editora Pontes, p.27-31, 1999.

SOUZA, O. Grupos de pesquisa como instância para se construir autoria. In: PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. (Orgs.). **O educador-pesquisador e a produção social do conhecimento.** Florianópolis: Insular, p.27-37, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. *et al*. **Licenciatura em pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

O DISCURSO IDEOLÓGICO CONTRAPRODUCENTE NO ENSINO E NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

Viviane Faria Lopes[30]
Ivanessa Barbosa de Lima[31]

INTRODUÇÃO

Perdendo somente para o mandarim e o hindi[32], o inglês é a terceira língua mais falada no mundo. Além dos favorecimentos cerebrais conferidos a todos que aprendem outro vernáculo, seja ele qual for (HERCULANO-HOUZEL, 2012), esse idioma beneficia cultural e profissionalmente aos que o detém, por ser a língua oficial de mais de setenta e cinco países. Na *Internet*, por exemplo, está em primeiro lugar quanto aos *sites* e aos conteúdos disponíveis, o que salienta a hegemonia cultural e política de determinadas nações sobre outras (AUGUSTO, 2001).

No Brasil, no entanto, somente 5% da população domina uma segunda língua, sendo que menos de 3% desses têm o inglês como idioma usual (PAIVA, 2003). De acordo com os apontamentos de Augusto (2001), entende-se o quanto a realidade nacional encontra-se distante de ser o cenário ideal para o aprimoramento desse ensino, pois o escasso esforço se evidencia nas políticas educacionais e na quase nula proficiência dos estudantes em relação a um segundo idioma, ainda que, segundo as pesquisas de Paiva (2003), tal disciplina seja lecionada na educação básica há mais de século.

Tendo tais informações por referência, acentua-se a relevância desta pesquisa, cujo objetivo foi avaliar o exercício inepto do estudo da língua inglesa, enquanto disciplina escolar, tendo, entretanto, a concepção cultural firmada na efetivação do desempenho por parte

30 Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Projeto de Pesquisa "A interferência da linguagem na saúde mental".

31 Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade de Tecnologia de Palmas.

32 Oficialmente, o mandarim é falado na China, Malásia e Taiwan, e o hindi, no norte e centro da Índia.

dos envolvidos. Isso porque o discurso ideológico quanto ao aprendizado de um idioma estrangeiro, bem como a inserção sociocultural do indivíduo no processo de globalização, parte da percepção de que a língua seja um instrumento de interação humana (ROSA, 2018) e, como tal, subordinado a uma cultura subjetiva, que abarca valores e normas construtivas que irão definir diversos modos de relação entre um falante e um ouvinte (FAIRCLOUGH, 2001). Tais preceitos, todavia, deveriam fazer-se presentes na competência comunicativa dos participantes – profitente ou aprendiz –, do ponto de vista pedagógico, o que não se realiza em várias das salas de aula.

A aquisição da língua inglesa contempla o fortalecimento instrutivo e fornece a seu falante uma competência hábil que o incorporará às transformações que recriam o mundo em formato de globalização. Esse idioma faz parte do cotidiano tecnológico e cultural dos sujeitos contemporâneos, e esse fato justifica sua inserção como disciplina escolar há tanto tempo (CHAGAS, 1976). Portanto, esta investigação propôs-se a identificar a concepção contraproducente que permeia esse formato de ensino, em que docentes e discentes se encontram envolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, corroboram para a firmação ideológica de cumprimento educacional.

DESENVOLVIMENTO

"WE FORGE THE CHAINS WE WEAR IN LIFE"[33]

As transformações sociocientíficas influenciam o modo de agir de docentes e discentes, levando-os a se adaptarem às novidades apresentadas, às mudanças comportamentais e aos progressos tecnológicos que se desfolham diante de seus olhos, vindo lhes apresentar novos conceitos científicos e sociais. Seria relevante refletir, então, sobre o fato de esses mesmos sujeitos, enquanto portadores de um determinado conhecimento acadêmico, encontrarem-se resignados a determinados modelos obsoletos, sendo, inclusive, propagadores de conceitos ideológicos que não contribuem para a ascensão do conhecimento.

Conforme é possível se verificar nos registros históricos, a hegemonia social sempre foi uma força de influência altamente poderosa e significantemente marcadora de práticas sociais. Por possuir fundamentos baseados na força visível e material de sujeitos em posição

33 Citação de Charles Dickens (1812-1870). Tradução para o português: "Somos nós que forjamos as correntes em nossas vidas".

de destaque, tal modelo de domínio encontra-se sob a autoridade dos que dela se fazem detentores, o que acaba por favorecer a soberania de poucos sobre muitos, cuja influência torna-se, também, facilitada pelo limitado poder e conhecimento dos indivíduos a eles subordinados.

De acordo com os registros de Chauí (1981), o conceito de ideologia, surgido no final do século XVIII, foi veiculado aos estudos das ciências das ideias, pelo filósofo francês Destutt de Tracy, que trazia como pressuposto que as reflexões não poderiam ser compreendidas como se possuíssem vida própria. Ainda segundo os apontamentos da filósofa, Tracy defendia que a ideologia assemelha-se às ciências naturais, partindo-se da crença na razão – própria do espírito iluminista do século XVIII – e do poder da ciência em submeter as abstrações ao mesmo processo de análise e compreensão dos objetos naturais (CHAUÍ, 1981).

Para Marcondes (1997), não é possível desvincular o sujeito, enquanto construto social, das influências conceituais que o cercam, afinal,

> uma vez que ver os fatos de forma ideológica é característica nossa, o que se pode almejar é conhecer exatamente o que é essa ideologia, o que são as demais ideologias e saber discernir, dentre elas, qual é (...) a expressão mais aproximada. (MARCONDES F.1997, p. 5)

Os estudos desse pesquisador da linguagem (MARCONDES, 1997) apontam que o ser humano necessita conhecer as ideologias que embasam sua forma de pensar, para que escolha àquela que mais se identifica com seus anseios e, com isso, venham a justificar suas práticas discursivas. Marcondes (1997) reitera, em concordância aos estudos de Chauí (1997), que ideologia é o conjunto de ideias, valores, intenções e aspirações alicerçado na cabeça dos indivíduos, vindo, por isso, a nortear suas manifestações linguísticas e comportamentais. Identificar a ideologia inserida no processo de ensino-aprendizagem torna-se um passo importante para o possível sucesso almejado por professores e alunos, pois os valores conceptivos difundidos são veiculados por meio dos livros didáticos e, muitas vezes, tão somente reproduzidos em sala de aula.

Tais apontamentos levam ao entendimento de que a desconstrução das relações de domínio, agregadas ao aprendizado de uma língua estrangeira, exigem do professor uma formação cultural crítica, a fim de que engendre em si e em suas práticas educacionais o ensino legítimo. Todavia, esse desempenho precisa de ser alcançado sem ferir os

valores culturais e a autoestima do aprendiz, efetivando-se, então, em sua comunicação competente com um mundo globalizado por meio da língua inglesa. Tais ponderações devem ser sopesadas, dado que

> a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado. (CHAUÍ, 1981, p.114)

Conforme os ponderamentos da filósofa, por ser uma representação de conceitos e preceitos, bem como de regulamentos de conduta, a ideologia norteia os membros de um grupo social quanto à forma de pensar, agir e ao que deveriam valorizar, além de balizar atitudes e expressões comunicativas. Esses princípios, portanto, deveriam fundamentar a percepção de identidade coletiva, universal, vindo a justificar as "diferenças sociais, políticas e culturais" sem as avaliar como divisões promovidas pelas categorias de produção, já que isso ressaltaria a injustiça sociopolítica (CHAUÍ, 1981, 113).

As pesquisas de Bakthin (2004) deslindam que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência, já que a linguagem proporciona aos indivíduos, por meio dos signos linguísticos, uma interação social pautada em concepções estabelecidas. A palavra pode estruturar e desestruturar ideias, o que a revela uma ferramenta comunicativa de mediação e persuasão (CIALDINI, 2012). Em concordância, Fairclough (2001) afirma que

> as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são constituídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

De acordo com o sociólogo, as ideologias se garantem quando se naturalizam no seio social por meio das ininterruptas condutas interlocutivas, as quais se constituirão em firmações de senso comum, estabilizando-se. Todavia, o caráter transformador do discurso, embasado na luta conceitual inerente às atividades comunicativas, tem

a capacidade de interferir nas disposições linguístico-conceptivas, a ponto de se firmar como "uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Os influxos ideológicos nos dias atuais, entretanto, têm-se distinguido em relação aos movimentos conceptivos dos séculos anteriores, os quais estavam voltados, preponderantemente, às questões sociais de diferenças de classes e posicionamentos políticos – proletário ou burguesia, socialismo ou capitalismo, por exemplo (THOMPSON, 1984). Por possuir "uma grande capacidade de mobilizar as pessoas e as massas" (MARCONDES, 1997, p. 28), os instrumentos linguísticos de persuasão têm sido avaliados e averiguados em suas ações diversas, aclarando quanto às suas instrumentalizações de dissuasão, afinal, tais não constituem uma conjuntura unicamente de orientação polarizada.

Assim, para se entender melhor a questão da ideologia é preciso ir mais além, avançar em um espaço mais amplo no problema da relação do indivíduo com as formas de poder nas quais ele se encontra inserido e que, também, desempenha. Vieira e Silvestre (2015) apontam para as transformações tecnológicas e suas vertiginosas contribuições quanto às novas formas de comunicação, as quais apresentam, quotidianamente, novos conceitos e formas de letramento. Por isso, é necessário avaliar a ideologia não unicamente como um conjunto de ideias bipolarizadas politicamente, mas, antes, como um mecanismo de influência comunicativa, que sugestiona com laborações contumazes e interfere nos pensamentos e nas atividades dos indivíduos, por meio de suas inúmeras expressões linguísticas.

"EDUCATION IS THE MOST POWERFUL WEAPON WHICH YOU CAN USE TO CHANGE THE WORLD"[34]

Diante de tais ponderações, a respeito das convicções que norteiam os pensamentos e comportamentos, voltemos, então, nosso olhar avaliativo ao aprendizado adequado de uma língua estrangeira. Os imperialismos britânico e americano frutificaram a expansão do inglês que, atualmente, é considerado o idioma da comunicação mundial, trazendo consigo a capacidade de influenciar a cultura dos que o usam como primeira ou segunda língua (PHILLIPSON, 1992).

34 Citação de Nelson Mandela (1918-2013). Tradução para o português: "A educação é a mais poderosa arma que você pode usar para mudar o mundo".

A língua inglesa é, no Brasil, a língua estrangeira mais procurada e está presente em diversos setores da sociedade, por ser considerada um meio de comunicação que abrange diversas áreas do saber e, por isso, marcada de grande importância no ensino e no aprendizado em âmbito educacional. Há de se considerar que não é apenas um exercício intelectual de aprendizagem de estruturas linguísticas, mas, antes, uma experiência de vida que amplia as possibilidades do discurso no mundo. Assim, o professor que se propõe a ensiná-la deve estar ciente da sua postura política durante a prática pedagógica, pois o contexto de ensino-aprendizagem dessa língua exigirá que os educadores conheçam o caráter político-ideológico que a ministração dessa disciplina carregará.

Faz-se necessário, precipuamente, compreender que o ensino vem a ser uma prática resultante de um trabalho longo e igualmente árduo, e que exige formação e empenho da parte do professor, além de uma certa habilidade instrutiva. O aprendiz comum, por sua vez, tem algumas percepções quanto à dedicação e ao esforço necessários durante todo o ato de aprender, ainda que não se empenhe o necessário para isso. O desafio de fornecer aos indivíduos um instrumento de ação no mundo globalizado é encarado tanto pela língua estrangeira, quanto pela língua materna, tendo em vista que a aprendizagem proporciona ao aluno o aumento da autopercepção, como ser humano e como cidadão, criando oportunidades de conhecimento de outras culturas mediante o processo de globalização das sociedades (BERTOLDI; PALLÚ, 2013).

A comunicação entre pessoas de diferentes países se dá pelos mais diversos motivos, precisando compartilhar alguma língua como meio de comunicação, sendo o inglês, atualmente, a mais difundida. De acordo com Mickay (2002), a *Internet*, também, propicia a conversação e o conhecimento de diferentes culturas, oportunidades de trabalho nacionais e internacionais, apontando que o conhecimento do idioma vai além quando se menciona a difusão das tecnologias e das ciências, assim como do contexto histórico do desenvolvimento das nações, por ser a principal forma comunicativa de intercâmbio internacional. Os estudos de Moura (1988) avaliam que seu domínio permite acesso facilitado e diligente às informações científicas, às obras literárias, bem como a qualquer outra manifestação sociocultural do planeta, além de haver se tornado "a língua mais necessária no mundo dos negócios, firmando-se indispensável para o aproveitamento de pelo menos metade da literatura técnica existente" (TOTIS, 1991. p. 16).

Normalmente se tem presenciado uma "postura supostamente alienada e apolítica da maioria dos professores, onde a glorificação de

culturas estrangeiras, principalmente as culturas americana e britânica, se tornou uma máxima" (SIQUEIRA, 2005, p. 4). O contato com a ideologia dominante presente na língua inglesa, obviamente, não acontece apenas em sala de aula, mas é nesse ambiente que as questões são problematizadas, analisadas, debatidas e pensadas. É premente, portanto, reconhecer as possíveis falhas na formação dos professores, que é/foi também um aprendiz, mas sempre ressaltar que sua preparação tenha sido pautada "em bases que privilegiam o pensamento crítico e estejam ancoradas em uma pedagogia libertadora que o transforme tanto em produtor quanto em produto da história" (SIQUEIRA, 2005. p. 19).

Considerando o papel do professor como mediador e estimulador na construção de conhecimentos, e não um mero transmissor de informações (FREIRE, 1987), é preciso redefinir o processo formativo de um professor de língua estrangeira. Muitas vezes os espaços destinados à projetos pedagógicos e os conteúdos ministrados ainda não parecem ser suficientes para garantir uma boa formação do futuro educador (SILVEIRA, 1999). Ainda, as pesquisas de Costa (1987) avaliam que os alunos da educação básica, principalmente no ensino fundamental, estão particularmente submetidos às representações sociais de seus professores em relação à projeção feita ao estrangeiro e à sua cultura hegemônica e heroicamente construída.

Partindo do ponto de que o inglês traz intrinsecamente o discurso político-ideológico dominante, o professor não deve assumir um posicionamento acrítico e alienado para que não imobilize o pensamento cultural crítico do aluno. Afinal, como já mencionando, Siqueira (2005) pondera que o processo de aprendizagem de uma língua envolve a transmissão de aspectos ideológicos e culturais que, em sua maioria, não são percebidos conscientemente pelo receptor, apesar de serem internalizados e transformados em construtos conceituais. Como avalia Freire (1987), a respeito da educação pautada em interesse de dominação, que ao se manter "a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão" (FREIRE, 1987, p. 38).

Avaliando-se a necessidade do aprendizado da língua inglesa diante da globalização, não é possível ignorar a ideologia intrínseca no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, faz-se necessário refletir que "um comportamento, uma posição ideológica será progressista, inovadora, revolucionária à medida que sua ação for dessa natureza, não importa o discurso que tenha, ou seja, não importa o que fale; o importante é a prática" (MARCONDES F. 1997, p. 29-30). O que aponta

para a necessidade do desenvolvimento crítico do professor, a fim de que se efetive uma sensibilização cultural e promova, em sala de aula, o estímulo à percepção analítica dos estudantes de língua inglesa, como indivíduos avaliativos a respeito das possíveis metáforas de dominação que desenham a sociedade e criam os protagonistas épicos. Conforme salienta Kawachi (2011),

> um significado muito mais complexo de cultura refere-se a normas socioculturais, visões de mundo, crenças, hipóteses e sistemas de valores que se enquadram em praticamente todas as facetas do uso da língua, incluindo a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. O termo *cultura invisível* se aplica a crenças socioculturais e hipóteses sobre as quais a maioria das pessoas não está ciente e, portanto, não se pode examinar intelectualmente. (KAWACHI, 2011, p. 43, grifo do autor)

Conforme pontua o linguista, se as relações de poder são reproduzidas pelo discurso, realizar-se-ão, portanto, em formato imperceptível para grande parte dos receptores, o que os impedirá de uma avaliação reflexiva. Todavia, transformá-las é uma prática possível, por meio do rompimento dos formatos ideológicos figurados e formados em processos hegemônicos, para os trazer à luz de modo mais simplificado, e expondo seus significados abstratos e persuasivos. E, para que isso ocorra, é preciso que haja uma compreensão de que a língua inglesa – como qualquer outro vernáculo estrangeiro de expansão imperialista – deva ter o propósito de servir aos interesses do aprendiz e erguê-lo socialmente, ao contrário de o tornar um servo dos valores adventícios e pujantes.

Segundo Anjos (2017), "o micromundo posto no livro didático de língua estrangeira, onde o mundo das culturas é o ideal, quando impõe, através de suas páginas, o mundo branco anglo-saxônico" (ANJOS, 2017, p.43), revela, em seu formato e conteúdo, ideais propagandistas e mercantilistas, promovendo uma sociedade artificial e distante da vida real, todavia, tornando-a referência cultural. Para Rajagopalan (2003), a sustentação da superioridade da língua e da cultura inglesa sobre a brasileira efetiva um complexo de inferioridade acentuado nos alunos, gerando práticas e posturas equivocadas em muitas salas de aula. De acordo com o linguista, esse é o retrato de uma ideologia colonizadora, onde se acredita que tanto os professores quanto os estudantes devam reverenciar a cultura considerada superior e submeter-se

às suas práticas, o que termina por reproduzir as relações materiais do colonialismo (RAJAGOPALAN, 2003).

Assim, sabendo que a ideologia está associada às relações de poder, não se deve pospor a persuasão difundida nos conteúdos dos livros didáticos, que disseminam a cultura e os valores estrangeiros e orientam o pensamento e o comportamento do aprendiz. Para atingir o ensino-aprendizagem ideal, portanto, é preciso que haja uma descolonização da língua, valorizando o pensamento crítico, empoderando aprendizes e professores locais, conduzindo uma aprendizagem que não lesione a identidade cultural do aluno e, ainda, proporcione reflexão de seus interesses e necessidades.

CONSIDERAÇÕES

Como mencionado, existe ainda uma ideologia que se refere à supervalorização da cultura estrangeira sobre a nacional, até por parte de muitos professores, como se tudo que viesse de fora fosse superior ao que temos (Rajagopalan, 2003). Diante de todos esses apontamentos, pode-se avaliar que existe uma ideologia acerca da prevalência da cultura inglesa e norte-americana, onde o estilo de vida e a formação escolar seriam as ideais, o que viria a contribuir para a pouca eficácia do ensino escolar exercido, de um modo geral, onde mestres e conteúdos seriam desvalorizados.

Estando presente no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a ideologia é um instrumento de dominação que propaga formatos identitários contraproducentes a partir das situações descritas nesse trabalho, o que influencia de forma considerável a formação educacional dos jovens estudantes. As concepções, de acordo com quem as dissemina, são baseadas em crenças e valores tomados como verdades e correm o risco de transformar – para melhor ou pior – a estrutura subjetiva do indivíduo, cabendo, assim, aos responsáveis adultos a análise cuidadosa das situações propagadas como verdades.

Então, torna-se necessária a reflexão sobre a questão do discurso ideológico e sua influência na educação como um todo e, mais especificamente, no ensino da língua inglesa, conforme apontado nesta pesquisa. Enquanto educadores, temos um dever pedagógico de interpretar e ponderar as possíveis interferências dos instrumentos de dominação infundidas nas produções linguísticas que são utilizadas nos métodos de ensino.

Portanto, é basilar que essa disciplina seja ministrada com a mesma importância que as demais: um conhecimento necessário e relevante para o aprimoramento social do jovem, fornecendo-lhe ferramentas instrutivas necessárias para sua formação cultural e social, como indivíduo crítico e cogitativo. Afinal, aprender a língua inglesa é ter um mecanismo eficaz no mundo moderno, uma vez que as práticas sociais que estruturam as nossas organizações contemporâneas são mediadas por um processo de globalização que a tem como forma comunicativa mundial. Mas, acima de tudo, o conhecimento reflexivo é o melhor recurso para ser agente transformador no mundo, e não somente um dependente alienado e direcionado por atuações persuasivas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, R. C. **O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado inédita. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem – problemas fundamentais do método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BERTOLDI, M.; PALLÚ, N. M. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: a importância dos temas transversais. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Cadernos PDE. Vol. I. Paraná: Secretaria de Educação, 2013.

BRASIL. **Lei n. º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 28 de abril, 2020.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CIALDINI, R. B. **As armas da persuasão**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

COSTA. D. N. M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução Isabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia.** Rio de Janeiro: Vieira Et Lent, 2012.

KAWACHI, G. J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para o ensino e uso do idioma.** 2011. Dissertação de Mestrado inédita. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

MARCONDES, C. F. **Ideologia.** 9ª ed. São Paulo: Global, 1997.

MICKAY, S. L. **Teaching English as an international language.** Oxford: Handbooks, 2002.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília**: UnB, 2003. p.53- 84

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguítica crítica: linguagem identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SIQUEIRA, Sávio. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês.** In: Revista Inventário. 4. ed. jul/2005. Disponível em: http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm. Acesso em: 26/03/2019.

THOMPSON, J. B. **Studies in the theory of ideology.** Cambridge: Polity Press, 1984.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.

ROSA, M. C. **Introdução à (bio)linguística: linguagem e mente.** São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social**. Brasília: Cepadic, 2015.

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA PROFISSÃO DOCENTE

Camila Moutinho Domingues[35]
Daniel Ordane da Costa Vale[36]

INTRODUÇÃO

O capítulo a seguir apresenta-se como uma síntese de nossos estudos referentes tendo como foco principal de análise a constituição da identidade e subjetividade durante a trajetória profissional dos professores. Em um primeiro momento, explicitaremos os aspectos teóricos que nortearam a nossa pesquisa com relação à temática abordada, fazendo um breve resgate sobre a teoria sociológica da identidade e sua relação com o trabalho dos professores. Pontuaremos, também, outros referenciais que pontuam como se efetiva a construção da identidade docente e, como essa, sofre influências de outros fatores para sua delimitação.

Com o objetivo de desenvolver um aprofundamento referente ao tema citado, para, posteriormente, fazermos uma investigação de campo, julgamos necessário estudar as obras de Claude Dubar (2005), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), além de outros textos que contemplam o tema aqui tratado.

Posteriormente, analisaremos, à luz dos referenciais teóricos, uma entrevista realizada com uma professora aposentada no que concerne ao seu percurso profissional e construção de suas identidade (s) docentes.

DESENVOLVIMENTO

Quando iniciamos os nossos estudos referentes à profissão docente, devemos refletir sobre as características envolvidas nesse tipo de trabalho, que, se comparado aos outros, apresenta uma série de especificidades. Fundamentalmente, destaca-se que uma característica marcante da docência é ser um trabalho com seres humanos e sobre

35 Mestre em Educação pela PUC-MG, Pedagoga, mila_moutinho25@hotmail.com.
36 Mestre em Educação pela PUC-MG, Professor de Educação Física, danielordane@yahoo.com.br.

seres humanos que, portanto, só pode-se efetivar a partir das relações estabelecidas entre os envolvidos. O trabalho docente, nesse sentido, deve ser compreendido como humano e interativo. Tardif e Lessard (2005) nos revelam que a interação é um aspecto basilar nessa profissão, revelando, assim, seu caráter específico. Na visão desses autores:

> A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 235).

Faz-se necessário mencionarmos que, exatamente por ter essa característica, exercer essa profissão não é tarefa fácil e, para isso, necessita-se construir, no decorrer da trajetória profissional e, algumas vezes, até antes dela, conhecimentos que possibilitarão um exercício significativo. Essas variedades de conhecimentos podem ser denominadas, de acordo com o campo teórico, como saberes docentes. Nas palavras do autor: "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais." (TARDIF, 2005, p.36).

A formação desse profissional, de acordo com essa perspectiva, revela características peculiares que devem ser estudadas para uma melhor compreensão dos sujeitos participantes. É seguindo esse direcionamento, que começamos a refletir sobre como se dá a constituição desse professor durante a sua carreira e, de certo modo, como é elaborada a sua identidade docente. Será que esses professores tem uma identidade específica? Como esses profissionais entram na carreira e como, ao longo do tempo, eles se formam? Quais são as influencias que os docentes estão submetidos nos momentos de seu exercício profissional?

Ao longo de nossos estudos, percebemos a necessidade de explicitar, para melhor compreensão do tema, uma breve contextualização referente ao surgimento dos estudos sobre identidade e suas características marcantes. Foi somente após as primeiras manifestações sociais, na visão de Silva (1998), posteriores a segunda guerra mundial, que passa-se a ter uma preocupação maior com o indivíduo como um ser único, insubstituível. De acordo com Zanatta (2011) após a década de 60

intensificaram os estudos que contemplavam essa temática e, por esse motivo, pode-se dizer que essa concepção é advinda da modernidade.

A interatividade é um processo fundamental para que o indivíduo possa construir a sua identidade, reside nesse fato, a estreita ligação entre essa e a profissão docente, que será aqui focalizada. Nos momentos em que referencia algumas contribuições do interacionismo simbólico para os estudos sobre identidade, Zanatta (2011) nos revela que a constituição do ser, fazendo uso de seu papel social, de acordo com cada momento vivido, é fator determinante em sua formação identitária, podendo, em cada situação revelar um aspecto dessa subjetividade. Nessa vertente,

> (...) uma pessoa pode fazer uso de um papel social específico, dependendo do cenário em que se encontra. A identidade, portanto, é contextual, dependendo da situação e dos atores envolvidos (ZANATTA, 2011, p. 47).

É seguindo o direcionamento feito pela autora que podemos inferir que não existe uma só "identidade" e, sim, uma adequação contextualizada, que provocaria o surgimento em cada pessoa de múltiplas identidades, que são utilizadas de acordo com o momento em que a pessoa está passando. Um mesmo indivíduo, em um dia, pode assumir várias identidades diferentes, podendo ser, por exemplo, mãe, professora, filha, coordenadora, amiga, etc. Porém, ao longo de nossos estudos, perceberemos que essas identidades, muitas vezes tem um elo de comunicação, segundo o qual uma pode interferir na outra, revelando o aspecto complexo de se analisar a subjetividade docente. A identidade, portanto, baseia-se nas relações estabelecidas de acordo com o meio social, sendo estabelecida através da socialização.

Claude Dubar (2005) possibilita-nos aprimorar nossos conhecimentos relativos à esse entendimento de identidade como um processo relacional. O autor constrói uma teoria para explicitar as principais características da formação identitária dos sujeitos, que é de fundamental importância para a nossa análise. Em sua teoria sociológica da identidade, baseando-se nas descobertas feitas pelos principais autores do Interacionismo Simbólico (Mead e Goffman), Dubar nos revela que a identidade não é um fator inerente ao sujeito, que se constitui de maneira espontânea para cada pessoa. Esse desenvolvimento ocorreria de acordo com dois fatores principais: os atos de atribuição e os atos de pertencimento, construídos a partir das relações sociais. Como expressa o autor:

> Denominaremos atos de atribuição os que visam a definir "que tipo de homem (ou de mulher) você é", ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem "que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si". (DUBAR, 2005, p. 137).

Partindo-se dessa prerrogativa, é perceptível que a identidade não é formada de maneira simples, ela se constrói a partir da relação entre o indivíduo e o outro, tendo como base suas experiências. Essa construção ocorre na vinculação entre o que o autor chama de identidade social virtual (formada pelos atos de atribuição) e a identidade social real (formada pelos atos de pertencimento). Essas duas formas de identidade são construídas a partir do processo relacional – que se efetiva na conexão entre as identidades atribuídas e as incorporadas, sofrendo influência do processo biográfico – que é possibilitado pelas identidades herdadas através das diferentes formas de socialização primária e secundária e as identidades visadas pelo sujeito futuramente.

Compreende-se que essa identidade social estudada por Dubar (2005), relaciona-se intimamente com a identidade profissional, visto que essa não é formada de maneira desarticulada à anterior. Podemos perceber que a prática profissional não é o único caminho que pode orientar a identidade do professor. Essa inicia-se desde os primeiros anos de vida do sujeito, passa por sua convivência social, com a experiência vivida enquanto estudante (o que Tardif e Raymond denominam de saberes da formação pré-profissional), sua vivência durante o curso de formação de professores e, também, o seu exercício docente. Concordamos com Cardoso (2010) que as:

> (...) identidades profissionais são múltiplas, pois elas seriam fruto da articulação contínua de histórias pessoais com trajetórias sociais e culturais, não podendo por isso ser reduzida unicamente a um pertencimento de classe, ou a uma comunidade, ou mesmo à questões de gênero, etnia ou geração. Nesse sentido, a identidade profissional não é algo dado, estabelecido a priori, mas é parte de um processo contínuo de (re)elaboração, constituindo-se progressivamente a partir de processos específicos de socialização (CARDOSO, 2010, p.46).

A singularidade da profissão docente, então, reside no fato de que essa relaciona-se de forma mais íntima, com a história de cada professor, demonstrando a complexidade que a envolve. Para que a nossa análise ocorra de maneira mais completa, iremos nos pautar, também, nos estudos dos saberes docentes, uma vez que acreditamos que essa formação identitária não pode ser vista isolada dos conhecimentos que evolvem o exercício dessa profissão.

Seguindo esse direcionamento enfocaremos, mais especificamente os saberes da formação pessoal e da formação pré-profissional, que acreditamos, servir de sustentação para a identidade social, no que se refere à sua interlocução com o processo bibliográfico, já citado anteriormente. Podemos, pois, afirmar que:

> [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216-217).

É possível refletirmos, seguindo essa perspectiva, que a socialização secundária tem grande relevância ao longo da vida dos professores, visto que pelo tempo que esses passaram na escola, puderam tecer uma gama de saberes que relacionam-se com o funcionamento acadêmico. Esse fator pode ser percebido com clareza nos momentos em que começam a estudar a influência dos "outros significativos" na construção da identidade do professor. Nos centraremos, a partir do próximo tópico, a fazer uma análise da teoria estudada até o momento com uma pesquisa no campo da formação docente.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O percurso que traçamos no decorrer de nossa pesquisa, por se tratar de uma temática educacional, relacionada com a formação, identidade e subjetividade dos professores, não poderia ser concebido

sem nos basearmos em uma abordagem qualitativa, que revela-se significativa nos estudos desse campo. Como instrumento para a coleta dos dados pesquisados, optamos pela realização de uma entrevista semi-estruturada, a fim de que pudéssemos assimilar melhor quais eram as ideias da profissional pesquisada. Para a nossa entrevista, escolhemos uma professora já aposentada, por acreditar que suas percepções sobre o tema pesquisado seriam mais vastas, podendo nos proporcionar uma visão mais holística da profissão.

Como pesquisamos a identidade e subjetividade na profissão docente, não poderíamos deixar de citar que essas são construídas de acordo com as interações sociais e, nada melhor do que uma entrevista para que pudéssemos ter acesso à esses dados. Nos momentos em que estudamos algumas pesquisas na área educacional, percebemos que, muitas vezes, quando se trata de formação de professores, aos protagonistas desse processo, muitas vezes, não é dado o destaque necessário para compreendermos o que pensam, como pensam e porque pensam.

Destaca-se, dessa maneira, a falta da voz do professor dentro das pesquisas, não percebemos muitas vezes as suas falas e, sim, o julgamento dessas, fato que não acreditamos que seja proveitoso para a nossa investigação. Na visão de Ivor Goodson (1995):

> O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto "prático". Necessita-se agora escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o "desenvolvimento" (GOODSON, 1995, p. 69).

Partindo desse esclarecimento, nos esforçaremos na tentativa de dar maior ênfase ao pensamento de nossa entrevistada, a fim de que nossos dados possam ser elucidativos da temática em estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Durante a análise da entrevista realizada, percebemos que o conjunto de respostas estava relacionado à três temas: escolha profissional, identidade e subjetividade na docência e desafios enfrentados durante a profissão. Para que possamos dissertar de maneira mais concisa sobre

cada uma dessas categorias, iremos dividi-las em tópicos, que serão analisados a partir de agora.

ESCOLHA DA PROFISSÃO

Quando perguntada sobre os motivos de sua escolha profissional, percebemos na fala de Helena a presença da influência que o saber-fazer já desempenhava em seu cotidiano enquanto aluna. A metodologia e a forma do professor ensinar eram fatores relevantes para a pesquisada e foi, através de sua descoberta como facilitadora de aprendizagens que ela se conscientizou sobre o desejo de ser professora. No excerto de fala seguinte podemos perceber esse posicionamento:

> Assim, desde que eu fazia, eu lembro quando eu estava mais ou menos assim na 8ª série assim, né, eu tinha muita facilidade assim de estar ensinando, né? Eu tinha uma colega Cátia que tinha muita dificuldade e aí a gente sempre se reunia para estudar ou mesmo dentro da sala de aula é, fazendo trabalho, eu sempre percebia que a forma como eu explicava, às vezes as pessoas conseguiam, eles falavam assim: nó a gente entendeu melhor que o professor explicando. (HELENA)

A relação dessa professora, desde a sua história pessoal, já revela algumas das características da relação docente com o saber e, como, esses conhecimentos são importantes durante o exercício profissional. Foi a partir de sua experiência como aluna que, pouco a pouco, foram sendo tecidas as identidades docentes reveladas ao longo da pesquisa. O saber da formação pré-profissional, estudado por Tardif e Raymond (2000) podem ser visualizados explicitamente nesse momento.

Além da facilidade para a profissão, conforme afirmado pela pesquisada, a influência de outras pessoas foi significante em sua escolha. Essa caraterística pode ser confirmada quando nos remetemos à teoria sociológica da identidade, no que concerne à interferência que o convívio social, principalmente na socialização primária (família) e na secundária (escola) desempenha na constituição identitária da pessoa.

No caso da professora em estudo, em suas lembranças percebemos a importância atribuída as suas primeiras professoras, que foram citadas como referências para sua opção pela docência na área de língua portuguesa:

> Letras? Ahn... Porque desde que eu me lembre, que desde pequena assim, pequena não, porque eu comecei a estudar mais velha, né? Mas desde assim a 2ª série os professores elogiavam muito as minhas produções de texto. Eu tinha uma professora que ela assim, ela até chorava quando lia as coisas que eu escrevia. Uma professora da segunda série e aí na quinta série eu tinha uma professora que chamava Sandra, eu lembro dela que ela sempre usava assim um turbante, e ela adorava as minhas produções, ela fala assim: Helena eu li seu texto em outra sala. Aí ela sempre falava assim: A Helena escreve bem porque ela lê muito, num é? Aí eu falava é.. assim eu ia para a biblioteca da escola aí era a matéria assim que eu mais me identificava. (HELENA)

A maneira como suas professoras a incentivaram é um elemento que merece destaque, uma vez que através dele percebemos a capacidade que o docente tem para servir de estímulo para seus alunos. Seguindo essa orientação, pode-se citar que:

> Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é a função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho: a "personalidade", enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor, mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas "personalidades" que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 223)

A história de vida, portanto, não pode ser desconsiderada quando se estuda a profissão docente, certo que essa é determinante durante a prática profissional.

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Percebemos claramente em nossa entrevista o elo que existe entre as "identidades" que formam o professor, e sua atuação profissional.

É notória a dificuldade que se tem de separar o seu "eu" professor, do seu "eu" pessoa, desvinculado da profissão.

Tal como afirma Jenifer Nias (1991) citada por Nóvoa (1995) "O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor." (p.15). Essa citação ecoa no momento em que a professora é perguntada sobre a construção de sua identidade profissional:

> Acaba que fica misturado, acaba que fica misturado mesmo, né? Eu acho que a gente é muito o que a gente faz, o que a gente é... não tem jeito... ainda mais mexendo com gente quando cê faz sei lá ,trabalha com máquina, você pode se manter fria neutra, então a gente mexer com gente não tem jeito. Acaba mostrando aquilo que você é... (HELENA)

Nessa fala podemos identificar que a construção da identidade docente, por se tratar de uma dimensão baseada na interatividade, como afirmam Tardif e Lessard (2005), impacta no exercício profissional, fazendo com que o professor se constitua como tal nas relações com o outro, dentro e fora da escola. Essa especificidade da profissão é um dos fatores que influencia em na sua identidade, sendo percebida como um construto social.

Através da observação da fala da professora Helena fica fácil verificar como a vivência que a pessoa tem fora do ambiente de trabalho e, mais precisamente, durante a sua trajetória de vida, são fatores que relacionam-se diretamente com o desenvolvimento do trabalho docente. Os conhecimentos adquiridos fora do contexto estrito de formação para o trabalho, muitas vezes, podem ser verificados como fios condutores da atividade exercida:

> É eu que eu levei de identidade minha para a sala de aula foi este meu jeito sonhador assim este lado de acreditar é... olha uma coisa que eu acho mais marcante foi que eu sempre tive esta preocupação com o outro acho que isto foi parte da minha educação, criada no grupo de jovens então assim eu sempre... eu sempre tive este lado solidário.(HELENA)

A preocupação com o outro e sua influência dentro de sala é percebida, também, em outros momentos, quando perguntada sobre a sua trajetória durante seus 28 anos de profissão. Nessa ocasião Helena

nos revela um pouco sobre os projetos que desenvolveu em sua escola e como esses foram recebidos pelos alunos:

> Igual ao último projeto que eu fiz na escola que trabalhava em Belo Horizonte que foi exatamente... eu passei aquele filme: "A corrente do bem", né? Ele traz no início um professor que fala com a turma: pensem em uma ação para mudar o mundo e coloque em prática e aí eu fiz a partir do filme essa proposta com eles... que eles pensassem em alguma ação para melhorar a comunidade local e colocassem em prática... aí eles tinham que pensar em uma estratégia de criar o projeto, eu trabalhava com a criação de projetos e aí eles tinham que registrar em formas de vídeo, fotos, entrevistas o que eles fizeram e aí teve a culminância, na feira de cultura e o nosso trabalho acabou chamando a atenção e uns meninos falavam assim que "bombou" porque aí eles se envolveram muito, aí teve gente que fez trabalho na creche, tiveram outros que foram no asilo, entendeu? E aí eles fotografaram, filmaram, aí no dia a gente fez... cada grupo teve que montar um trabalho expositivo para colocar na sala, ou em forma de vídeo... (HELENA)

Pode-se citar, no entanto, que a noção de identidade é um processo permeado pela tessitura de diversos fatores, que, juntos, contribuem para que se forme um profissional íntegro, que tenha consciência de seu papel na sociedade. Na visão de Nóvoa (1995):

> A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Exatamente por ser recoberta por tanta complexidade, a docência é uma profissão na qual os desafios são frequentes, sendo assim, explicitaremos os principais, na visão de nossa pesquisada sobre essas singularidades

DESAFIOS NA PROFISSÃO

No dia-a-dia profissional, muitos são os desafios enfrentados pelos professores, os que mais interferem no cotidiano escolar, de acordo com a professora pesquisada são as implicações burocráticas que regem o sistema em que ela trabalha, as políticas governamentais, que algumas vezes, contribuem para a desvalorização profissional e a questão salarial.

Ao longo do tempo, no relato de Helena, percebemos que esses desafios foram se intensificando e, aos poucos, começaram a influenciar o trabalho docente. Nesse sentido, a organização do funcionamento escolar, foi um fator que dificultou a prática pedagógica, fazendo com que os professores tivessem que ressignificar várias de suas metodologias:

> Assim, mesmo com as dificuldades porque os interesses dos alunos foram mudando, né? E também a questão política que influenciou muito, né? Quando foi mudando assim a progressão automática, por exemplo, né? A gente foi perdendo tanto a moral, como assim, a questão de nota, por exemplo né? Porque o aluno estuda por causa de nota... E essa metodologia mudou, a questão da progressão automática, com a escola plural, em Belo Horizonte, principalmente, aí a gente tinha que procurar alguma forma de prender os alunos, que não fosse só por nota, entendeu? Porque se fosse dar só por nota, né? Tinha retenção só no final do ciclo, né? E tem até hoje então a gente tinha que ser um pouco artista, para estar é... conseguindo prender a atenção (HELENA)

A visão citada por Helena vai de encontro com outras pesquisas no âmbito educacional, como é o caso do estudo feito por Lapo e Bueno (2003) quando a analisam as causas da insatisfação com a profissão é chegam a seguinte consideração:

> Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério é o modo pelo qual está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Esta organização influi diretamente no desempenho

> e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. (LAPO e BUENO, 2003, p. 77)

A somatória de todos esses fatores está estimulando um descrédito profissional, que, de certa maneira, influi diretamente na construção identitária dos professores, visto que, muitas vezes, esses passam a se desestimularem, entrando no que poderíamos chamar como "crise de identidade profissional".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as breves reflexões até aqui empreendidas, faz-se necessário fazermos uma pequena síntese das principais descobertas feitas ao longo dessa pesquisa. Estudar sobre a "Identidade e Subjetividade na Profissão Docente" nos possibilitou ampliar nossos horizontes sobre a nossa própria trajetória profissional, fazendo-nos pensar sobre as características que nos estruturam como professores.

Os estudos sobre a teoria sociológica da identidade nos ajudam a compreender como a construção da identidade é complexa, sendo influenciada por fatores que, muitas vezes não nos damos conta. A explicitação sobre como são formados os atos de pertencimento e de atribuição, também, nos provocam a ser mais conscientes sobre a especificidade da docência.

Consideramos que a entrevista foi um momento crucial durante a elaboração de nossa pesquisa, uma vez que, a partir da fala da professora pesquisada pudemos perceber, na prática, como os aspectos teóricos são fundamentados, possibilitando uma coerência entre essas duas óticas.

Salientamos a importância de se terem mais pesquisas sobre o tema pesquisado, através da escuta de professores em diferentes momentos de seu ciclo de vida profissional para que tenhamos uma maior amplitude da temática aqui tratada.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, M.E. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais.** N. 8, p.35-51, julh-dez, 2010.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 133-156.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. p.63-78. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** Cadernos de Pesquisa. N. 118, p. 65-88, março, 2003.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; *RAYMOND,* Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc. vol.21 no.73 Campinas Dec. 2000.

ZANATA, M.S. Nas teias de identidade: construções para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**. V. 35, p.41-54, dezembro, 2011.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES[37]

Adilson de Souza Borges[38]
Adriana Richit[39]

INTRODUÇÃO

O os saberes são resultantes da racionalidade, da demonstração lógica, de um juízo verdadeiro e podem ser validados a partir de um discurso ou uma ação, expostos através de uma justificativa racional (GAUTHIER, 2013).

Neste sentido, em relação aos professores, é importante ressaltar que a função docente está para além de apenas transmitir conhecimentos constituídos através da sua formação inicial. Em outras palavras, os professores são produtores de conhecimentos e saberes que podem ser e são validados a partir da sua prática, prática essa que integra uma multiplicidade de saberes variados, por vezes distintos. Neste processo, o professor estabelece diferentes relações entre os saberes profissionais e com os seus respectivos valores, sejam eles políticos, ideológicos, sociais, etc., pois antes de tudo, o professor é um indivíduo que possuí valores, uma visão de mundo que permeia toda a sua atividade docente e o faz olhar para o conhecimento, para sociedade ou para o seu público (seus objetos) de forma particular.

De acordo com Tardif (2002, p. 36), o saber dos professores pode ser definido "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Nesta perspectiva, o professor é um profissional que a partir da sua formação e prática desenvolve saberes de diferentes áreas, que por vezes se complementam,

37 Parte deste trabalho foi apresentado no II Congresso de Educação Currículo e Gestão na Escola de Educação Básica em 2019.

38 Doutorando em Educação (UNOESC; FUNDES/UNIEDU), Mestre em Educação (UFFS), Professor da Rede Municipal de Educação de Faxinal dos Guedes/SC, adilsonsb@hotmail.com

39 Doutora em Educação Matemática (UNESP, Rio Claro, SP). Pós-doutorado em Didática da Matemática (Universidade de Lisboa). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Docente dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). E-mail: adrianarichit@gmail.com

por vezes se contradizem. É um profissional que precisa dominar conhecimentos diversos, de diferentes fontes e naturezas, e que se não empreendê-los poderá enfrentar desafios em sua vida profissional, inclusive com pena de comprometer a qualidade do seu trabalho.

É neste sentido que a pesquisadora Selma Garrido Pimenta aponta para a necessidade da construção de uma identidade docente mais consistente, isto é, ela defende que "Para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor", já que antes de tudo, o professor é alguém que ensina (GAUTHIER, 2013). A autora, em seu estudo sobre os saberes e atividade docente, sinaliza para a importância de maiores investimentos em atividades de formação que compreendam a necessidade de "ressignificar os processos formativos a partir da reconstrução dos saberes necessários à docência" (PIMENTA, 2005, p. 17).

Nesta perspectiva, Pimenta defende que a formação continuada precisa assumir um importante papel no desenvolvimento de saberes docentes que venham a contribuir para o enfrentamento dos desafios profissionais da função docente. No entanto, Pimenta (2005, p. 16) manifesta que a realidade da formação continuada, de um modo geral, é voltada para a atualização dos conteúdos do ensino operando de forma "pouco eficiente para alterar a prática docente" e as situações do fracasso escolar, por não tomarem a prática docente como ponto de partida e de chegada. Ou seja, pelo fato de não considerarem os contextos nos quais os professores estão inseridos, por não considerarem os desafios que permeiam a atividade profissional, pelo fato de pouco ou nada valorizarem as especificidades dos contextos profissionais dos professores, as propostas de formação continuada amplamente desenvolvidas no Brasil pouco tem contribuído para o desenvolvimento de saberes relacionados aos desafios da docência.

Portanto, consideramos que a partir de processos formativos pensados e promovidos em sinergia com as especificidades dos contextos de atuação dos professores, distintos saberes e/ou aspectos dos saberes docentes podem ser desenvolvidos e/ou aprofundados, pois é a partir de estudos e atividades práticas, bem como da construção teórica, reflexão e ação, que são catalisados os processos de aprendizagem relativos aos diferentes campos do conhecimento, das ideologias pedagógicas, das disciplinas, entre outros, consequentemente oportunizando a construção de saberes de naturezas diversas, como veremos a seguir.

OS SABERES DOS PROFESSORES

Os teóricos Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e António Nóvoa, assim como pesquisadores tais como Borges (2019), Azevedo (2007), Barros (2016), Cunha (2014), Chamorro (2015), por meio de estudos e/ou pesquisas sobre a docência, vêm apontando a necessidade do desenvolvimento de atividades formativas que tenham como perspectiva a construção de saberes docentes necessários à atividade profissional dos professores. Neste sentido, argumentamos em favor da urgência do desenvolvimento de uma mudança de paradigma em relação aos processos formativos (BORGES, 2019), evidenciando que esses processos necessitam valorizar e priorizar a prática docente, tendo-a como ponto de partida e de chegada dos processos de formação docente (PIMENTA, 2005).

De acordo com Tardif (2002), os processos de formação devem estar fundamentados na construção e/ou mobilização de quatro categorias dos saberes docentes que necessitam ser desenvolvidos para qualificar a prática profissional do professor e prepará-lo para os desafios da prática cotidiana. Esses saberes caracterizam quatro importantes categorias: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e os saberes experienciais que precisam ser evidenciados nos processos formativos.

Pimenta (2005) propõe uma categorização um pouco diferente da categorização proposta por Tardif, destacando três categorias centrais: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. A autora acrescenta, ainda, que no processo de formação inicial docente precisam colaborar para que o acadêmico se veja como um professor e construa a sua identidade docente.

Teorizando sobre a especificidade de atividade docente e os saberes necessários para exercê-la, Clermont Gauthier compreende que a profissão docente constitui-se em uma atividade que pressupõe saberes específicos e alerta para dois equívocos verificados nos processos de profissionalização docente: "de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício" (GAUTHIER, 2013, p. 28). Ademais, corroborando Pimenta (2005) e Tardif (2002) ao defender que "devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, "senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe" (GAUTHIER, 2013, p. 28), o pesquisador apresenta outra organização em relação à constituição de saberes que podem servir de parâmetro para o desenvolvimento de processos formativos, são eles: os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação,

saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Apresentamos a seguir, de forma sumarizada, as categorizações apresentadas por Tardif, Gauthier e Pimenta, bem como as suas principais características.

Quadro 1: Os saberes docentes segundo Tardif, Gauthier e Pimenta

Tardif (2002)	Gauthier (2013)	Pimenta (2005)
1. **Saberes da formação profissional** *(das ciências da educação)* *2.* **Disciplinares** *(dos diversos campos do conhecimento)* *3.* **Curriculares** *(os programas escolares)* *4.* **Da experiência** *(saberes baseados no cotidiano e conhecimento do seu meio)*	*1.* **Saberes disciplinares** *(a matéria)* *2.* **Curriculares** *(o programa)* *3.* **Das ciências da educação** *(relacionados ao contexto profissional)* *4.* **Da tradição pedagógica** *(o uso)* *5.* **Experienciais** *(jurisprudência particular)* *6.* **Da ação pedagógica** *(jurisprudência validada)*	*1.* **Saberes da Experiência** *(produzidos no cotidiano docente e socialmente acumulada)* *2.* **Saberes do conhecimento** *(conhecimentos específicos)* *3.* **Saberes Pedagógicos** *(construídos a partir da prática pedagógica)*

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das categorizações dos saberes docentes desenvolvidas por Tardif, Gauthier e Pimenta.

É possível identificar que, de um modo geral, as categorizações se aproximam em alguns aspectos e se diferenciam em outros. Por exemplo, Tardif (2002), Pimenta (2005) e Gauthier (2013) valorizam os saberes da experiência como categoria particular que se refere ao cotidiano docente, onde os professores não apenas validam e transmitem, mas são os próprios produtores. A respeito da especificidade desse saber, os autores consideram os saberes da experiência como um saber de "primeira mão", ou seja, os professores são os protagonistas na construção desta categoria de saber, enquanto nas demais, eles são apenas os transmissores de um conhecimento produzido por outros atores.

Além disso, os saberes disciplinares são evidenciados no estudo de Gauthier (2013) e Tardif (2002), enquanto que Pimenta (2005) propõe uma categoria denominada saberes do conhecimento, que aponta para saberes de mesma natureza dos saberes disciplinares. Ademais, todos

os três autores caracterizam uma categoria de saberes que se refere aos saberes desenvolvidos a partir das disciplinas do quadro disciplinar da formação inicial ou de outros processos formativos, sendo que esses saberes se referem aos "conhecimentos dos quais os professores são especialistas" (PIMENTA, 2005, p. 23). Esta categoria de saberes corresponde "aos diversos campos do conhecimento" (TARDIF, 2002, p. 38), referindo-se "aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas... integrados à universidade sob a forma de disciplina, no âmbito de faculdades e cursos distintos" (GAUTHIER, 2013, p. 29).

Outro ponto em comum nos trabalhos desses autores é a ênfase nos saberes curriculares, que se referem aos saberes que constituem os programas escolares, isto é, aqueles relacionados ao currículo, aos objetivos, conteúdos e métodos que são fundamentais a atuação docente (TARDIF, 2002). Esses saberes são organizados no contexto do ambiente escolar (ou por órgãos gestores competentes) transformando-se "num *corpus* que será ensinado nos programas escolares" (GAUTHIER, 2013, p, 30).

Os saberes da formação profissional apontados por Tardif (2002, p. 36) são aqueles saberes relacionados à articulação entre as ciências e a prática docente, noutras palavras, são "o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições" por meio da formação docente onde o objetivo é incorporá-los a prática docente, tornando-a como prática científica, transformando-se em um tipo de tecnologia da aprendizagem. Em síntese, os saberes profissionais se referem aos saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, que são evidenciados por Gauthier como sendo saberes profissionais específicos que embora não ajudem o professor diretamente a ensinar, "informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral" (GAUTHIER, 2013, p. 31).

Clermont Gauthier propõe outras duas categorias de saberes, os saberes da tradição pedagógica e os saberes da ação pedagógica. Os saberes da tradição pedagógica se referem saberes que são cristalizados ao longo do tempo, como por exemplo, a maneira de dar aula e a representação da profissão docente que "serve de molde para guiar os comportamentos dos professores" (GAUTHIER, 2013, p. 32). Os saberes da ação pedagógica caracterizam os saberes experienciais dos professores que se tornam públicos e são testados a partir de pesquisas com foco nos processos e nas práticas que envolvem a sala de aula.

A análise comparativa sobre as categorizações dos saberes docentes apresentadas anteriormente não teve o objetivo de evidenciar as

aproximações entre as categorias, embora sejam possível vislumbrá-las, mas sim, contribuir para a discussão e reflexão sobre a importância do desenvolvimento de saberes específicos que são fundamentais na formação da identidade docente.

Tendo em vista que a identidade profissional do professor é construída, sobretudo, a partir dos seus saberes, dos significados sociais da profissão e a revisão dos significados sociais, das tradições e práticas consagradas, do "confronto entre as teorias e práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes, da construção de novas teorias", consideramos que os processos de formação inicial e continuada precisam favorecer aos futuros professores e professores o desenvolvimento desses saberes. Por meio desses processos, os professores constroem também de seus valores, história de vida, saberes e suas representações (PIMENTA, 2005, p. 19).

Outro aspecto evidenciado pelos autores é o entendimento de que é preciso superar "a tradicional fragmentação dos saberes da docência" (PIMENTA, 2005, p. 25), ou seja, ressignificar as atividades formativas supõe planejar os processos face às necessidades docentes tendo o contexto profissional como base, bem como valorizar o desenvolvimento dos saberes docentes em um sentido mais conjunto, agrupado, conexo. Obviamente, isto significa que desenvolver os saberes docentes de forma isolada é formalizar uma profissão que não existe (GAUTHIER, 2013).

Em síntese, os processos formativos são fundamentais no desenvolvimento de diferentes aspectos dos saberes docentes relacionados aos conteúdos, ao currículo escolar, às orientações legais, à didática, às ideologias pedagógicas, aos campos dos conhecimentos, ao cotidiano escolar, bem como aos significados sociais relativos à profissão, entre outras questões.

Essas oportunidades precisam ser contínuas na carreira docente, propiciando condições para o professor estabelecer um aprofundamento de ideias, saberes, conceitos, bem como confrontá-los à luz da teoria, da crítica e da prática. Consequentemente, oportunizando as condições precípuas para formação de uma nova identidade que condiz com a essência da sua profissão que é o ato de ensinar, bem como o enfrentamento e a superação dos desafios relativos a essa profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sobre os saberes docentes abordados por Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Selma Garrido Pimenta evidenciou a necessidade

e/ou urgência de repensarmos o desenvolvimento de processos formativos que oportunizem aos professores condições de construção de saberes que são essenciais à prática profissional. Saberes que podem estar relacionados ao currículo escolar, as disciplinas e especialidades da formação acadêmica, as ideologias e a didática, a experiência, os conhecimentos profissionais, etc.

Embora as atividades formativas, tanto inicial quanto continuada, contribuem no desenvolvimento de diferentes aspectos dos saberes docentes, é importante ter a prática docente como ponto de partida e de chegada para o planejamento e desenvolvimento desses processos. Isto quer dizer evitar dois grandes erros, isto é, o da predominância de saberes sem ofícios e de um oficio sem saberes. No entanto não significa ignorar a luz da teoria sobre essa prática. Ademais, um ofício feito de saberes pressupõe um ofício que reconheça que os saberes são constituídos de forma conjunta e conexa, pois "isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe" (GAUTHIER, 2013, p. 25).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música**: dois estudos de caso. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. **Saberes docentes e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no curso de licenciatura em música da UFPE**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2016.

BORGES, Adilson de Souza. **Ensino de música e tecnologias digitais**: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3049>. Acesso em 31 jul. 2019.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. **Os saberes docentes**: uma reflexão sobre a importância da construção de saberes docentes em atividades formativas. Anais do II Congresso de Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. São Miguel do Oeste: Editora Unoesc, p. 35-36,

2019. Disponível em: < https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/cong-educ/issue/view/390>. Acesso em 10 mai. 2020.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto para você**: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) [et al]. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAVAGLIA, Tércia. **Critérios de validade científica nas ciências humanas**. Educação Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 469-480, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85/59>. Acesso em: 07 mai. 2020.

A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO, A VISÃO DOS PROFISSIONAIS ATUANTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Glaucimila Adrielly Bellem Lopes Vasconcelos[40]
Elisabete Alerico Gonçalves[41]
Indiara Cristina Pereira de Almeida[42]
Paulo Vitor Teodoro de Souza[43]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, as discussões que envolvem a sexualidade tornaram-se de interesse na formação de Professores (RODRIGUES; WECHSLER, 2014; GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015; SOUZA *et al.*, 2017). No século XIX a temática apareceu com mais ênfase, tendo como foco principal a homossexualidade abordada por médicos responsáveis por fazer toda a higienização da sociedade, como afirma Góis (2004), aqueles responsáveis por 'higienizar a sociedade' (TREVISAN, 2007).

Somente após o século XX, essas visões empobrecidas foram sendo parcialmente superadas, possibilitando espaços a debates mais educativos. Com isso, a temática começou a ser dialogada sob uma nova ótica. Segundo Ferreira (2007), "[...] nos anos 1970 e 1980 se voltado para análises referentes às dificuldades encontradas pelos homossexuais na sociedade brasileira estudando as estratégias individuais e coletivas

40 Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Urutaí. glaucimila_adrielly@hotmail.com.

41 Doutoranda em Epistemologia da História da Ciência, na UNTREF – Argentina. Mestra em educação Comunitária com Infância e Juventude. Professora no IF Goiano - Campus Urutaí. elisabete.alerico@ifgoiano.edu.br

42 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). É Servidora Administrativa no IF Goiano – Campus Urutaí. indimarra.2@gmail.com

43 Doutor em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília (UnB). É Professor no IF Goiano – Campus Catalão. paulovitor.teodoro@ifgoiano.edu.br

por eles implementadas com o propósito de tentar superar a opressão da qual eram vítimas.".

Desta maneira, percebe-se, *a priori,* que o assunto que envolve a homossexualidade, bem como o comportamento e a orientação sexual dos grupos de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis), foram envoltos em normas e regras sociais que tratavam e que, supostamente, ainda tratam da questão com um caráter inferior e desviante, justificando assim a escolha do tema. Além disso, vale mencionar que até nos dias atuais, o direito de existência e expressão das diferentes possibilidades da sexualidade, muitas vezes, ainda não é plenamente respeitado. Com efeito, de forma não tão incomum, acontecem ofensas, humilhações e ameaças dirigidas contra manifestações ou sugestões de homossexualidade (DINIS, 2008). Diante disso, este trabalho objetiva-se em investigar a percepção de Professores e Servidores administrativos que atuam/trabalham junto ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Estado de Goiás, Brasil.

Para sustentar a nossa pesquisa, fizemos a aplicação de questionários a Professores e Técnicos Administrativos em Educação atuantes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Observamos o posicionamento desses profissionais sobre a orientação sexual a fim de verificar se há normas e regras culturalmente constituídas no ambiente de Formação de Professores. Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior, que perpassa desde o perfil do curso até o diagnóstico de ações relacionadas ao processo de Inclusão na Formação de Professores. Outros resultados da pesquisa, relacionado aos Licenciandos de Ciências Biológicas, no que se refere à percepção e orientação sexual, pode ser acessado em Vasconcelos e colaboradores (2019).

A PERSPECTIVA NA INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O direito de existência e expressão das diferentes possibilidades da sexualidade até os dias atuais ainda não é plenamente respeitado, visto que, para os que se "desviam" da norma heterossexual restam poucas alternativas: o silêncio e a dissimulação, a humilhação pública, a segregação e a violência. Essas ofensas, humilhações e ameaças dirigidas contra quaisquer manifestações ou sugestões de homossexualidade são um poderoso meio de pressão e controle nos grupos juvenis de amizade, especialmente entre rapazes, constituindo-se um dos veículos

principais de disseminação cultural da homofobia, considerada preconceito contra pessoas que se relacionam afetivo-sexualmente com outras do mesmo sexo (VASCONCELOS *et. al.*, 2019).

As discriminações por gênero, etnia e orientação sexual são reproduzidas em todos os espaços da sociedade brasileira, e no espaço educacional não é diferente. Além disso, segundo Dinis (2008, p.479) "a partir de 1997 pesquisadores da área da Educação de importantes centros universitários do país, tem debatido temas como gênero e sexualidade através de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologizante predominante".

É importante reconhecer que as preocupações em relação à sexualidade, homossexualidade e das identidades e expressões de gênero não são novas no espaço educacional, mas mesmo assim ainda existem essas lacunas que se tornam um agravante para todas as instituições educacionais (VASCONCELOS *et. al.*, 2019).

É preciso tratar da orientação sexual como algo além do envolvimento de toda a equipe. Deve ser um processo contínuo de discussões sobre o sentido da orientação sexual no contexto concreto da sociedade atual, transformando o ambiente educacional num verdadeiro centro de informações, debates e avaliações a respeito das questões referentes à sexualidade. Desta maneira, os debates das temáticas referentes à orientação sexual e aos direitos sexuais nas escolas precisam tão somente do amparo das políticas públicas na área da educação, como da mobilização social visando desestabilizar a produção de hierarquias, as opressões e os padrões heteronormativos arraigados histórica e culturalmente e que moldam as relações de gênero.

No que se refere às práticas pedagógicas, vêm sendo discutida nos cursos de Licenciaturas e Ciências Biológicas, a maneira de trabalhar a orientação sexual com seus discentes, visto que o perfil acadêmico é bastante diversificado, o que dificulta o trabalho relacionado ao tema, especialmente pelo desconhecimento, como já foi mencionado. O docente, muitas vezes, trabalha numa mesma turma com heterossexuais e LGBT's, sem mesmo saber, já que a maioria desse grupo vive oprimida graças ao preconceito sofrido, que vão desde atos ofensivos até a agressão física (VASCONCELOS *et. al.*, 2019).

Essas atitudes nem sempre são percebidas e a maior preocupação a respeito disso, são as consequências desses atos, que podem ser agravadas pelo preconceito em relação à liberdade de orientação sexual presente nos discursos da instituição e da comunidade educacional. Nesse sentido, "alguns autores têm enfatizado que a simples inclusão deste tema não garantirá o respeito à equidade de gênero e a aceitação

da diversidade de práticas e identidades sexuais diversificadas" (GARCIA, 2009, p. 3).

Vale lembrar, que o termo "orientação sexual" veio substituir a "opção sexual", pois "o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição [...]" (BRASIL, 2007, p. 17).

Nota-se que o tema tem um grau de complexidade muito maior do que a forma com que é tratado cotidianamente. É preciso, portanto, ter em mente que o grupo de LGBT está amparado ao acesso educacional desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, até as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que tem por finalidade assegurar o direito à escola para todas as pessoas, brasileiras ou não, que residem no país, sem resquício algum de discriminação de singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos. Contradizendo a discriminação oculta existente no Brasil, pessoas com orientação sexual diferente da heterossexualidade, não são anômalas, perante a Lei.

Com base nesses argumentos é que se compreende a grande dificuldade por parte dos docentes ao tratar esse assunto, e isso pode estar elencado à própria educação que tiveram, conforme menciona Camargo e Ribeiro (2000).

Assim, tanto as instituições, bem como o corpo docente e comunidade educacional em geral, não podem ignorar o assunto. Ao contrário, como ambiente formador pode proporcionar reflexões sobre os padrões sociais, como forma de agregar o respeito ao cidadão, que é constitucional. Esses princípios de liberdade e igualdade devem ser estendidos e discutidos a todas as questões, especialmente às ligadas à orientação sexual.

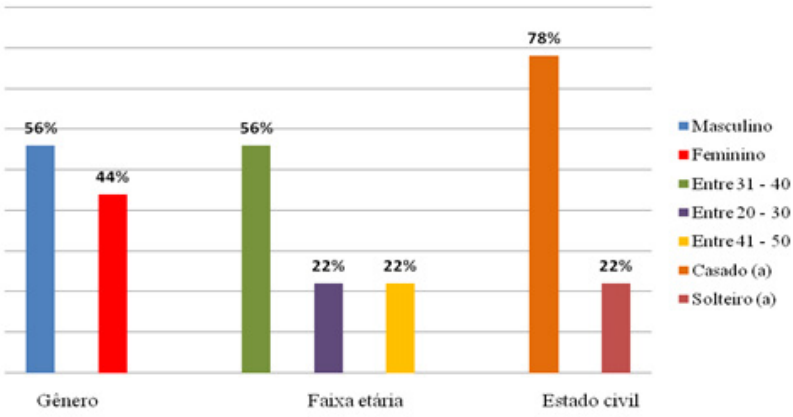
Na visão de Costa (2009), além de nos proporcionar o contato com o outro e a reflexão de experiências individuais e coletivas, a sexualidade relaciona-se como um pressuposto valioso para a vivência política do sujeito na sociedade. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, por meio do tema transversal orientação sexual que é um documento que dá legitimidade para que o (a) professor (a) trabalhe com sexualidade em sala de aula, aborda diversos aspectos como: o social, o psíquico e o biológico, com o objetivo de fornecer uma visão pluralista da sexualidade, bem como sanar a ocorrência de gravidez indesejada, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) e abuso sexual (BRASIL, 1997). Ainda destaca que, a orientação sexual refere-se à direção do

desejo sexual do indivíduo, como ele se sente perante a sociedade, podendo ser heterossexual, homossexual ou bissexual.

Neste sentido, o que parece prevalecer nos PCNs é uma orientação imediatista e utilitarista de ensino. Com o intuito de ver se essa percepção ocorre no Instituto Federal Goiano ao que se refere aos futuros docentes, será apresentado a seguir o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com a finalidade de adquirir uma visão mais abrangente sobre a percepção da orientação sexual, foram entrevistados docentes e servidores administrativos ligados diretamente ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse diagnóstico faz parte da segunda etapa do levantamento de dados, sendo que dos 32 (trinta e dois) docentes, apenas 5 (cinco) se dispuseram a responder, incluindo o coordenador do Núcleo de Apoio Pedagógico do Ensino – NAPES. Isso ocorreu devido a não obrigatoriedade de participação na pesquisa. Foram entrevistados também 2 (dois) servidores administrativos e 2 (dois) servidores dos serviços gerais que são responsáveis pelo setor do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O Gráfico 1 apresenta o gênero, a faixa etária e o estado civil dos entrevistados.

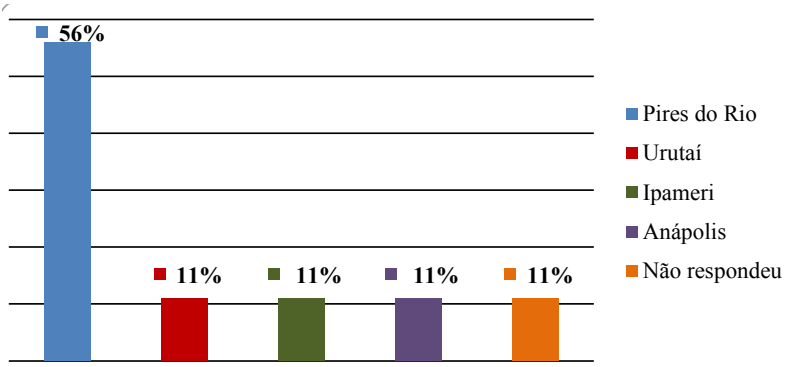


Fonte: Questionário aplicado aos docentes e servidores (2019)

Como mostram os dados acima, 56% (n=5) são do sexo masculino e 44% (n=4) do sexo feminino. No que se refere a faixa etária, observa-se que a faixa entre 31 – 40 anos é de 56% (n=5), entre 20 -30 de 22% (n=2) e entre 41 – 50 é de 22% (n=2). O estado civil dos entrevistados corresponde a 78% (n=7) de casados (as) e 22% (n=2) de solteiros(as).

Quanto à naturalidade dos docentes e servidores entrevistados, foi possível verificar que os mesmos são naturais de vários estados brasileiros que trabalham no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo 22% (n=2) de Goiás, 22% (n=2) da Paraíba, 11% (n=1) do Distrito Federal, 11% (n=1) de São Paulo, 11% (n=1) do Rio Grande do Sul e 22% (n=2) de Minas Gerais. O local de residência dos entrevistados pode ser visualizado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Local de residência dos funcionários (docentes e servidores)

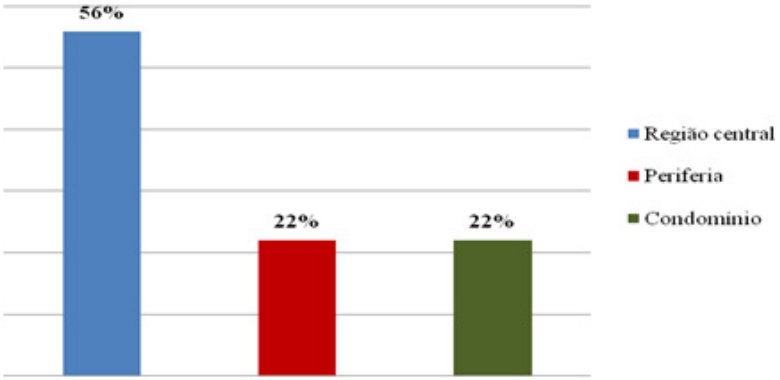


Fonte: Questionário aplicado aos docentes e servidores (2019).

A Figura 3 mostra que 56% (n=5) residem em Pires do Rio, 11% (n=1) em Urutaí, 11% (n=1) em Ipameri, 11% (n=1) em Anápolis e 11% (n=1) não respondeu.

O Gráfico 3 mostra os resultados da questão referente a região de residência dos entrevistados.

Gráfico 3: Região da residência dos funcionários (docentes e servidores)



Fonte: Questionário aplicado aos docentes e servidores (2016)

Assim, observa-se na Figura 3 que mais da metade dos entrevistados (56%/n=5) residem na região central da cidade, 22% (n=2) em bairros na periferia da cidade em que residem e 22% (n=2) residem em condomínio residencial fechado.

No que se refere à ocupação dos entrevistados, 56% (n=5) são docentes, 22% (n=2) são Técnicos Administrativos e 22% (n=2) são auxiliares de serviços gerais.

Atualmente, 67% (n=6) dos entrevistados apenas trabalham e 33% (n=3) trabalham e estudam. E, 78% (n=7) dos docentes e servidores são efetivos, pois ingressaram na Instituição por meio de concurso e 22% (n=2) são contratados por uma firma terceirizada.

Quanto à formação acadêmica, 22% (n=2) possuem curso de Doutorado, 22% (n=2) possuem o curso de Especialização *Lato Sensu*, 11% (n=1) possui o curso de Pós-Doutorado, 22% (n=2) possui curso Técnico em Administração e 22% (n=2) possui Ensino Médio.

ALGUNS RESULTADOS: ORIENTAÇÃO E PERCEPÇÃO SEXUAL DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Com relação à orientação sexual dos funcionários (docentes e servidores) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 100% (n=

9) se declararam heterossexuais (sentem atração apenas por pessoas do sexo oposto).

E, por unanimidade, relataram que convivem diariamente com pessoas do grupo LGBT, sendo que o local de maior convivência com o grupo LGBT é no trabalho 56% (n=5). Os demais estão distribuídos entre o grupo de amigos 22% (n=2). Apenas 22% (n=2), não declararam a respeito. No que se refere à forma de preconceito dentro do ambiente escolar, a opinião dos docentes e servidores podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1: Preconceito dentro do ambiente acadêmico na Instituição.

Número de entrevistados	Manifestação de preconceito	Grau de manifestação de preconceito/n
9	Forte, porém diminuindo.	78% / n= 7
	Quase não há mais preconceito	11% / n= 1
	Não observa manifestações	11% / n= 1

Fonte: Questionário aplicado aos docentes e servidores (2019)

Verifica-se que 78% (n=7) dos entrevistados consideram o preconceito contra o grupo LGBT dentro do ambiente escolar muito forte, porém percebem que está diminuindo. Por ser um espaço de socialização mais amplo do que a família, a escola permite uma convivência maior com a diversidade, isto porque ao conhecer de perto um *gay*, a pessoa acaba desmontando a imagem preconceituosa (OLIVEIRA, 2013).

Quando questionados se são preconceituosos (as) quanto ao grupo LGBT, 89% (n=8) responderam que não e 11% (n=1) responderam que sim. Cada pessoa carrega dentro de si preconceitos e na ausência de políticas e propostas para lidar com esse tipo de conflito, o resultado é a não aceitação do grupo LGBT. Para tanto, a Tabela 2 apresenta o quantitativo de funcionários (docentes e servidores administrativos) com relação à aceitação e a não aceitação do grupo LGBT na família e no grupo de amizades.

Tabela 2: Opinião dos funcionários quanto à aceitação do grupo LGBT

Você aceitaria ter pessoas destes grupos como:	Lésbicas	Bissexuais	Homossexuais	Travestis	Transexuais
Familiar: pai, mãe, filho (a), irmã (ão)	56%	67%	67%	56%	56%
No meu grupo de amizades ou como amigos de meus filhos	78%	56%	78%	56%	56%
No meu grupo de estudos	78%	67%	78%	78%	56%
Como colegas de curso da faculdade	89%	67%	89%	78%	67%
Eu os afastaria da sociedade	-	-	-	-	-

Fonte: Questionário aplicado aos docentes e servidores (2016)

A Tabela 2 mostra que nenhum dos entrevistados é preconceituoso ao ponto de querer afastar o grupo LGBT da sociedade, porém, sentem preconceito quanto à aceitação de algumas orientações sexuais no meio familiar e no grupo de amizades. De acordo com os PCNs sobre sexualidade (BRASIL, 1997, p. 4), "ao invés do professor apresentar preconceitos, este deve intervir para garantir as mesmas oportunidades de participação a ambos os sexos, ao mesmo tempo em que deve respeita os interesses existentes entre seus alunos e alunas".

O respeito mútuo faz com que as pessoas vivam harmoniosamente, sem distinção de raça, cor, ou qualquer outra forma que venha separar essas pessoas e os Direitos Humanos, estão sempre ligados com as mais diversas situações que envolvam os seres humanos. Desta forma, não seria diferente com os homossexuais, sendo que possuem os mesmos direitos independente da orientação sexual.

Pelo fato de nenhum dos entrevistados não se considerarem do grupo LGBT, as respostas das questões sobre terem sido vítimas de preconceito, ato violento ou discriminação devido à orientação sexual não foi respondido.

Portanto, percebeu-se que os docentes, inconscientemente, emitem valores referentes à sexualidade e, como consequência, a transmissão da opinião pessoal do educador em sala de aula pode favorecer o surgimento de dúvidas, questionamentos e crenças.

Nesse sentido, espera-se que o docente reflita sobre seus próprios valores e respeitem a opinião de seus discentes, pelo simples fato de que, o seu papel é orientar, ou seja, mostrar o discente o lado positivo e negativo de cada atitude e, não determinar o que é certo ou errado. Atentando para a afirmação de Teles (1992):

> Os professores encarregados de educação sexual na escola devem ter autenticidade, empatia e respeito. Se o lar está falhando neste campo, cabe à escola preencher lacunas de informações, erradicar preconceitos e possibilitar as discussões das emoções e valores (TELES, 1992, p. 12).

Torna-se então necessária uma educação sexual que busque a formação científica e que traga práticas que levem o indivíduo a ter uma vida digna e a ser um cidadão respeitado e que saiba respeitar as diferenças dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de se apropriar da concepção dos servidores (Docentes e Técnicos Administrativos em Educação) no que tange a formação de professores de Ciências com uma visão holística acerca da orientação sexual no meio acadêmico revelou que os participantes, no geral, se declaram livres de preconceito contra o grupo LGBT, revelando respeito à diversidade sexual dentro da instituição e no meio social. No entanto, acreditamos que ainda há a necessidade de discussões sobre orientação sexual, tanto no currículo de formação, quanto no próprio espaço de formação social na instituição. Além disso, é preciso tratar e trabalhar a temática de forma interdisciplinar e não apenas em uma disciplina isolada, o que pode deixar lacunas na formação do futuro licenciado em Ciências Biológicas se for considerada a área em que trata principalmente a identidade dos sujeitos. É nesta perspectiva que se tornou relevante trabalhar a orientação sexual e a inclusão enquanto pesquisa, acarretando um conhecimento emancipatório e complementar na formação, mostrando que o sujeito pertencente ao grupo LGBT, quando reconhecido como tal nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, vai ser preparado em sua integralidade.

Cabe mencionar que a IES, especificamente o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, deve continuar sensibilizando docentes, servidores, e também os estudantes, para o tema e incluir a orientação sexual em seus currículos de forma mais abrangente, como trata as diretrizes curriculares. Preencher essa lacuna vai proporcionar a formação de profissionais preparados para essa abordagem no contexto da Educação Básica, trazendo um grande avanço na superação destes estereótipos da educação formal, proporcionando a verdadeira inclusão que, muitas vezes, existe nos documentos, mas não é trabalhada de forma real. A partir do momento que isso acontecer, vai contribuir para a prevenção de diversos problemas sociais e educacionais, dentre eles a discriminação sexual dentro do ambiente acadêmico, que mesmo oculto e silencioso ainda acontece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão encaminhada ao CNE. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf, acessado em 13 de jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Lex**: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasília, p. 514-542, 2013. Brasília-DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD, n.º 4. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. MEC/Brasília, 2007.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna. 2000.

COSTA, A. P. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade

de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara - SP, 2009.

DINIS, N.F. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educação Social**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, 2008.

FERREIRA, R. C. **O gay no ambiente de trabalho**: análise dos efeitos de ser gay nas organizações contemporâneas. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, e Ciências da Informação e Documentação. Brasília: Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007.

GARCIA, M.R.V. **Homofobia e heterossexualismo nas escolas**: discussão da produção cientifica no Brasil e no mundo. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, São Paulo – SP, 2009.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

OLIVEIRA, T. **Educar para conviver**. Carta Capital, 2013. Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/educar-para-conviver. Acesso em: 10 de março de 2018.

RODRIGUES, C. P.; WECHSLER, A. M. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, v. 1, n. 1, p. 89-104, 2014.

VASCONCELOS, G. A. B. L.; GONÇALVES, E. A.; ALMEIDA, I. C.; SOUZA, P. V. T. Orientação sexual e o processo de inclusão na formação de Professores. **Debates em Educação**, v. 11, n.º 24, p. 125-144, 2019.

SOUZA, V.; GAZZINELLI, M. F.; SOARES, A. N.; FERNANDES, M. M.; OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. O jogo como estratégia para abordagem da sexualidade com adolescentes: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 2, p. 394-401, 2017.

TELES, M. L. S. **Educação, a revolução necessária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

TREVISAN, J. S. **Devassos no Paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2007.

A VALORIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DO SABER DO DOCENTE MÉDICO: FORMAÇÃO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DE MÉTODOS ATIVOS

Danielle Abdel Massih Pio[44]
Silvia Cristina Mangini Bocchi[45]
Camila Mugnai Vieira[46]
Mara Quaglio Chirelli[47]
Gilson Caleman[48]
Juliana Ribeiro da Silva Vernasque[49]

INTRODUÇÃO

No Brasil, as produções em torno da mudança na formação dos profissionais de saúde foram crescentes após o impulso de políticas e programas de parceria entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Diversas experiências têm gerado novas formas de pensar e de organizar o processo formativo (TEÓFILO; SANTOS; BADUY, 2017).

O processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2014), a inserção da formação médica nas políticas indutoras do MS/MEC e os movimentos de consolidação do Sistema

44 Assistente de Ensino na Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) – FMB/Botucatu. danimassihpio@hotmail.com.

45 Docente na Unesp/Botucatu. Pós-doutora em Enfermagem pela The University of British Columbia School of Nursing. sbocchi@fmb.unesp.br.

46 Docente na Famema. Pós-doutoranda em Educação na Unesp – Marília. camilamugnai@gmail.com.

47 Docente na Famema. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). marachirelli@gmail.com.

48 Docente na Famema. Doutor em Medicina Interna e Terapêutica pela Universidade Federal de São Paulo. gcaleman@hotmail.com.

49 Assessora Técnica em Saúde Pública do Departamento de Atenção à saúde em alta complexidade do HCFamema. Mestre em Ciências da Saúde e Especialista em Saúde Coletiva pela Universidade de São Paulo. juvernasque@gmail.com.

Único de Saúde (SUS) configuraram momento fecundo de projetos de acompanhamento e avaliação da formação médica no Brasil (BATISTA; VILELA; BATISTA, 2015).

Em decorrência, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem para formar um profissional com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, capacitado a atuar em outra perspectiva da assistência (FRANCISCO; TONHOM, 2012).

A Faculdade de Medicina da Marília (Famema), desde a década de 80, assumiu novas propostas para garantir uma formação condizente com as necessidades da população. Atualmente, adota-se a matriz de organização curricular integrada e com abordagem dialógica de competência (CHIRELLI; PIO; SOARES, 2016), que vai ao encontro do que é recomendado nas DCN (BRASIL, 2014).

Desde 2003, os currículos dos cursos de Medicina e Enfermagem contam com a Unidade Educacional Sistematiza (UES), a Unidade de Prática Profissional (UPP) e a Unidade Educacional Eletiva (UEE) (FAMEMA, 2015). A UES utiliza o método ativo da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), e a UPP se caracteriza pela inserção do estudante no mundo do trabalho em saúde, com a utilização do Ciclo Pedagógico como orientação da aprendizagem, sustentada na relação ação-reflexão-ação transformadora (FAMEMA, 2018).

Nesse currículo há a constituição do processo da reflexão e da crítica a partir do objeto de trabalho e a capacidade de intervenção na realidade em que se está inserido. O estudante constrói o significado dos conteúdos aprendidos ao relacionar a aprendizagem aos contextos e práticas, tornando-se ativo e colaborativo nos processos e situações vividas (LIMA; PADILHA, 2018).

Diante das mudanças pedagógicas, houve grande necessidade de capacitação docente para possibilitar a implementação e dar sustentabilidade aos novos métodos (FAMEMA, 2008; FAMEMA, 2014b). Programas de capacitação foram desenvolvidos, desde a preparação da mudança, intensificando-se na fase inicial de apropriação do ABP, com a formação de tutores (LIMA; KOMATSU; PADILHA, 2003).

Posteriormente, a proposta de capacitação docente foi transformada, passando a envolver várias esferas de atuação docente e não somente a tutoria. A Educação Permanente (EP) foi implementada, como a oportunidade de reflexão organizada e sistematizada sobre a prática, em cada um dos espaços de atuação docente, com linhas de trabalho, envolvendo tutores, preceptores do internato, orientadores

de estudantes de medicina e docentes do curso de enfermagem (FEUERWERKER, 2002).

Em 2003, a EP, por promover o desenvolvimento dos profissionais a partir de sua prática torna-se elemento fundamental dentro das concepções que alicerçavam os processos pedagógicos. Na EP, a prática pedagógica deveria ser objeto de reflexão, busca de informações e aprofundamento por meio da problematização, seguindo-se os pressupostos pedagógicos da aprendizagem significativa. Vale ressaltar que o termo 'Capacitação' foi posteriormente substituído por 'Desenvolvimento', vindo a representar o Programa de Desenvolvimento Docente (PDD) da Famema (FRANCISCHETTI et al., 2014).

As atividades de EP de periodicidade semanal ou quinzenal são, na maioria das vezes, conduzidas por uma dupla de facilitadores, com seus respectivos grupos de docentes. As informações veiculadas nos cenários de EP exigem dos facilitadores acolhimento de seus participantes e compromisso ético com as pessoas envolvidas, favorecendo os processos dialógicos (FAMEMA, 2008; FRANCISCHETTI et al., 2014).

Concomitante à realização das atividades de EP, foram organizadas capacitações/oficinas pelo PDD: Acolhimento de Professores, Metodologias da Problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas, Construção do desempenho do Facilitador e Formação dos Facilitadores do Programa de Desenvolvimento Docente, Avaliação da Aprendizagem (FAMEMA, 2014a). Atualmente, o PDD se amplia com novas possibilidades de avançar nas suas ações tendo em vista as necessidades atuais de desenvolvimento docente (HIGA et al., 2018). No entanto, permanecem as estratégias divididas em Educação Continuada (EC) e EP. As atividades da EC são distribuídas em módulos temáticos e oficinas de trabalho, visando a construção de novos conhecimentos (FAMEMA, 2008).

O trabalho com o Desenvolvimento Docente Institucional fez os autores interrogarem o caminho percorrido por cada professor em sua formação pedagógica. Face à importância desse contexto educacional de formação superior e a Educação Médica, este capítulo tem o objetivo de apresentar a experiência de professores do curso médico da Famema com os espaços de formação docente, parte da tese de Pio (2017).

DESENVOLVIMENTO

Tratou-se de pesquisa qualitativa, da qual participaram professores médicos das UPP das 1ª, 2ª, 5ª e 6ª séries e das UES das 1ª, 2ª séries do curso

de medicina. Os outros professores de outras categorias profissionais não foram incluídos no estudo devido à intencionalidade de explorar, no momento, a natureza da experiência pedagógica e formativa do professor médico.

A coleta de dados foi realizada por uma das pesquisadoras no ano de 2014, por meio da técnica de entrevista semiestruturada, tendo como pergunta norteadora: "Conte-me seu processo experiencial quanto à prática pedagógica ligada à formação do estudante de medicina".

As entrevistas foram realizadas em locais que assegurassem o anonimato e o sigilo das informações e foram audiogravadas, tendo duração média de quarenta minutos. Ao término, as experiências foram transcritas na íntegra e submetidas à análise manual, realizada pelas pesquisadoras, segundo os quatro passos propostos pelo referencial metodológico da *Grounded Theory*: microanálise, codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Para identificação dos tutores (professores UES) e facilitadores (professores UPP) foram utilizadas, respectivamente, as letras "T" e "F". Após esta nomeação, cada professor foi identificado por uma letra de "b a g". Havia professores que exerciam papéis como tutores e facilitadores em mesma série ou em séries diferentes. Por isso, após a (s) letra (s), foram diferenciadas a (s) séries dos professores.

A saturação teórica se configurou mediante a análise da 19ª entrevista, segundo os passos propostos pelo referencial.

O presente capítulo faz parte de um estudo maior, que gerou como resultados quatro subcategorias da experiência do professor médico e o modelo teórico denominado: "Entre aproximações, encontros, desencontros e reencontros do professor médico com métodos ativos de ensino-aprendizagem: gestão e formação permanente como mediadoras do desenvolvimento docente" (PIO, 2017; PIO et al., 2019). O resultado foi submetido à validação junto aos dados e aos participantes, mostrando-se capaz de explicar as experiências, conforme recomendado pelo referencial metodológico (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Enfatiza-se que neste capítulo será apresentada parte desse modelo, referente a categorias e subcategorias emersas durante o processo de análise dos dados, relativa à experiência dos professores, denominado "Valorizando a construção do saber docente a partir dos espaços de formação e de relação no processo ensino-aprendizagem".

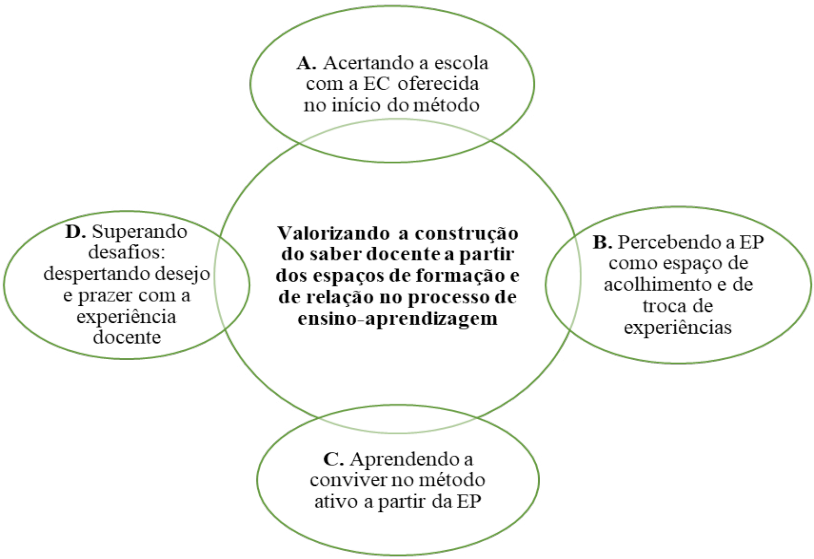
Essa experiência foi analisada à luz do referencial teórico Interacionismo Simbólico (CHARON, 2004) e segundo a produção do conhecimento acerca do objeto de pesquisa.

RESULTADOS

A valorização da construção do saber docente é subcategoria de um processo maior, que retrata o encontro do professor com o método ativo.

Essa subcategoria do modelo teórico reúne o encadeamento de quatro elementos apresentados, subsequentemente, por meio das letras A, B, C e D, retratando os espaços de aprendizagem e a experiência de desenvolvimento docente. Como ilustra o diagrama a seguir:

Diagrama 1 – Valorizando a construção do saber docente a partir dos espaços de formação e de relação no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Pio, 2017

Elemento A "A escola acertando com a EC oferecida no início do método". É a opinião de professores que participaram da EC na implantação da reforma curricular na Instituição. Sentem que a capacitação de caráter obrigatório garantiu a aprendizagem dos docentes na questão pedagógica, favorecendo o entendimento do método (ABP) em profundidade. O aprendizado como tutor contemplava sua participação nos cursos, nas cotutorias e, posteriormente, nos espaços de EP. Há a

recordação dos momentos de prazer proporcionados pela capacitação, motivando o professor diante do maior entendimento do método.

> Então fazia aula de uma coisa em alguns meses, no ano, e depois fazia outra e, com isso, você vai entendendo melhor todos os passos do método. [...] começou assim, só com aula teórica para a gente, [...], as avaliações como eram [...] e, depois disso, eu fui cotutora. (Tb2ª)

> Eu acho que a Faculdade acertou tremendamente quando ela implantou um processo obrigatório de capacitação, de EC, e isso foi muito saudável para a Faculdade, e essa é uma das estratégias que eu pontuo como fundamental para o sucesso da implantação do método aqui [...]. (Tc1ª)

> [...], mas aí, na época, era uma capacitação muito boa. Então você queria fazer aprendizagem do PBL você tinha os cursos de capacitação... (Td1ªF1ª).

Elemento B "Percebendo a EP como espaço de acolhimento e de troca de experiências". Compreende o significado que o professor dá a esse espaço de desenvolvimento docente. O professor sente que pode compartilhar suas dúvidas em relação ao processo pedagógico, trocando experiências e estratégias de solução. Porém, há concepções diferentes sobre a EP, especialmente com relação à construção do conhecimento docente: alguns acreditam que o espaço de troca de experiências é suficiente para o desenvolvimento do professor, outros acreditam que, em sua operacionalização, é importante que haja o embasamento teórico sobre a prática. Há considerações sobre a sua potência enquanto construção grupal e sobre a sua função como instrumento de gestão.

> Então, quando eu compartilho com o grupo de colegas o que está acontecendo na minha tutoria eu começo a perceber o que está acontecendo comigo e com eles, então a minha ansiedade pode diminuir e a gente pode trocar experiências e estratégias de solução. Então, o grupo está me ajudando a executar, a operacionalizar uma tutoria melhor, então nesse sentido que é, para mim, gestão. (Tc1ª)

> […] e eu achei que foi um espaço bem legal. Quando eu comecei a ir na EP, a gente discutia muitos textos, ia bastante gente, ia gente da psiquiatria, sempre a pediatria estava em peso, mas, uma vez ou outra, alguém de uma outra especialidade, então é um espaço bem rico, a gente discutia textos, a gente chegou a fazer um como se fosse um ciclo dentro da EP, então era bem rico. (Fe5ª 6ª).

Elemento C "Aprendendo a conviver no método ativo a partir da EP". É a identificação apresentada por alguns professores com o grupo de estudantes, comparando sua participação na EP com a dinâmica grupal ou comportamentos observados também nos estudantes.

> […] quando eu comecei, eu sempre fui um pouco tímida, […] o método me ajudou muito mediante a isso, assim, na aula tradicional, eu nunca parava o professor no meio da aula para perguntar alguma coisa […]. Então, quando começou a EP, eu não conseguia falar tanto, agora depende do dia, às vezes você está mais quieta entendeu, igualzinho os alunos, né? E tem dia que você fala: – Meu Deus do Céu, eu falei muito hoje! (Tb2ª)

> Porque existem situações muito assemelhadas em que eu vivo no grupo, então, como é uma EP, tem problema, então eu também estou aprendendo ali. […] dependendo do debate da ocorrência eu nem me manifesto, por que eu estou prestando atenção, estou querendo aprender com aquilo, […] eu transfiro, muitas vezes, para algumas questões do grupo, muitas vezes tem estudante que não está falando porque, quer queira ou não, é sobre conhecimento já dominado, e muitas vezes alguém fala e já falou tudo […]. (Tf1ª2ª)

Elemento D "Superando desafios: despertando desejo e prazer com a experiência docente". É o movimento de sobrepujar desafios, representados por dificuldades e resistências sentidas pelo professor no seu início do método, com a afeição e o prazer sendo mobilizados, com o tempo, ao desempenhar o papel docente. Percebem a prática e o tempo de experiência facilitando a aprendizagem do método ativo e a construção do papel do tutor/facilitador.

> "[...] como a gente não tinha conhecimento, a gente tem sempre uma resistência, mas depois que nós viemos e começamos a trabalhar, eu gostei e nós estamos até hoje." (Tg2ª)

> [...] todo o dia, é, eu tenho vergonha do professor que eu fui lá há 25 anos atrás, [...], mas, por outro lado, a gente tem que pensar que tudo na vida é uma evolução [...] (Td1ªF1ª).

> "Por que você foi aprendendo até no dia-a-dia [...] como construir e como lidar com as dificuldades, superando essas barreiras, e foi bem no dia-a-dia mesmo." (Tg2ª)

DISCUSSÃO

Para compor a análise deste trabalho, seguimos os pressupostos teóricos do Interacionismo Simbólico (CHARON, 2004), amparados pela perspectiva metodológica da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 2008), que nos permitiu desenvolver um modelo teórico único que representasse o processo estudado.

Os caminhos que levam ao encontro do professor com a prática "valorizam a construção do saber docente", representados pela "capacitação, pela experiência e pela motivação" como facilitadores permanentes, contribuindo para o fortalecimento do método como preconizado pelo Projeto Pedagógico do Curso.

Assim, o significado se dá na interação entre os atores do processo. Na construção coletiva do saber, fazer, ser relacionada ao encontro do professor com sua prática, denota-se algo que já traz o sentido da interação: o professor refere-se ao seu aprendizado nas relações, nas trocas discentes e docentes, ou seja, nos espaços de discussão das práticas ou nos espaços potentes onde haja a comunicação.

Esse processo pode ser interpretado por meio do Interacionismo Simbólico, que define a mente humana como ação, a qual usa símbolos e os dirige em relação ao *self*. É o indivíduo tentando fazer algo, agir em seu mundo. É a comunicação ativa com o *self*, por meio da manipulação de símbolos. A interação simbólica do ser humano com o seu *self* e com os outros é que leva o indivíduo a tomar decisões que direcionam o curso das ações. A contento, interação não é somente o que

está acontecendo entre pessoas, mas também o que acontece dentro delas. Os seres humanos atuam em um mundo que eles definem, agem de acordo com o modo que definem a situação vivenciada. Embora essa definição possa ser influenciada por aqueles com quem interagem, ela é também resultado da própria definição e interpretação da situação (CHARON, 2004).

Quando o professor fala de seus encontros, refere-se à elementos importantes para compreender sua ação. O professor se sente motivado em operacionalizar o método, o que é propiciado pelos momentos de capacitação, pela troca de experiências na EP e pelo tempo de experiência vivenciado na relação com o estudante, no processo ensino-aprendizagem. Em sua experiência interacional, seja no grupo com os professores ou com os estudantes, interpreta tais vivências como aprendizado.

Os professores que participaram das capacitações do início do método se lembram da proteção/segurança com a perspectiva desse momento, associada à sua obrigatoriedade, que desafiava as resistências docentes.

Também como proposta de desenvolvimento, os professores valorizam a EP, considerando a importância desta atividade para construção do saber docente. Consideram-na, especialmente, espaço de acolhimento e de reflexão sobre a prática, o que favorece seu crescimento. Neste sentido, o grupo atua como um "contexto protetor", onde os professores se sentem acolhidos pela experiência dos colegas e pela possibilidade de colocarem-se, sem medo. O clima dos encontros favorece o desenvolvimento (FREITAS; VILLANI; PIERSON, 2001).

Quando se referem ao aprender, ficam mais em evidência, no entanto, o "aprender a fazer" e o "aprender a conviver". Embora valorizem a EP enquanto espaço de aprendizagem, a definem como um espaço de acolhimento e de troca de experiências, não como espaço do aprender a aprender, que envolveria adquirir os instrumentos de compreensão e de construção de autonomia (AGUILAR-DA-SILVA, 2014).

Freire (2019) considera que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 47). Ao fundamentar a elaboração do conhecimento na construção da própria pessoa, baliza essa perspectiva na promoção da capacidade de pensar, que requer uma ação metódica. O "criar as possibilidades para a sua própria produção" implica, porém, uma visão de mundo sobre a pessoa e a finalidade da educação. A forma de se pensar/elaborar o conhecimento envolve a crítica frente a sua inserção no mundo como cidadão, ser ético-político, reconhecendo sua

cultura e condição de vida. A reflexão do professor na ação transita de um saber ingênuo para a consciência crítica sobre as coisas, as situações vividas e as experiências, por meio da dialogia crítica e reflexiva, da sua participação, reconhecendo-se e ao outro em um processo de construção e reconstrução de si próprio e dos saberes e práticas, sendo essas plurais, dinâmicas e provisórias.

A pergunta na atualidade, segundo Gomes e Rego (2014) é: "Como fazer, a fim de que se tenham objetivos e métodos adequados?". A resposta está na criação de espaços, para que os atores do processo possam organizar reflexivamente o pensamento. Assim, pondera-se que as questões da docência no curso médico não são respondidas apenas por momentos pontuais de capacitação, mas pelo estímulo a busca de outros saberes, inquietando-se com o conhecido e abrindo-se ao novo (BATISTA; VILELA; BATISTA, 2015).

Arruda et al. (2008) defendem o aprender a aprender e consideram que programas que encaminham diagnósticos de certezas não são capazes de produzir autorrenovação e mudanças profundas. Porém, sugerem que sejam realizados espaços distintos, que possam ser complementares. Nesse sentido, uma outra modalidade de formação pode surgir em meio a uma aprendizagem estratégica, possibilitada por uma atividade de EP.

Os mesmos autores defendem a necessidade de uma transição paradigmática para o pensamento e a prática. Referem-se à necessidade de que, de um lado, o educando abandone sua condição passiva e se comprometa com seu aprendizado e por outro, o professor do curso de medicina esteja aberto às mudanças em sua forma de trabalhar, estando atento às metodologias ativas e às novas estratégias de aprendizado (ARRUDA et al., 2008).

Os professores sinalizam a necessidade do tempo, da experiência para adaptação às mudanças, e isso é simbólico. Desde que nascemos, estamos expostos a relações sociais. O sujeito constrói sua identidade na sua relação com o outro. Isso é explicado por Charon (2004), pela formação, iniciada na infância, do *self*, que é definido e redefinido pela interação.

Como refere Aguilar-da-Silva (2014), devemos compreender que se recebemos estudantes que foram educados em modelos de avaliação somativa, os professores também têm dificuldades em compreender de outra forma. Sinalizam a necessidade do tempo que é exigido para a mudança, que se encontra atrelada a um processo importante de quebra de resistências.

Durante o processo de construção de sua formação, é importante para o professor que ele seja capaz de entrar em contato com sua subjetividade como exercício constante. Necessita estar aberto ao que os colegas percebem e dizem sobre as vivências que trazem para o seu grupo de trabalho, criando, aos poucos, uma autonomia que lhe permita construir as suas próprias articulações teórico-práticas, tirar conclusões, buscar saídas, alternativas, elaborar e aprofundar (DUPAS, 2008).

A opção pela EP está intimamente relacionada à escolha que a escola quer fazer, ou seja, de práticas educativas cada vez mais integradoras. Escolas que compreendem que a educação é processual, que os sujeitos são inacabados e que requerem algum tipo de suporte, tem êxito na implementação de um processo de EP no contexto educativo (VIEIRA; SOARES; LOCATELLI, 2014).

Assim, o professor precisa acreditar no processo de construção de autonomia, evitando guiar por caminhos que considera "certos", o que pode prejudicar as fases de integração e de nova síntese do conhecimento.

Dentro da concepção de EP, o aprender não se dissocia do ensinar, mas implica mudanças. Nesse sentido, não adianta somente analisar as práticas. É necessário, também, criar meios para efetivar as mudanças na prática, implicando os atores envolvidos na ação e reflexão, incluindo refletir, planejar e agir de forma articulada (STROSCHEIN; ZOCCHE, 2012).

CONSIDERAÇÕES

Ao se instituir Programas de Desenvolvimento Docente, a consideração dos atores é fundamental. Deve-se pensar nas resistências às mudanças e também na possibilidade de vínculo. O que a *Grounded Theory* abstraiu da experiência é que esta não se configura em apenas um subprocesso, ou seja, em aproximações, encontros, desencontros ou reencontros isolados; a experiência é dinâmica, fluida, passível de mudança.

Porém, os encontros são necessários se pensarmos que as interpretações se dão sob o ponto de vista das interações. Nesse sentido, é necessário criar mecanismos institucionais e motivacionais para que uma primeira aproximação aconteça. Insere-se, aqui, a gestão como alinhadora dos processos, em busca de constantes adequações do ponto de vista da formação em saúde, guiando-se pelas DCN, pelo perfil de médico desejado.

O que se busca não pode ser apenas a formação do estudante, como se o professor nessa perspectiva fosse um ser "acabado". Deve-se pensar em processos de formação contínuas, que tenham a potência da reflexão crítica e da transformação social.

Pensar em novos arranjos educacionais para o professor parece ser necessário. A operacionalização do processo, enquanto proposta de EP e de EC deve ser adequadamente colocada aos professores para que possam entender os objetivos do PDD, a partir dos pressupostos educacionais concebidos.

Não menos importante é a cogestão dos processos, no sentido de o PDD estar articulado com a missão da escola, guardando total relação, positiva e integrada com a gestão educacional.

Os professores necessitam de olhar singular para sua formação, baseando-se nas aproximações que têm com os métodos pedagógicos e com outros referenciais que embasam a construção do projeto pedagógico. Ressalta-se, então, a importância do acolhimento, de conhecer as concepções pessoais, profissionais e metodológicas desse professor para propor estratégias. Relações de confiança, que podem ser traduzidas em cuidado, amenizam possibilidade de desencontro.

Incluir os professores dentro da proposta curricular é favorecer que eles se sintam pertencentes e responsáveis por uma formação, que não envolve poucos desafios. Para isso, devem acreditar nas inovações e sentir que estão amparados nesse processo de mudança.

Dentre as limitações do trabalho, seus dados referem-se à experiência de professores de uma IES e de séries delimitadas, concentrados nas primeiras e últimas series do curso. Além disso, considerando-se o trabalho em um currículo integrado e sob perspectiva formativa de processos em equipe e grupal, há necessidade de ouvir as demais profissões envolvidas e, também, participantes dos processos de formação permanente. Isso torna-se ainda mais coerente com a proposta de cogestão, o que ampliaria os alcances do estudo.

REFERÊNCIAS

AGUILAR-DA-SILVA, R. H. **Professor:** ser ou estar? São Paulo: Phorte, 2014. 152 p.

ARRUDA, M. P. et al. Educação Permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 518-524, dez. 2008.

BATISTA, N. A.; VILELA, R. Q. B.; BATISTA, S. H. S. S. **Educação médica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015. 398 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmera de Educação Superior. Resolução CNE/CES Nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2014. Seção 1: 8-11. Acesso em: 04 jan. 2019.

CHARON, J. M. **Symbolic interactionism:** an introduction, an interpretation, an integration. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2004. 205 p.

CHIRELLI, M. Q.; PIO, D. A. M.; SOARES, M. O. M. S. Competência dialógica: avaliação do desempenho no currículo integrado. **Indagatio Didática**, Aveiro, v. 8, n. 3, p. 109-123, out. 2016.

DUPAS, M. A. **Psicanálise e educação:** construção do vínculo e desenvolvimento do pensar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.162 p.

FACULDADE DE MEDICINA DE MARÍLIA (FAMEMA). **Caderno de avaliação:** cursos de medicina e enfermagem. (2015) [Disponível em: http://www.famema.br/institucional/avaliacao/avaliacao.php, consultado em 04/01/2019].

_____. **Caderno do Programa de Desenvolvimento Docente:** cursos de Medicina e Enfermagem [Internet]. (2008) [acesso em 04 Jan. 2017]. Disponível em: http://www.famema.br/ensino/pdd/apresentacao.php

_____. **Programa de Desenvolvimento Docente.** Relatórios de atividades PDD: 11/2013 a 10/2014. (2014a). Faculdade de Medicina de Marília. [Disponível em: http://www.famema.br/ensino/pdd/relatorios.php, consultado em 04/01/2019].

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem.** Faculdade de Medicina de Marília. (2018). [Disponível em: http://www.famema.br/ensino/cursos/enfermagem.php, consultado em 19/04/2020].

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina.** Faculdade de Medicina de Marília. (2014b). [Disponível em: http://www.famema.br/ensino/cursos/medicina.php, consultado em 19/04/2020].

FEUERWERKER, L. **Além do discurso de mudança na educação médica:** processos e resultados. São Paulo: Hucitec, 2002.

FRANCISCHETTI, I. et al. **Educação Permanente na Academia:** da teoria à prática. Curitiba, Brasil: CRV, 2014.

FRANCISCO, A. M.; TONHOM, S. F. R. O currículo na formação do profissional em saúde. In: MORAES, M. A. A. et al. (Org.). **Avaliação nos cursos de medicina e enfermagem:** perspectivas e desafios. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-75.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2019.

FREITAS, D.; VILLANI, A.; PIERSON, A. H. C. A formação de professores em ciências: Freire dialogando com a Psicanálise. **Pro-posições,** Campinas, v. 12, n. 1, p. 47-62, mar. 2001.

GOMES, A. P.; REGO, S. Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 299-313, jul./set. 2014.

HIGA, E. F. R. et al. Compreensão sobre o Núcleo de Desenvolvimento Docente na graduação em saúde. **Atas- Investigação Qualitativa em Educação,** v. 1, p. 447-456, 2018. Disponível em: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1670/1622. Acessado em: 04 jan. 2019.

LIMA, V. V.; PADILHA, R. Q. **Reflexões e Inovações na Educação de Profissionais de Saúde.** Série Processos Educacionais na Saúde. Rio de Janeiro, Brasil: Atheneu, 2018.

LIMA, V. V.; KOMATSU, R. S.; PADILHA, R. Q. Desafios ao desenvolvimento de um currículo inovador: a experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Interface:** Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 175-84, fev. 2003.

PIO, D. A. M. A experiência do professor médico com métodos ativos de ensino-aprendizagem: formação permanente e gestão como mediadoras. 2017, 221f. **Tese**. (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, SP, 2017.

PIO, D. A. M. et al. Formação permanente e gestão educacional: componentes intervenientes de um modelo teórico de desenvolvimento docente. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society** (BRAJETS), v.12, n.3, Jul.-Sep., p.258-269, 2019.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p.

STROSCHEIN, K. A.; ZOCCHE, D. A. A. Educação Permanente nos serviços de saúde: um estudo sobre as experiências realizadas no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 505-519, 2011/2012.

TEÓFILO, T. J. S.; SANTOS, N. L. P.; BADUY, R. S. Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. **Interface:** Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v. 21, n. 60, p. 177-188, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n60/1807-5762-icse-1807-576220160007.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

VIEIRA, C. M.; SOARES, M. O. M. S.; LOCATELLI, R. R. Educação Permanente na Academia (EPA): fundamentos, planejamentos e estratégias. In: FRANCISCHETTI, I. et al. (Org.). **Educação Permanente na Academia:** da teoria à prática. Curitiba: CRV, 2014, p. 37-49.

CARACTERÍSTICAS - OUSADIA – SABERES: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Olmira Bernadete Dassoler[50]
Denise Maria Soares Lima[51]

INTRODUÇÃO

O ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência (PERRENOUD, 2001) nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Assim sendo, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta (2010), é um processo pela qual os seres humanos são inseridos na sociedade.

50 Doutora e Mestre em Educação. Coordenadora do Curso Pedagogia na Faculdade Sant'Ana de Ponta Grossa/PR; e-mail: olmirabd@gmail.com;

51 Doutora e Mestre em Educação. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: advdenise@yahoo.com.br.

Aqui, cabe lembrar Freire (1996) ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. E ainda de acordo com Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

Desta forma, salienta-se que o presente artigo justifica-se pela sua relevância à sociedade atual e por ser um tema que se encontra no centro das discussões dos direitos humanos e, particularmente, do direito à educação (SANTIAGO, 2007). Pensa-se na formação continuada como atitude fundamental para o exercício profissional docente no intuito de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica. Um olhar atento a seu respeito poderá contribuir para futuras pesquisas e servir de base para a formação docente permanente, em vista de um trabalho social e humanizado.

Os objetivos contemplados no desenvolvimento do trabalho abarcam o identificar, no Brasil, as características da formação e da profissionalização docente no contexto atual. Especificamente, pretende-se identificar as características da formação docente, embasados na legislação e em diferentes teóricos; além disso, identificar aspectos relativos à profissionalização docente na contemporaneidade.

O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. Esse tipo de pesquisa, também denominada pesquisa secundária (MARCONI; LAKATOS 2009), proporciona uma excelente oportunidade ao pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao tema para, assim, construir seus conhecimentos. O artigo busca apresentar os aspectos normativos e as características a respeito da formação docente e da profissionalização; a relação entre a formação e a profissionalização e as considerações finais, como forma de elucidar o leitor a respeito da pesquisa.

CAMINHOS LEGAIS

Nas últimas décadas do século XX, um conjunto de movimentos sociais se mobilizou em prol de uma educação voltada para a

transformação social. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 2010). Aliado a isso, também se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões pessoal, histórica, política e social.

A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. À vista disso, vale verificar a antiga orientação *in verbis*:

> 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.
>
> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Observa-se que a LDB adotou os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação.

Em 2002, O Conselho Nacional de Educação, CNE, instituía Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação

plena. Na redação, percebe-se também a articulação entre os termos formação e profissional ou ainda exercício profissional, como, por exemplo:

> Artigo 9º - A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *lócus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria (CNE, 2002).

Em 30 de janeiro de 2009, é publicado no Diário Oficial da União (DOU) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Voltada para essa modalidade da educação; destaca-se no documento a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, assim como a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2009). Desse modo, os termos formação e profissionalização em alguns momentos são sinônimos, em outros são complementares.

No mesmo ano, a Lei n. 12.014, de 6 de agosto, alterou o artigo 61 da LDB, com a finalidade de distinguir as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação:

> [...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
>
> I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
>
> II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
>
> III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009a).

Entre os princípios nacionais da educação está a valorização do profissional da educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010:

> § 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010).

Percebe-se que a legislação está voltada para a formação básica do professor, porém o presente artigo ocupar-se-á da formação na sua dimensão global. É certo que o profissional para exercer o papel de professor deverá, de acordo com a legislação vigente no Brasil, se capacitar para exercer suas atividades de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Além disso, manter-se constantemente atualizado e dispor de tempo para elaborar de forma mais detalhada seus materiais de trabalho, assim como planejar o trabalho pedagógico.

Por sua vez, em várias dimensões encontramos profissionais de outras áreas exercendo o papel de professor, por exemplo, o médico, o advogado, o músico. Neste caso, esse profissional também é um profissional da educação? Em que nível de magistério? Quais os requisitos exigidos? O que torna um profissional de educação é sua formação, sua experiência profissional com os conteúdos administrados ou a prática docente? Profissionais em áreas distintas da educação acabam exercendo o magistério. Um músico, por exemplo, torna-se um professor, sem habilitação específica para licenciar, mas é um profissional de educação no sentido *lacto,* dado que, diferentemente dos profissionais de ensino não têm formação para atuar. De modo que o profissional da educação passa a ter um sentido mais amplo e não apenas restrito àqueles que concluíram cursos de licenciatura e estão ministrando aulas seja na educação básica ou na educação superior.

Em regra, quanto às legislações existentes, percebe-se uma preocupação com a valorização do professor (art. 201, V da Constituição Federal de 1988 e art. 3, VII da LDB de 1996). Às múltiplas atribuições dos sistemas educativos e aos programas de formação se insere a valorização e o papel social do professor na pós-modernidade. Com essa ideia corrobora Capanema (2004) quando afirma que é educando

jovens mais criativos que se enseja a construção de personalidades genuinamente livres, saudáveis e autênticas. E acrescenta que o ser humano é um projeto em movimento e que ensejar essa construção evidencia a crença de que a realidade é móvel e que a necessária relação homem-mundo se dá na interação e na interdependência. Porque um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias no tempo e espaço concretos.

O ser humano, portanto, nesse caso específico, o profissional da educação, deve fundamentar-se e buscar apoio através dos processos que envolvem a consciência da condição de 'Aprendiz' da educação.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Num olhar retrospectivo na esteira da história Hamze (2011) afirma que se podem contemplar etapas que marcaram o ensino e também exerceram influência no modo de atuação do professor. Resumidamente, do ensino tradicional aos dias atuais é possível perceber que a educação, no Brasil, sofreu mudanças.

O ensino tradicional, enciclopédico, perdurou por longos trezentos e oitenta e três anos e foi marcado pelos padres da Companhia de Jesus que trazem o professor como transmissor de conhecimentos. A partir da Escola Nova, em torno de 1932, o professor torna-se apenas um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. Neste seguimento, a escola de tendência tecnicista, inserida no final dos anos 60 no Brasil, objetivava adequar e inserir o sistema educacional e o ensino com métodos educacionais norte americanos, ou seja, nos moldes do sistema de produção capitalista e racional, o que tolhia a criatividade do professor.

Assim, por meio de métodos de ensino meramente técnico utiliza-se material sistematizado como manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, visando com isso a imediata produção de sujeitos competentes para atender o mercado de trabalho, com uma transmissão de informações rápidas, objetivas e sem subjetividade. Passa a ser irrelevante o relacionamento interpessoal. Debates, discussão e questionamentos não existem e tão pouco importa as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. O relacionamento professor/ aluno é puramente técnico, o objetivo é o aluno calado recebendo, aprendendo e fixando informações e o professor administrando e transmitindo, eficientemente a matéria, visando a garantia na eficácia nos resultados da aprendizagem.

O surgimento da Escola Crítica em 1993 possibilitou ao professor um novo direcionamento. A sua atuação passou a ter enfoque na construção e reconstrução do saber, de interação e articulação e participação na aprendizagem do aluno. Assim, percebe-se que a formação do professor acompanha a evolução educacional que ocorreu no Brasil e cada vez mais se acentua a necessidade de profissionalização do docente.

Ao vivenciar o século XXI, observa-se que a construção dos saberes passa a ser dominada por novas tecnologias, no espaço e no tempo, e a formação do profissional professor torna-se efetivamente, cada vez mais importante no processo educacional. O Professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo (HAMZE, 2011).

Afinal, o que vem a ser a formação de professores? O que vem a ser a profissionalização? Quais são as características que envolvem a formação e a profissionalização?

A palavra professor, proveniente do latim *"professore"*, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2010). Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação. Mais que isso, segundo Libanio (2001), em seu livro a "Arte de formar-se", é um investimento pessoal de busca de conhecimento:

> Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBANIO, 2001, p. 13-14).

Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente. Realiza-se na medida em que se retrata como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida. Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

> É necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Destarte, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação de sua prática. Entende-se que a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica (MONTEIRO JÚNIOR, 2001, p. 88), que religa os saberes e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do ser humano.

Ressalte-se que o processo de formação do professor é um crescente e um *continuum*. Como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar. E que escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores. Por isso, espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição, para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar. A escola precisa ser um ambiente de prazer, aconchegante onde o aluno goste e aprecia o estar por conta do profissionalismo do professor.

PROFISSIONALIZAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Perrenoud, citado por Oliveira (2007), define profissionalização sob dois pontos de vista. O primeiro denominado estático como sendo o grau em que um ofício manifesta as características de uma profissão; e o segundo seria um movimento dinâmico porque expressa o grau de avanço da transformação estrutural de um ofício, no sentido de uma profissão. Outra definição trazida por Nóvoa (1992) complementa a intenção que se busca por meio desse texto: "A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia" (p. 23).

Assim o profissional professor pode ser considerado como um teórico-prático que adquiriu por meio de muito estudo e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o *status* e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função. Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão. Torna-se claro que os vocábulos "formação e profissionalização" estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor. O professor é um profissional do encantamento porque tem paixão e se encanta por tudo o que faz e realiza no cenário do ensino e da aprendizagem, tendo em vista mudança e transformação no contexto social.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias.

Relacionar os dois temas a partir da legislação e dos autores demonstra a necessidade de a formação integrar-se à profissionalização de forma consciente e humanizada. Por isso, a educação continuada pode ocorrer além de escolas e universidades, em qualquer outro ambiente que traga um aprendizado. Pode ser em casa, no trabalho, no lazer. Proporcionar que os professores se atualizem e desenvolvam seus saberes, permitem-lhes articular teoria e prática, numa conjugação de conhecimentos científicos adquiridos na Universidade aliados à prática diária em sala de aula.

Entende-se, assim, que ser educador é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções. Desse modo, a profissão docente renova-se todos os dias. Masetto (1994 p. 96) aponta para algumas características para a formação do professor, a saber:

> [...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência, através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e

> percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Sacristán (1998) ilustra ao afirmar que esta é uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Discutir, então, sobre a formação do professor é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência e a eficácia profissional. A preocupação com o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar alunos para a compreensão e transformação da sociedade, constitui um compromisso com o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações nacionais indicam que a profissionalização do educador está intimamente relacionada à sua formação, inicial e continuada, fazendo crer que o caminho para a profissionalização está pautado em um tripé: formação, participação e experiência, ou seja, pressupõe a reunião de requisitos passados e presentes. Por outro lado, ao mesmo tempo em que indicam quem é profissional da educação, deixam a desejar quando têm que especificamente determinar em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação.

Alinhando com os objetivos que foram traçados para o desenvolvimento deste artigo, como o de identificar as características da formação docente por meio da legislação e teóricos; identificar os aspectos relativos à profissionalização docente na contemporaneidade; caracterizar a relação existente entre a formação e a profissionalização docente, pode-se deduzir que a formação e a profissionalização docente constituem um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento. Numa sociedade globalizada e planetária, a formação e profissionalização dos professores ainda são deficitárias em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade em que vivemos.

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na

ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o professor torne-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar, desse modo, participando no espaço escolar.

Não se pretende esgotar o assunto, pois ele possui um espectro enorme para ser aprofundado na perspectiva da dinamicidade constante e persistente que envolve a formação e a profissionalização docente. Assim, percebeu-se que há uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente. Porém, sugere-se um olhar mais atento à prática educativa inter-relacionada e integrada, seja por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** promulgada em 5 de outubro de 1988.Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 ago. 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em < <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htmhttp://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf > Acesso em: 05 set. 2011.

_____. Lei n. 12.014, de dezembro de 2009. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**Disponível em <http://www.leidireto.com.br/lei-12014.html > Acesso em: 12 mar.2012.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, **Diário Oficial da União**. DOU. 2009a. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf> Acesso em: 13. mar. 2012.

CAPANEMA, C. de F. Gênese das Mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. Ferreira de (Org.) **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: D&PA, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Instituía **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31**.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 12 jan. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CEB Nº 04/2010. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010. Disponível em <http://www.profdomingos.com.br/federal_resolucao_cne_ceb_04_2010.html> Acesso em: 3 mar. 2012.

DEMO, P. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIDSON, E**. O renascimento do profissionalismo.** São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed.São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HAMZE, Amélia. Governabilidade e Governança. Disponível em: http://educador.brasilescola.com/política-educacional/governabilidade-governança.htm. Acesso em: 20 de ago. 2011.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. Disponível em: <www://cefaprojuina.com/portal/índex.php?option=com_content&view=article&id=450:ser-professor-hoje&catid=28:tecnologia-educacional&Itemid=28>. Acesso em: 25 jul. 2011.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3° Grau**. São Paulo: 1994 (mimeo).

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. **Educação Orgânica**. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: ***Os professores e a sua formação***, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992

OLIVEIRA, Gracilda Gomes. **Gestão pedagógica**: desafios e impasses. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF 2007.

PERRENOUD, Philippe. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: ***Ensinar****: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, &Ghedin, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez Ed. 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

SACRISTÁN, J. G & Pérez Gómez, A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTIAGO, Maria Eliete. Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica. **Revista de Educação AEC**, Rio de Janeiro, v. 36 n. 145 jul./set., 2007, p. 61.

SANTOS, Thaís Caroline Pessoa de Moura dos & ULIANI, Cinthia Saus. ***Profissionalização Docente*:** Ser professor nos dias de hoje. Disponível em: http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/profissionalizaçaodocente.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DOCENTE DE GRADUAÇÃO EM EAD NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS: UM ESTUDO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EAD DA CIDADE DE BELO HORIZONTE

Jane Gomes de Oliveira[52]
Jussara Santos Gomes[53]
Fernanda Gomes de Oliveira[54]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a sociedade contemporânea vem passando por mudanças no âmbito do conhecimento, da expansão tecnológica, na ótica dos valores e na explosão demográfica. A educação é um dos segmentos inseridos nessas transformações oriundas da virada do século.

O modelo de educação para o século XXI, discutida na Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998), afirma a necessidade do aprimoramento dos projetos educacionais e indica para a busca de novas posturas visando a formação de uma mão de obra qualificada atendendo assim, às demandas da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) brasileira traz novas propostas para o sistema educacional apresentando novos formatos de modalidades de ensino que aliam a tecnologia e suas ferramentas ao atendimento de centenas de alunos de maneira simultânea (ALVES, 2009).

Com os desdobramentos da LDB-96, em 1997, surge a modalidade de ensino como a Educação a Distância - EAD, descrita na Lei em seu

52 Mestra em Administração. Especialista em Educação a Distância; Alfabetização; Docência do Ensino Superior; Psicopedagogia. Atua como Pedagoga - Consultora - Coordenadora EaD. E-mail: oliveirajane8@gmail.com

53 Especialista em Alfabetização; Educação Ambiental; Educação Inclusiva; Docência do Ensino Superior; Psicopedagogia. Licenciado em Pedagogia. Atua como Docente Educação Básica e Superior. E-mail: jussarag@ymail.com

54 Especialista em Alfabetização; Educação Inclusiva; Psicopedagogia. Licenciada em Letras. Atua como Docente na Educação Básica e Superior. E-mail: oliveirafe11@hotmail.com

artigo 80, regulamentado pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que surge como referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentando uma organização de programas que consideram as demandas sociais, que oportuniza uma maior flexibilidade, além de definir novos perfis profissionais incorporados à novos conceitos de competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) brasileira traz novas propostas para o sistema educacional apresentando novos formatos de modalidades de ensino que aliam a tecnologia e suas ferramentas ao atendimento de centenas de alunos de maneira simultânea (ALVES, 2009).

Com os desdobramentos da LDB-96, em 1997, surge a modalidade de ensino como a Educação a Distância - EAD, descrita na Lei em seu artigo 80, regulamentado pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que surge como referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentando uma organização de programas que consideram as demandas sociais, que oportuniza uma maior flexibilidade, além de definir novos perfis profissionais incorporados à novos conceitos de competências.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) revela que 40% (1,4 milhão) dos 3,4 milhões de estudantes que ingressaram em cursos de graduação em 2018, optaram por cursos EaD.

Já a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2018) prevê que ate 2023, as instituições privadas, irão receber mais alunos na modalidade a distância que a presencial.

Considerando o cenário já exposto e a diversidade de conceitos sobre competências, faz-se necessário pensar e mapear quais seriam as competências profissionais adequadas ao ambiente a partir da percepção de um dos atores envolvidos no processo de ensino- aprendizagem dos cursos de graduação em EAD. Pretende-se com este estudo identificar na percepção de alunos, as competências do docente de graduação EAD em duas instituições privadas de Belo Horizonte.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa foi de natureza descritiva, com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2005) e Vergara (2006) a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelece correlações entre as variáveis abordadas.

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso. Segundo Yin (2001), o objetivo do estudo de caso é analisar uma dada unidade social. Neste sentido, foram realizadas entrevistas com 20 alunos

formandos de duas instituições privadas que ofertam o EAD (10 alunos de cada), com período de atuação de mais de quatro anos no cenário educacional da cidade de Belo Horizonte.

COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS

Segundo afirma Le Boterf (2003), o conceito de competência vem sendo construído gradativamente. Ele descreve o conceito de competência como sendo a evolução do conceito de qualificação onde os indivíduos combinam conhecimentos, habilidades, experiência além de capacidades cognitivas e emocionais.

Autores como Ruas, Antonello e Bettis (2013) aprofundam o conceito de competência proposto por Le Boterf (2003). Para eles, o conceito de competência é direcionado às interações entre as pessoas, as organizações e suas dinâmicas de funcionamento. Já Zarifian (1999) relaciona as competências a aspectos comportamentais e sociais vivenciados pelos indivíduos.

A partir da necessidade de novos perfis demandados pelo setor produtivo, Abreu e Masetto (2009) afirmam que as competências passam a integrar o universo do professor do EAD no que tange à construção de uma nova prática.

Segundo Masetto (2003a) o ator principal, a figura central do processo de produção de conhecimento em um curso de graduação de EAD é o docente que atua em atividades voltadas ao ensino visando atingir o produto final que é a formação de um profissional qualificado.

O conceito de competência é representado por Gramigna (2007) através da Árvore de Competências baseada em eixos representados na copa da árvore que retrata as habilidades que tratam do talento, da capacidade técnica, e da capacidade de resolver problemas; o tronco e os galhos que indica os conhecimentos, as informações; e finalmente a raiz que representa as atitudes envolvendo os valores, as crenças e princípios (GRAMIGNA, 2007).

Para a autora, estas três dimensões podem ser entendidas se analisadas sob a seguinte ótica: o conhecimento é identificado como o que precisa ser feito, as habilidades representam o como deve ser feito e, as atitudes demonstram o porque será feito.

No campo educacional, o conceito de Perrenoud (2000) que aponta para a noção de competência aproxima-se da perspectiva de Zarifian (1999), que classifica, estabelece as competências em três eixos: as competências técnicas (profissionais), as competências organizacionais e

as competências relacionais, estabelecendo assim, a interface entre alunos e professores.

Tardif (2002) compartilha da posição de Zarafian (1999) e complementa com saberes que envolvem a ação, e que apresentam características atemporais, plurais, heterogêneas, e personalizadas.

Diante dessa realidade Moreira (2003) coloca que o discente não tem que somente aprender conteúdos, mas também buscar a auto- aprendizagem, a sua autonomia embasada na construção de competências necessárias à sua formação e às demandas estabelecidas pelo mercado.

Schon (2000) levanta a necessidade do desenvolvimento de sistemas educacionais competitivos que incorporem práticas docentes envolvendo posturas reflexivas e contextualizadas a partir da realidade e das expectativas dos alunos.

A temática sobre a competência docente vem sendo pesquisada de forma direta nas últimas décadas por diversos autores dentre eles (MASETTO, 2003b; PERRENOUD, 2000:, MOORE, 2006), e de forma indireta por autores como (TARDIF, 2002; SCHON, 2000; MOREIRA, 2003. CUNHA, 2015) que estudam as posturas e características desses docentes.

O TRABALHO DO DOCENTE DE EAD

Saviani (1998) coloca que as discussões sobre o trabalho docente no Brasil surgem na década de 80 e caracterizam-se por conceitos voltados para o materialismo histórico e dialético, fundamentados pela proletarização e direcionados para o desenvolvimento do trabalho na escola.

Veiga (1998) e Nóvoa (2015) enriquecem as colocações de Saviani (1998) e argumentam que apesar da divisão do trabalho também ser uma realidade na organização do trabalho docente, a autonomia segue sendo uma característica importante dentro da sua prática. Constata-se que o trabalho envolvendo a teoria e a prática não vem ocorrendo efetivamente ficando ainda restrita ao nível formal.

Para Ramos (2007) referendado por Abreu e Masetto (2009), as relações envolvendo as competências devem promover um processo constante de interações entre docentes e discentes envolvendo a integração entre a teoria e a prática.

De acordo com estudos de Gil (2009) o ensino superior de EAD no Brasil se encontra em uma encruzilhada pedagógica no que tange ao seu quadro de docentes. Observa-se que os docentes de EAD dificilmente

são capacitados pelas instituições onde atuam. No processo de seleção e contratação dos docentes, não se faz qualquer exigência ou pré-requisito para que os mesmos dominem teorias, metodologias ou técnicas de aprendizagem.

Como salienta este autor, até então a formação exigida do professor universitário tanto na modalidade presencial como na EAD tem se restringido ao conhecimento da disciplina a ser ensinada. Pode-se perceber que as IES vem valorizando somente a titulação dos professores deixando a competência pedagógica para segundo plano complementa (GIL, 2009).

Autores como Masetto (2003a), Lowan (2004), Gil (2009) e Cunha (2015), ao pesquisarem sobre as teorias que envolvem a temática sobre as competências buscam ressignificar o saber do docente de graduação de EAD e suas principais habilidades.

O DOCENTE DO CURSO DE EAD E SUAS COMPETÊNCIAS

Os alunos pesquisados ao serem questionados se têm conhecimento de como a instituição seleciona seus professores, e que critérios eles consideram necessários para essa seleção, 99% colocaram que não tinham conhecimento de como se dá a contratação, sendo que 1% ouviu falar ser por meio de uma análise do currículo do professor.

Quanto aos critérios de seleção foi ressaltado pelos alunos que devem ser levados e consideração: a experiência de mercado, o domínio da didática e a formação acadêmica. Pelas respostas dos alunos, percebe-se que deve existir um equilíbrio entre a experiência profissional e a formação acadêmica do professor, apresentando como predominância o domínio didático do professor requisito que irá propiciar o encontro entre a teoria e a prática.

Ao analisarmos essa resposta pode-se ater à afirmação de Gil (2006) de que a atuação do docente de ensino de EAD deve procurar alinhar a teoria e a prática, tendo o professor como um dos requisitos essenciais a habilidade didático-pedagógica.

Ao serem questionados se os professores relacionam os conteúdos ensinados às competências profissionais exigidas pelo mercado, 80% dos entrevistados colocam que os professores não contextualizam/relacionam o conteúdo ensinado as competências necessárias para a formação no Mercado de trabalho; 20% acham que os professores promovem esta relação parcialmente, sendo que 10% consideram que os

professores promovem a relação dos conteúdos com as competências. Percebe-se que essa relação é praticamente inexistente advinda do próprio desconhecimento do professor em relação a estas competências.

Os alunos afirmam que a maior parte dos professores, por não ter uma formação didático-pedagógica e por desconhecer as competências requeridas para a formação dos cursos na qual atuam, não consegue estabelecer em suas aulas a relação entre o conteúdo ensinado e as competências dos cursos.

Quanto à indagação se as atividades desenvolvidas nas aulas pelos professores contribuem para a compreensão e o aprendizado dos alunos de EaD, 80% dos respondentes consideram que a maneira como os docentes estão conduzindo suas aulas não contribuem já que os mesmos vem privilegiando os conceitos e consequentemente as aulas teóricas, deixando para segundo plano ou desconsiderando a contextualização do conteúdo com a realidade de mercado e dos alunos.

Outros 20% colocam que algumas atividades desenvolvidas contribuem para o entendimento das aulas e a compreensão dos conteúdos. São elas: os fóruns que na percepção dos alunos desenvolvem a autonomia, a capacidade de expressão e comunicação; a habilidade de escrita e de argumentação; o estudo de caso, que aprimora a capacidade de análise, de desenvolver raciocínio lógico e crítico, e ainda a disponibilização de alguns vídeos e links que contextualizam a temática abordada.

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AOS DOCENTES

De acordo com a percepção dos alunos entrevistados, 45% consideram que os professores devem possuir habilidades como domínio do conteúdo e 60% experiência profissional na área. Quanto à prática no desenvolvimento de suas aulas, cerca de 80% consideram que o professor deve adotar recursos e uma metodologia diversificada para que a aula seja menos cansativa e com maior interação entre as partes e 70% consideram que os mesmos devem apresentar capacidade didático-pedagógica.

Um dado interessante é que 70% dos alunos consideram uma competência importante a preparação de uma aula que alie a teoria à prática, que se preocupe com a sua interação com o aluno, tornando a aula mais instigante, e motivadora.

Observa-se que 35% elegeram a flexibilidade e a criatividade como relevantes para a atuação do docente; 60% reconhecem que além das competências técnicas inerentes à função, o acompanhamento do aluno, é uma competência essencial para o sucesso do processo de aprendizagem do EAD.

Outro dado importante detectado nas entrevistas é que 45% consideram importante que o professor de EAD procure identificar e considerar as expectativas do aluno. 75% considera que o professor deve atuar como mediador e orientador dando suporte aos questionamentos e anseios dos alunos, 70% coloca também o professor procurando qualificação constante e disponibilizando, em suas aulas, informações objetivas e relevantes sobre o curso, 70% também considera importante que o professor dê um feedback rápido, constante e de preferência individualizado, promovendo assim um acompanhamento mais próximo e consequentemente uma maior interação do aluno com o conteúdo.

Outros aspectos citados por 40% dos entrevistados como competências importantes para o docente de EAD são aqueles relacionados a saber trabalhar as diferenças além de valorizar e encorajar as experiências dos alunos ao preparar suas aulas.

Finalmente, dentre as expectativas dos respondentes quanto às competências necessárias ao docente, 65% também considera importante o aumento das atividades desenvolvidas em grupo, pois consideram importante o exercício da habilidade de se trabalhar em equipe.

IDENTIFICANDO PONTOS RELEVANTES

Todas as competências apontadas pelos alunos destacam-se como importantes para o desenvolvimento do trabalho do docente de EAD como ator principal e articulador dos processos de ensino.

Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos consideram importantes: ter conhecimento do mercado, capacidade de considerar as expectativas dos alunos e habilidade para utilizar recursos e metodologias diversificados. Na visão do grupo, são competências relevantes aquelas que apontam o domínio da área do conhecimento, a interação, a flexibilidade e a credibilidade.

As entrevistas revelam que a competência didático-pedagógica é apontada pelo grupo pesquisado com elevado nível de importância. Este resultado referenda a afirmação de Masetto (2003ª) que coloca este ponto dentre as preocupações que os docentes devem considerar, aqui reconhecida pelos alunos pesquisados.

No que tange às competências comportamentais, os alunos destacam habilidades tais como: visão sistêmica/holística, a valorização das experiências dos alunos, o domínio da área do curso. O grupo entrevistado dá ênfase a algumas atitudes tais como: desenvolver trabalho em equipe, ser criativo e flexível, dentre outras.

Quanto às competências técnicas são reveladas pelo grupo pesquisado: ter um bom domínio do conteúdo e do processo acadêmico, conhecer as competências requeridas pelo curso, o conhecimento do mercado, ter conhecimento didático-pedagógico e procurar qualificação constante.

Observando a colocação dos alunos pode-se constatar que os mesmos dão mais destaque às competências técnicas sendo mais valorizadas pelo grupo do que as comportamentais.

As respostas dos entrevistados corroboram com a afirmação de Moore (2007) que considera que as competências técnicas são mais relevantes e valorizadas pelos alunos de EAD do que as competências comportamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou descrever e analisar a competência necessária ao docente de graduação de EAD, na percepção de alunos de duas instituições privadas de ensino superior de EAD da cidade de Belo Horizonte.

Sendo assim autores como (ZARIFIAN, 2003), MASETTO (2003, a-b); e PERRENOUD (2001) apresentaram reflexões acerca da identificação de conceitos sobre competências, sendo as mesmas também detectadas e identificadas pelos alunos pesquisados.

Pode-se observar, que a partir das percepções do grupo investigado prevalecem algumas especificidades quanto à relevância das competências apontadas pelos alunos

Dessa maneira constata-se que os alunos tendem a preferir as competências relacionadas ao aspecto comportamental em detrimento das competências de cunho técnico.

Ao ser analisado o eixo da competência técnica, foram destacados o domínio do conteúdo, os aspectos didático-pedagógicos, alcançando índices bastante elevados entre 70% e 80%.

No conjunto de competências pesquisadas, as primeiras classificadas como relevantes para o grupo de alunos foram: a utilização de recursos e metodologia diversificada, a atuação como mediador e

orientador, o fornecimento de feedback rápido e individualizado além da apresentação de capacidade didático- pedagógica.

Dentre as competências apontadas pelos alunos destacam-se o conhecimento técnico e mercadológico além da interação e do alinhamento entre teoria e a prática além da flexibilidade, a necessidade de se ter uma visão holística dos aspectos acadêmicos e mercadológicos, além da capacidade técnica, a capacidade de planejamento e de interação importante no processo de ensino aprendizagem.

Quanto aos aspectos genéricos das competências do docente, a maior parte dos alunos salienta a lacuna do conhecimento didático por parte dos professores percebendo a falta de conhecimento específico da docência pelos mesmos.

Esse estudo constatou que o principio orientador da prática do docente de EAD deve estar centrado no aluno buscando competências que desenvolvam concepções metodológicas e estratégias de ensino que viabilizem uma prática de ensino que oportunize a auto- aprendizagem por parte do aluno.

Para atender às novas exigências do mercado e se obter todas as competências exigidas para o novo perfil dos docentes de graduação do EAD, torna-se necessário uma maior profissionalização deste profissional.

Cabe as instituições que ofertam o EaD, investir na qualificação de seus docentes acabando com as improvisações presentes nas práticas desses profissionais e que podem representar um diferencial importante na qualidade dos cursos ofertados por essa modalidade de ensino.

Algumas das principais contradições apontadas pelos alunos são, a dicotomia entre a teoria e a prática, a dificuldade de se contextualizar os conteúdos e a realidade apresentada pelo mercado e vivenciada pelos alunos

Cabe ao docente a necessidade imediata de uma mudança de comportamento, de se adotar uma prática pedagógica mais interativa, um maior aprimoramento das tecnologias de informação e suas ferramentas, e a necessidade constante de atualização e qualificação do profissional, devido aos desafios e dificuldades que ora se apresentam.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. 6. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 2009.

ALVES, João Roberto. A história do EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). Educação à distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES,

disponível em http://dia.abmes.org.br/. Acesso em março de 2019.

BRASIL. Lei n.9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez.1996, p.27.833-27.841.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CES/CNE 0146/2002, de 03 de abril de 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor universitário na transição dos paradigmas. 3. ed. Araraquara: JM, 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI, visão e ação. Marco Referencial de ação Prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Trad. Amós Nascimento. Piracicaba, ed. UNIMEP, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. Didática do ensino superior. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMIGNA, Maria R. Modelo de competências e gestão de talentos. 3. Ed. São Paulo: Makron Books, 2007. Powered by TCPDF (www.tcpdf.org)

PENSAMENTO COMPLEXO E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE POLICIAIS RODOVIÁRIOS FEDERAIS

Marco Palhano[55]
Nivaldo Minervi[56]
Araci Asinelli-Luz[57]

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores é tema recorrente nas discussões educacionais contemporâneas. Sob diferentes denominações e perspectivas (educador, mediador, instrutor, docente, tutor, mestre, incluindo as versões de gênero), o profissional professor vem sendo foco de discussões e perspectivas de formação tendo em vista o sucesso que se espera na aprendizagem de crianças e adolescentes, na recuperação da escolaridade perdida de jovens, adultos e idosos, bem como no desempenho dos diferentes profissionais que ocupam funções sociais as mais diversas. E não é diferente com os profissionais que atuam no campo da segurança pública.

Neste capítulo vamos abordar a formação docente no âmbito da Polícia Rodoviária Federal (PRF) a partir da percepção dos autores sobre evento de atualização pedagógica ocorrido em 2019. O servidor policial ou administrativo que atua como docente assume tal responsabilidade e a desempenha tendo como discentes os candidatos a policiais em início de carreira ou os pares que necessitam de aperfeiçoamento e/ou atualizações frente à dinamicidade da sociedade e da profissão, seja em cursos obrigatórios ou facultativos, de atualização ou especialização. Vale informar que a PRF tem, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil,

55 Bacharel em Direito (UFPR), Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da UFPR, Policial Rodoviário Federal. (marcopalhano@yahoo.com.br)

56 Graduado em Estatística (UFPR), Mestre em Engenharia da Produção (UFPR). Policial Rodoviário Federal, Coordenador da Escola Superior da Universidade Coorporativa da PRF. (nivaldominervi@yahoo.com.br)

57 Licenciada em História Natural, (PUCPR) Mestre (UFPR) e Doutora (USP) em Educação. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) do Setor de Educação da UFPR. (araciasinelli@hotmail.com)

a então denominada Academia Nacional da PRF, hoje Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal – UniPRF[58] (a partir de 18 de Outubro de 2019), onde é desenvolvida a formação específica do policial rodoviário federal.

ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE INSTRUTORES DO QUADRO DE DOCÊNCIA DA PRF

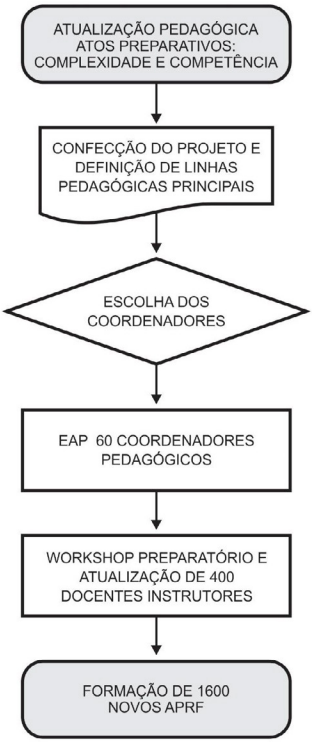
Tendo em vista a formação profissional, de setembro a dezembro de 2019, de 1160 novos agentes policiais rodoviários federais (APRF), a instituição planejou e organizou evento de atualização pedagógica destinada a Instrutores do Quadro de Docência da PRF, ocorrido de 8 a 19 de Julho de 2019 nas dependências da UniPRF. O público-alvo da capacitação foi composto de 60 docentes divididos em duas turmas. A atualização teve por objetivo preparar os participantes para atuação como coordenadores pedagógicos (formadores de formadores) no workshop de atualização pedagógica que ocorreu no mês seguinte (agosto de 2019) para cerca de 400 instrutores (docentes) que atuariam na formação dos candidatos à PRF. Além do concurso público, os candidatos aprovados passam por formação específica. Somente após esta formação os candidatos têm a confirmação ou não da vaga, que depende do desempenho no curso, bem como do próprio interesse em assumir.

O ensino da PRF teve uma inflexão em 2016, quando a equipe responsável pela formação dos policiais rodoviários federais iniciou leituras e estudos relacionados à formação da docência de Paulo Freire e ao desenvolvimento do pensamento complexo, na perspectiva de Edgar Morin. Neste mesmo ano, de 24 a 27 de maio, em Fortaleza - Ceará, Brasil, houve o Congresso "Saberes para uma cidadania planetária" e a PRF se fez presente. Esse evento foi fundamental para a decisão da Teoria da Complexidade, na especificidade do Pensamento Complexo, em diálogo com o processo Ensino-Aprendizagem (E-A) por competências passar a ser a diretriz da formação do profissional da PRF. Esta formação abrange diversas habilidades técnicas e áreas do conhecimento desenvolvidas no formato de 26 (vinte e seis) disciplinas (listadas no anexo 1) que são abordadas de forma inter-relacionada. Portanto, além da formação multidisciplinar (a diversidade de técnicas), é necessária a formação transdisciplinar/metadisciplinar, ou seja, que

58 Conforme Decreto Nº 10.073, de 18 de Outubro de 2019 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10073.htm

as diferentes habilidades convirjam no agir-sentir-pensar do PRF de forma integrada e convergente para a competência da atuação policial. Nesta perspectiva se deu o processo de formação a ser descrito, na etapa atualização pedagógica (EAP), conforme especificado no fluxograma apresentado na figura 1.

FIGURA 1 – FLUXOGRAMA DE FORMAÇÃO DA PRF



FONTE: PALHANO; MINERVI; ASINELLI-LUZ, 2020.

O ambiente de educação corporativa no qual se insere a UniPRF tem sua prática pedagógica orientada ao desenvolvimento de competências e ao estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem que considerem a complexidade do mundo ao redor, a riqueza das experiências pessoais e profissionais dos envolvidos e os valores institucionais - integridade, respeito, profissionalismo, excelência e transparência. A abordagem da teoria da complexidade e do fator

desenvolvimento humano como parte do desenvolvimento profissional são norteadores da prática educativa. O Projeto Básico (PRF, 2019) do evento de atualização pedagógica estabeleceu sua programação e justificou a opção de abordagem e concepção do curso, bem como a excepcionalidade da contratação de professores externos, à medida em que afirma que a existência de múltiplas disciplinas não garante a competência profissional, bem como salienta a busca da formação integral, necessária para toda a vida.

A formação por competências já é parte integrante das diretrizes da PRF. Neste sentido, é familiar ao policial rodoviário federal o que se convencionou chamar de CHA, em seu processo formativo: conhecimento, habilidade e atitude. Ao reafirmarmos a formação por competências na perspectiva da complexidade, buscamos refinar os conceitos e integralizá-los numa formação que agrega, inclui, unifica, promove o diálogo entre os diferentes saberes e proporciona o desenvolvimento de habilidades para o alcance da competência profissional. No mencionado Projeto Básico estão assim apresentados os conceitos básicos relacionados à formação por competências:

> a) CONHECIMENTO: Distinguir as principais concepções pedagógicas; Distinguir as etapas da elaboração do plano de aula; Avaliar as técnicas de ensino aplicável à educação corporativa; Diferenciar Cartesianismo e sistemismo; Diferenciar as diferentes fases e ferramentas avaliativas; O perfil do Docente na era da pós-verdade; Discutir sobre o Projeto Político Pedagógico; Construir competências. b) HABILIDADE: Utilizar Métodos e técnicas que facilitem o processo de ensino aprendizagem, focando em especial nas metodologias ativas; Selecionar ferramentas avaliativas adequadas; Promover a cultura da proteção e garantia dos direitos humanos; Elaborar o plano de aula, conforme preconizado pela PRF. c) ATITUDE: Agir de acordo com os valores institucionais (Profissionalismo, Honestidade, Equidade, Proatividade, Cordialidade, Comprometimento, Espírito de equipe, Transparência e Responsabilidade socioambiental) Demonstrar os atributos desejáveis ao Instrutor PRF (Respeito, Humildade, Tolerância, Cooperação, Empatia, Saber escutar/Saber conviver, Valoriza o pluralismo cultural, Disponibilidade para o Diálogo, Abertura (PRF, 2019)

Para melhor compreensão sobre os envolvidos no processo de formação, há dois papéis exercidos na docência: Coordenadores pedagógicos e instrutores (docentes). A etapa de atualização pedagógica (EAP) foi destinada a 60 coordenadores pedagógicos. São chamados coordenadores pedagógicos os docentes PRF que, dadas suas características de liderança, experiência na docência, disponibilidade e o desempenho nas avaliações de discentes e de pares nos eventos em que tenham participado, atuaram como formadores de formadores no workshop com o grupo de 400 instrutores, bem como supervisionaram os momentos de formação dos 1160 candidatos a novos policiais rodoviários federais durante o curso de formação profissional. São chamados de instrutores os 400 PRF que atuaram como docentes, diretamente junto aos novos postulantes à carreira.

É importante salientarmos que a PRF não é uma carreira hierarquizada, com níveis distintos e progressivos, como ocorre nas polícias militares e nas forças armadas. Na PRF todos os policiais podem atuar na atividade-fim (nas rodovias e áreas de interesse da União), podendo ser nomeados/convidados a exercerem funções de administração e/ou gerenciamento (chefias de núcleos, de setores, seções, serviços, divisões, coordenações, superintendências, coordenações-gerais e diretoria, em estrutura que se assemelha aos demais órgãos da administração direta do poder Executivo federal). Vencido o tempo de cumprimento da função, o profissional pode retornar ao desempenho da atividade-fim. A atuação na docência é possível após capacitações prévias, participação e aprovação em Curso de Formação de Docentes e posterior convocação para atividades de formação/capacitação/atualização.

Para a atualização pedagógica dos profissionais PRF envolvidos em todo o processo formativo apresentado no fluxograma da figura 1, a UniPRF convidou professores externos, doutores de notório saber e com vínculo acadêmico para trabalharem em três eixos da Educação: Complexidade, Competências e Formação de Formadores, tendo por pressuposto o amplo debate conceitual e metodologias ativas, na perspectiva da Andragogia[59]. Esse tripé procura fortalecer o que de bom já existe na formação e identidade da PRF, mas numa vertente que destaca a necessária visão sistêmica, a integralidade entre conhecimento e sociedade, entre crise e superação, entre o todo e as partes. Uma formação situada no seu tempo e espaço, completa, mas necessariamente inconclusiva, capaz de atualizações e adaptações às

59 A Andragogia prevê metodologias ativas apropriadas ao público adulto. O profissional adulto é protagonista de sua aprendizagem. Aprende por desejo e necessidade. O aprender está calcado em sentido e significado para o aluno adulto, neste caso, o profissional PRF.

mudanças que acompanham a dinamicidade da vida e do mundo. Vivência e experiência se conectam e o todo se faz presente na dinâmica da atualização pedagógica.

A ideia de complexidade não é nova e Boaventura de Souza Santos, a partir do que ele chama de crise do paradigma dominante (a racionalidade científica), faz uma interessante incursão sobre o percurso da ciência no tempo para nos apresentar, a partir das ciências sociais não positivistas, o que denomina traços principais de um paradigma emergente e defende "que a ciência em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum" (SANTOS, 2004, p. 9). Neste sentido, defende seu ponto de vista a partir de quatro teses: 1. Todo conhecimento científico-natural é científico-social; na qual afirma que "deixou de ter sentido e utilidade" a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais e, portanto, as dicotomias entre homem e natureza, entre seres vivos e não vivos, entre ordem e desordem; 2. Todo conhecimento é local e total, numa crítica às especializações que não conseguem mais participar do todo e convidando à transgressão disciplinar em busca da transdisciplinaridade; 3. Todo conhecimento é autoconhecimento, de tal forma que as explicações sobre os objetos e as coisas sejam também explicações sobre nós; 4. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, porque o senso comum é transparente, não segrega, reúne. É a forma como a ciência chega ao cotidiano, como se traduz "em sabedoria de vida". (2004, p. 61-91).

Quando do planejamento e execução do EAP, era vigente o Decreto nº 5.707/2006, que previa textualmente o "desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais" (BRASIL, 2006) em seus conceitos. As conceituações de Perrenoud (2002) e Zabala e Arnau (2014) foram base para a elaboração dos conteúdos tratados, conceituando competência como aptidão para enfrentar situações e resolver problemas, mobilizando recursos cognitivos e fazendo intervenções eficazes nos diferentes âmbitos da vida. A opção da educação por competências em detrimento do modelo de desempenho ou simples treinamento foi explorada enfatizando a necessidade de provocar o aprendizado para a curiosidade, o interesse pela crise, pela problematização e pela busca de soluções.

Para dar conta das temáticas propostas no curso de atualização pedagógica – complexidade, competências e formação de formadores –, embora os saberes estejam imbricados e indissociáveis, foram estruturados três eixos com cargas horárias e sequência em função da disponibilidade dos docentes convidados, mesclando-se as "entradas"

docentes para oportunizar a interação com diferentes docentes e abordagens no mesmo dia, problematizando, reagindo, questionando, enfim, incomodando-se, desestruturando seus saberes e fazeres para, em seguida, formularem novas e outras possibilidades. O curso teve como objetivo capacitar o grupo de instrutores/coordenadores nas competências essenciais relativas às atividades de Coordenação Pedagógica e/ou de Formação de Formadores. A programação se deu conforme se visualiza na FIGURA 2.

FIGURA 2 – Programação do evento e legenda

HORÁRIOS	1ª SEMANA											
	Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira		Sábado	
	8/jul		9/jul		10/jul		11/jul		12/jul		13/jul	
TURMAS	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
08h00 às 08h15	Apresentação		Apresentação		Apresentação		Apresentação		Apresentação		Apresentação	
08:15 às 12:00	Abertura/PPP		**CPX 01**	**COMP 01**	**CPX 02**	**COMP 02**	ARC	**COMP 03**	**FOR 01**	**COMP 04**	**FOR 02**	ARC
12:00 às 13:30	ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO	
13:30 às 17:30	DED		**COMP 01**	**CPX 01**	**COMP 02**	**CPX 02**	**COMP 03**	**FOR 01**	**COMP 04**	**FOR 02**		

HORÁRIOS	2ª SEMANA											
	Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira		Sábado	
	15/jul		16/jul		17/jul		18/jul		19/jul		20/jul	
TURMAS	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
08h00 às 08h15	Apresentação		Apresentação		Apresentação		Apresentação		Apresentação		Apresentação	
08:15 às 12:00	PRE		PRE		PRE		PRE		PRE		PPP	
12:00 às 13:30											Retorno	
13:30 às 17:30	DID		PRE		PAV		FEE		MPC			

LEGENDA	
Abertura/PPP	abertura do evento e apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) provisório
CPX	**Eixo Complexidade: Aulas ministradas pelo Professor Celso Klammer**
COMP	**Eixo Competência: Aulas ministradas pela Professora Araci Asinelli**
FOR	**Eixo Formação de Formadores: Aulas Ministradas pelo Professor Luciano Blasius**
ARC	Eixo Artes Cênicas e presença de palco.
PRE	Prática de Ensino (manhã) : elaboração e aplicação do conteúdo trabalhado em CPX, COMP e FF. Prática de Ensino (tarde): Apresentação e debates sobre a elaboração e aplicação do conteúdo.
PAV	Apresentação das temáticas Prática de Avaliação
MPC	Apresentação das temáticas Método e Pesquisa Científica
FEE	Apresentação das temáticas Fundamentos Educacionais
PLA	Apresentação das temáticas Planejamento de Ensino
DID	Apresentação das temáticas de Didática
DED	Desenvolvimento Educacional - DEC/ANPRF
ADC	À disposição da Coordenação
PPP	Consolidação do Projeto Político Pedagógico

FONTE: PRF, 2019.

Sob a denominação "Sociedade e Educação: o fazer e o pensar docente na perspectiva da complexidade", a concepção da Teoria da Complexidade foi apresentada e desvelada na prática profissional do PRF em atualização pedagógica. Para Morin (1990, 1994, 2007),

Maturana; Varela (1995), Capra (1997), a complexidade se apresenta em múltiplas dimensões do conhecimento, do ser e da realidade, numa tessitura comum. Moraes sintetiza essa complexidade expressa na impossibilidade de separar o que está associado, "o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais que tecem a trama da vida". (2015, p. 44).

Neste eixo foram trabalhados, a partir do paradigma da complexidade, a superação de uma visão mecânica para uma visão dinâmica e integrada, a passagem de uma perspectiva reducionista para a sistêmica e interconectada num grande elo de relações, do isolamento para a partilha e à construção coletiva. Neste sentido, os acontecimentos, as ações as interações entre os policiais, as retroações, os acasos, a ordem e a desordem, as ambiguidades e incertezas que emergiram, exigiram de todos os envolvidos uma visão, um fazer dialógico e questionador entre unidade e diversidade, entre quantidade e qualidade. A complexidade, no que diz respeito à formação profissional do policial que assume a docência, exige novas reflexões e atitudes: o questionamento constante, a dúvida e a incerteza. Nesse sentido, busca a superação de uma visão mecânica para uma visão dinâmica e integrada.

A prática do policial que assume a docência precisa desafiar o aluno a buscar uma formação crítica e competente, embasada numa visão de totalidade e, ao mesmo tempo, de incompletude, disponível e preparado para exercer os quatro pilares da educação propostos por Delors e os sete saberes para a educação do presente/futuro, segundo Edgar Morin. A docência, na complexidade, provoca o aprendizado para a curiosidade, o interesse pela crise, pela problematização e pela busca de soluções.

A capacitação de docentes num ambiente que se destina à formação de policiais traz em si diversos desafios imanentes à natureza da instituição. Como servidores de carreira em órgão de Estado que serve à sociedade policiando, fiscalizando, salvando vidas e sendo indutor de comportamentos e políticas públicas, os docentes PRF trazem consigo uma carga de expectativas e responsabilidades que extrapolam a mera transmissão de conhecimento em treinamentos de demonstração e repetição.

A teoria da complexidade aplicada à relação ensino e aprendizagem no ambiente corporativo materializa as dificuldades e incertezas do mundo contemporâneo de modo a dar suporte aos demais referenciais teóricos e a atribuir sentido e significado à abordagem transdisciplinar (Morin, 2003, p. 115). O tecido de conhecimentos trazidos de forma

metodologicamente isolada em disciplinas compõe um arcabouço que também considera os valores de todos os envolvidos e suas experiências pessoais e profissionais, bem como os entornos imediato e mediato em que está inserida a UniPRF – sendo parte de um todo, e contendo em si o todo.

EIXO HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Este módulo ou eixo teve por título "Fundamentos do Trabalho Pedagógico", com objetivo de **fundamentar** a concepção SER PROFESSOR/A e as contribuições para o trabalho pedagógico. Para tanto, especificamente, buscamos **identificar** as especificidades do trabalho pedagógico na relação professor/coordenador – instrutor/docente; **estabelecer** o diálogo entre as diferentes contribuições teóricas e metodológicas para a compreensão da prática docente em suas diferentes dimensões (técnica, política, pedagógica e social); **dimensionar** a aula como prática docente na transformação individual e coletiva e **discutir** os fundamentos do ensino – aprendizagem por competências, a partir das competências expressas no projeto do evento. Discutimos diferentes concepções de competências e habilidades e tivemos como referência a definição proposta por Souza e Asinelli-Luz (2019, p. 5) – "conjunto de **habilidades**, **conhecimentos e atitudes**, pautado em **valores** que, mediado pela experiência, intervém de modo eficaz na solução de desafios do cotidiano". Este conceito evidenciou a complementaridade que o diálogo de saberes propicia, de tal forma a inter-relacionar os componentes técnicos (formação profissional) aos componentes da formação humana. Ou seja, a metáfora do CHA (conhecimento, habilidade e atitude) passa a ser CHAVE (conhecimento, habilidade, atitude, valores e experiência). Verificamos no decorrer do processo que concepção semelhante já se encontrava expressa na Portaria n. 118/EME, de 06/08/2012, em que o Chefe do Estado-Maior do Exército aprova a Diretriz para Gestão da Educação e Capacitação dos Recursos Humanos do Exército Brasileiro (EB) e recomenda a Gestão do Conhecimento e a Gestão por Competência. Nesse sentido, o EB adota como definição de competência a capacidade de mobilizar Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Experiências (CHAVE) para decidir e atuar em situações diversas. Para provocar o debate e mobilizar a reflexão pelo exercício do pensamento complexo, tivemos como referência, além dos autores clássicos do ensino por competência e os autores da complexidade, os pensadores que se dedicaram às

questões precípuas à formação profissional da docência, tais como Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Rubem Alves, Nilson José Machado, Ausubel (Aprendizagem Significativa), Gomes da Costa, Ubiratan D´Ambrosio, entre outros.

Todo ser PRF (ser humano) consciente de sua humanização, para implementar com eficiência seu roteiro existencial, para construir sua felicidade, vivenciar os valores da cidadania, elaborar as condições necessárias para a sobrevivência harmoniosa, dar direcionamento, coerência e sentido às suas ações e propósitos, desempenhar com competência suas atividades laborais e dar sequência à sua formação profissional, necessita de um marco teórico referencial: Teoria da Complexidade e Ensino por competências. Sob esse marco teórico o módulo tratou também do SER professor na relação com o SER aluno e dos espaços de aprendizagem enquanto lugar de relações interpessoais.

EIXO FORMAÇÃO DE FORMADORES

A escolha do tema Formação de Formadores trouxe necessidade aprofundamento epistemológico. Os organizadores dos eventos pedagógicos buscaram lacunas de conhecimento e competências pedagógicas.

Destaca-se nesse eixo temático o uso de tecnologias visuais (filmes e vídeos) e suas metodologias inovadoras, o cine debate e o cine clube, como novas formas de organizar os ambientes de aprendizagem. Metodologias ativas exigem novas formas de gestão da sala de aula, dos conteúdos e da relação com o conhecimento. A partir da exposição de trechos de filmes e documentários, os policiais docentes/coordenadores foram levados a refletir e analisar, na perspectiva da complexidade, sobre a construção da humanidade e o processo de aprendizagem dos indivíduos em diferentes contextos.

Foi dada também ênfase a uma nova postura do professor (policial coordenador ou instrutor que assume a docência frente a seus pares em processo de formação e/ou atualização). Para isso, dois referenciais – Delors, com os quatro pilares da Educação e Morin, com os sete saberes necessários à educação do presente e do futuro – foram tomados como base para a necessária compreensão das mudanças de paradigma: do pensamento linear para o pensamento complexo, da formação por disciplina para a formação complexa, em que as partes são tecidas juntas de tal forma a se ter um processo formativo aberto, com inúmeras e diferentes particularidades, bem como com diferentes

resultados uma vez que a soma das partes necessariamente não atinge o todo ou supera o que se espera do todo.

A prática da docência (da vivência para a experiência) exige, na complexidade, desafiar os alunos a buscarem uma formação crítica e competente. Como metodologia ativa os participantes foram colocados diante de uma atividade de RPG para solucionar problemas do cotidiano profissional cujas decisões e soluções deveriam ser coletivas e compartilhadas entre as equipes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação de todos foi fundamental, vez que o envolvimento da equipe pedagógica melhorou o engajamento para as mudanças educacionais e a qualidade do ensino na formação de novos policiais. As ressignificações do entorno e da realidade que cerca o policial são motrizes que impelem os educadores policiais para ato de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme preceituou Delors (2003).

O psicólogo Lewin (1952) defendeu que, para uma mudança de comportamento acontecer, uma nova práxis, devemos levar em consideração todos os detalhes disponíveis, tanto do indivíduo quanto do ambiente. Na medida em que o tempo avança, as qualidades e os valores de um sistema vão se descortinando. Logo, o próprio processo de mudança fornece informações importantes sobre o entorno, sobre o servidor público, sobre o sistema complexo em que está imerso. Kurt Lewin acreditava que somente compreendemos um sistema ao tentar transformá-lo.

A consciência dos seres em relação à sua permanência e transitoriedade em um mundo caótico, em constante movimento, revela necessidades emergentes, transcendentes, universais. Estabelece relação entre o ser humano e o profissional por meio de uma reflexão sobre a plenitude do ser, enquanto ético. A consciência, neste sentido, foi a ideia de que os coordenadores pedagógicos levaram aos demais a boa nova de que uns precisam dos outros. Aliás, este tipo de interdependência é um desafio à maturidade do indivíduo e do funcionamento do grupo, dos futuros policiais, do entorno, da sociedade.

A complexidade, conforme abordado no EAP, objetivou a compreensão de que o destino de um único integrante depende da relação e do destino do grupo inteiro, e que assim, por premissa e por vocação ao ensino, o sujeito sente vontade de assumir parte da responsabilidade

pelo bem-estar geral. No caso da PRF, diferente de outras instituições formadoras, a identidade profissional está diretamente ligada e identificada com a instituição da qual o servidor faz parte. Desta forma, os valores institucionais são os valores referenciais da formação profissional, bem como as competências institucionais são as competências que o policial deve buscar desenvolver, como CHAVE para o pensamento complexo, abrindo possibilidades para resolver os desafios do presente e do futuro.

A avaliação dos eventos está sujeita à flecha do tempo, sendo os frutos colhidos por meio da abertura de todas as disciplinas e daquilo que as ultrapassa, que as atravessa. As avaliações formativas, somativas ou diagnósticas não dão conta da dimensão transdisciplinar – são indicativas, mas o resultado é semente, esperamos, em terra boa. A abertura, quando isto ocorre, dos olhos do sujeito para os diferentes níveis de realidade, conforme lembram Morin, Nicolescu e De Freitas (1994), permite observar um mundo regido por lógicas diferentes inerentes às atitudes transdisciplinares. A junção dos eixos, Educação por Competência, Complexidade e Formação de Formadores, de forma provocativa, buscando a curiosidade epistemológica, formam o caldo proposto pelo encontro, cujo objetivo, educar, se movimenta entre as realidades dos educadores.

Por derradeiro, como se dá a construção do conhecimento a partir da prática do Instrutor Docente que passou por um programa de formação continuada? Em que área do conhecimento o docente entende que a formação continuada é mais eficaz? Que outras possibilidades emergem para o educador, que transcendem seu pertencer ao mundo? As respostas podem divergir, mas a intencionalidade do encontro, não. A intenção da melhora constante, a consciência de que, para formar sujeitos plenos é mister a busca da constante formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm Consulta em 29/04/2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm Consulta em 29/04/2020.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.

COSTA, A.C.G. de. **Pedagogia da presença:** da solidão ao encontro**.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

BRONFENBRENNER, U. **Teoria bioecológica do desenvolvimento humano**: tornando os humanos mais humanos. Porto Alegre: Penso, 2011.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e habilidades sociais:** manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEWIN, K. **Field theory in social sciences:** Selected theoretical papers by Kurt Lewin. London: Tavistock Publications, 1952.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy., 1995.

MORAES, M. C; BATALLOSO, J.M. (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** a Teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, E. **O paradigma perdido**: A natureza humana. Sintra: Europa-América, 1990.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Sintra: Europa-América, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007

MORIN, Edgar, Basarab NICOLESCU, e Lima. DE FREITAS. **Carta da transdisciplinaridade.** Portugal, Convento da Arrábida, 1994.

MORIN, E.; DIAZ, C.J.D. **Reinventar a Educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo Palas Athena, 2016.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 2014.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRF. **"Projeto básico do curso de atualização pedagógica de docentes da PRF."** 04 de ABR de 2019. https://sei.prf.gov.br/verificar - código verificador 19599824 e o código CRC 04050324.

SANTOS, B.de S. **Um discurso sobre as ciências**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, O. A.; ASINELLI-LUZ, A. **Família-escola e as competências socioemocionais 2.** Curitiba: Opet, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Penso, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Daniela Gomes de Mattos Pedroso[60]

INTRODUÇÃO

O ensino da arte no Brasil, por meio do componente curricular Arte, passa por um momento de muitas discussões. O formato atual do referido componente curricular não dá conta das necessidades de seu ensino, pois concentra saberes de quatro linguagens artísticas e a necessidade de um profissional inexistente e inalcançável.

Sendo assim, voltaremos nossa reflexão aos professores de Arte que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que são esses os sujeitos com formação especifica em Arte e que enfrentam os desafios e problemas desse componente curricular. Pois conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 9394/96, esses devem ser licenciados em Educação Artística ou em uma das linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro ou dança). Os cursos de Educação Artística foram aos poucos sendo substituídos pelas licenciaturas nas linguagens artísticas já citadas, pelo entendimento que a polivalência se relaciona ao ensino de superfície. Nesse sentido, tais licenciaturas promovem o aprofundamento. No entanto, se por um lado houve um avanço em termos de formação profissional, o mesmo não ocorreu no desdobramento da educação escolar. Outro fator de desestabilização do ensino nesse contexto, refere-se as disputas no campo das linguagens artísticas e que geram mobilizações de classe e modificação nas leis que regem seu ensino, como discutiremos posteriormente.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE

> É necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de

60 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: danielapedroso@hotmail.com

> aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. O professor deve conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, propiciando aos estudantes oportunidades de edificar ideias próprias sobre arte, enriquecidas de informações mediadas pelo professor, conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte como críticos, historiadores ou apreciadores. Cabe à escola reconstituir o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre arte, sem deformá-lo ou reduzi-lo a moldes escolares (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Podemos iniciar a reflexão referente aos professores de Arte, questionando o que se faz necessário para que esses profissionais possam se aproximar da descrição feita por Iavelberg (2003).

Inicialmente, será preciso voltar o pensamento para a formação de professores em geral, na atualidade brasileira. Para que possamos compreender os aspectos atuais referentes à formação dos professores de Arte, devemos nos aproximar do que Tardif (2000) identifica como crise do profissionalismo. Para o autor tal crise resume-se a quatro pontos: crise da perícia profissional; crise de confiança na capacidade da universidade em formar bons profissionais; crise do poder profissional ou da confiança do público em relação aos profissionais e crise da ética profissional.

A crise da perícia profissional advém da perda progressiva da "aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo" (TARDIF, 2000, p. 08). A multiplicidade de escolas e informações substituiu as referências comuns, tendo como resultado a sensação de que algumas profissões não possuem saberes estáveis, de consenso e imputabilidade. Em decorrência dessa primeira crise, surge a segunda, referente à desconfiança na capacidade da Universidade de formar profissionais de qualidade. A insegurança e a insatisfação geradas nesse contexto levam a questionamentos sobre as validades das culturas disciplinares e os imperativos de produção de conhecimentos veiculados pelas Universidades.

A terceira forma de crise advém em consequência da anterior. A insatisfação e a insegurança compartilhadas pelos profissionais em formação repercutem na confiança do público em relação à qualidade dos profissionais formados pelas instituições superiores.

A quarta e última forma de crise resulta das anteriores no sentido do conflito de valores. Não se sabe ao certo quais os valores que deveriam guiar o agir profissional. "Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos "objetos de trabalho" são seres humanos, como é o caso do magistério" (TARDIF, 2000, p. 9).

O autor faz uma análise referente aos cursos de formação para o magistério e aponta que os mesmos são "globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento" (TARDIF, 2000, p. 13).

> [...] os alunos passam um certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos profissionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para "aplicarem" esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 13).

Uma vez que a crise do profissionalismo afeta principalmente o magistério, conforme apresentado, podemos concluir que ela abarca as licenciaturas da mesma forma, já que estas possuem características similares. Nesse sentido, passaremos o foco da reflexão especificamente para as licenciaturas em Arte no Brasil.

A primeira modalidade obrigatória de ensino de arte no Brasil foi voltada ao ensino superior, com o Decreto de 1816. É importante ressaltar que tal ensino não vislumbrava a profissionalização de professores na área, e sim o aprimoramento cultural da elite local.

> [...] a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro. É fácil, portanto, entender porque as primeiras instituições de ensino superior foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-

> -Artes durante o Reinado. Com a preparação para a República, as faculdades de Direito passaram a ser consideradas as de maior importância no cenário educacional e foi onde se formou a elite dirigente do regime republicano (BARBOSA, 1978, p. 16).

Talvez em função da herança educacional jesuítica, que valorizava a literatura acima de todas as artes, conforme Barbosa (1993), o fato que, na atualidade, existem poucas pesquisas voltadas ao ensino superior em Arte, se comparado aos de literatura, por exemplo. A autora também faz um comparativo entre os estudos realizados referentes ao ensino das artes, tendo como foco majoritário o ensino fundamental e médio, e, em escala menor, o ensino superior. A disparidade torna-se maior se pensarmos que a obrigatoriedade de seu ensino, no caso da educação básica, perfaz apenas 49 anos, ao passa que, no ensino superior, 204 anos.

Outro fator relevante que se aproxima da crise do profissionalismo defendida por Tardif (2000) são as queixas e lamúrias dos profissionais da área pelo desprezo com que outras áreas se referem ao ensino superior de Arte. Novamente a causa pode estar na trajetória desconexa da área: o preconceito Jesuíta referente aos trabalhos manuais, a função elitizada de aprimoramento cultural, as práticas voltadas às datas comemorativas, a livre expressão e as releituras descontextualizadas de obras de artistas renomados. Enfim, a constante mudança de perspectivas da área pode ter fragilizado sua essência e roubado sua identidade.

Com relação à configuração curricular dos cursos superiores em Arte ofertados no Brasil, podemos constatar uma ampla variedade, seja no que se refere às disciplinas que compõem tais cursos ou nas diversas modalidades de cursos existentes. Antes da criação do curso de Educação Artística por ocasião do movimento de reforma geral do ensino, iniciado pela Lei 5.540/68 e, principalmente, pela Lei 5.692/71, no qual foram estruturadas algumas áreas de licenciaturas, era comum a oferta de cursos específicos como Escultura, Gravura e Pintura, segundo Sampaio (2000). Embora tais cursos não fornecessem o diploma em licenciatura, os profissionais graduados poderiam ministrar aulas em escolas fundamentais ou secundárias, uma vez que não existia a exigência de professores licenciados.

A referida situação é similar ao que ocorre na atualidade, referente ao ensino de Arte no primeiro segmento do ensino fundamental, uma vez que a LDB Nº 9.394/96, embora indique a obrigatoriedade do seu ensino na educação básica, só aponta a necessidade do profissional licenciado na área a partir do segundo segmento do ensino fundamental.

O componente curricular Arte, no primeiro segmento do ensino fundamental, pode ser ministrada por qualquer profissional da educação, independente da área de formação.

Mas, se a reforma do ensino de 68 trouxe benefício, criou também alguns problemas em função da visão tecnicista e reducionista do período militar, de acordo com Araújo (2009), dentre eles a polivalência nas licenciaturas em Arte. Inicialmente, tais licenciaturas eram curtas, ou seja, a graduação ocorria no período de dois anos. Durante esse curto período, os estudantes eram introduzidos nas quatro linguagens artísticas por meio de um currículo comum.

> No caso da Educação Artística, foi publicada uma resolução específica, a de nº. 23/73, que, juntamente com a Lei 5.692/71, fixavam as normas para o funcionamento dos cursos. A licenciatura curta teria caráter polivalente (1.500 horas), composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística), além das disciplinas pedagógicas (Psicologia da educação; Didática; Estrutura e funcionamento do ensino; Prática de ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho (ARAUJO, 2009, p. 06).

Conforme dados colhidos pela pesquisadora até 2009, foram levantados 126 cursos de licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Visuais. Destes, 39 foram criados no período entre 1970 e 1979. Denominados, na época, por Educação Artística, funcionavam como licenciatura curta ou plena. Os referidos cursos eram distribuídos entre instituições de ensino público e privado.

Somente na década de 1980 as licenciaturas curtas e a polivalência tiveram seu fim, após longo debate em defesa do ensino da arte e sua valorização, liderado pelas associações de classe. Apesar disso, o ensino superior em arte passou por um período de estagnação em decorrência da discussão gerada pelo projeto de Darci Ribeiro para a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Nele há a proposição de

retirar do texto a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística nos currículos de 5ª a 8ª séries, ficando seu ensino de caráter complementar. Tal se justificaria pela necessidade de ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática.

As associações de Arte-educadores regionais realizaram numerosas manifestações de repúdio à retirada da Educação Artística dos currículos escolares, mobilizaram a opinião pública e enviaram representantes ao MEC. Assim, o texto final da LDB N. 9.394/96, além de manter a obrigatoriedade, ampliou seu ensino a todas as séries do ensino fundamental. Além disso, a LDB traz outra importante conquista de classe: a modificação da nomenclatura da área de "Educação Artística" para "ensino da Arte". Segundo Araújo, "mais que uma nomenclatura, a referência "ensino da Arte", conceitualmente rejeita a formação polivalente e sinaliza para a formação nas linguagens artísticas específicas – artes visuais, música, dança e teatro" (2009, p. 09).

Assim, surgem as licenciaturas específicas em artes plásticas ou visuais, música, teatro e dança em substituição à formação polivalente dos cursos de Educação Artística. Com as novas perspectivas de ensino superior em arte, surgem novas questões também. Se nos cursos de Educação Artística o problema era a polivalência, nos cursos de licenciatura o ensino se restringe ao conhecimento específico de cada área artística. Existe um ganho real referente à especificidade da área escolhida. Mas uma vez que o componente curricular a ser ministrado na educação básica denominado Arte é único, e não existindo na LDB a indicação de opção por apenas uma das áreas artísticas, o professor de Arte, muitas vezes, acaba por trabalhar com todas as áreas artísticas. Pois é direito do aluno ter contato com as quatro áreas artísticas, independente das possibilidades de seu ensino. Sendo assim, o profissional licenciado em uma das áreas deverá abarcar em seu planejamento propostas de trabalho que contemplem as demais áreas artísticas. Seria a volta da polivalência, mas agora sem o amparo de um currículo comum na formação dos professores?

O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Há quem justifique o trabalho integrado com as quatro linguagens artísticas, no componente curricular Arte, no sentido de aproximação com as manifestações culturais contemporâneas, as chamadas culturas híbridas.

> Assim como não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los. É necessário demolir essa divisão em três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura, e averiguar se sua *hibridação* pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente: a história da arte e a literatura que se ocupam do "culto"; o folclore e a antropologia, consagrados ao popular; os trabalhos sobre comunicação, especializados na cultura massiva. Precisamos de ciências sociais nômades, capazes de circular pelas escalas que ligam esses pavimentos. Ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente (GARCIA CANCLINI, 2000, p. 19).

A aproximação entre a arte e o cotidiano por meio da educação estética, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, gerou um movimento de ruptura entre o tradicional e o estabelecido, que não costuma corresponder à realidade do ensino de Arte. Pois, segundo Lazzarin, conserva um anacronismo romântico "que acaba por potencializar a sua rejeição, seja pelas políticas públicas, seja pelos projetos políticos pedagógicos das escolas, ou pela abordagem que grande parte dos professores tem sobre essas disciplinas" (2009, p. 04).

Com relação às licenciaturas em Arte, segundo Coutinho (2002), inúmeras vêm buscando se adequar às demandas da LDB N. 9394/96 e dos PCNs, porém tais tentativas parecem superficiais e não atingem as estruturas curriculares.

Existe um dilema referente à atual situação do ensino de Arte, pois a superação da polivalência impõe a necessidade de legitimação de cada área artística enquanto campo de conhecimento próprio.

> Embora haja, nos dias de hoje, um consenso entre professores, pesquisadores e instituições, de que cada área de conhecimento seja contemplada, em sua especificidade, pelo currículo escolar, apresenta-se um dilema: por um lado, existe um consenso nos meios acadêmicos de que um professor não é capaz de dominar razoavelmente todos os conteúdos e metodologias específicos de cada campo da Arte, sendo necessário que cada campo

> do saber estabeleça seus limites e possibilidades de pesquisa e ensino. A histórica falta de pessoal com formação e o desinteresse das políticas públicas com relação ao ensino [...] impõe a necessidade de improvisações. Fica nas mãos do professor, na dependência de sua simpatia ou domínio por essa ou aquela linguagem artística (visuais, música, teatro, por exemplo), a condução da disciplina. É difícil optar por essa solução ou simplesmente, na falta de um professor especialista, improvisar com outro que se disponha. Muito tem sido argumentado contra a persistência do ensino polivalente, apontada como um problema a ser resolvido. Para tanto, as soluções propostas têm girado em torno da formação qualificada de professores, do investimento na pesquisa e na produção de conhecimento, principalmente na universidade. Politicamente, as entidades profissionais vêm exercendo pressão e exigindo políticas públicas que contemplem cada campo do conhecimento nos currículos, ao invés de entregar a solução dos problemas aos diretores e professores de escolas, que, no cotidiano, têm que resolver e assumir uma responsabilidade que não é deles (LAZZARIN, 2009, p. 10).

É importante ressaltar que, nessa disputa pela condução do componente curricular Arte, o ensino de artes visuais e da música sejam os mais praticados. Tal se justifica por vários fatores: o maior número de licenciados em artes visuais em detrimento das demais linguagens artísticas, a compreensão equivocada por parte dos professores e gestores que seria mais "fácil" trabalhar com artes visuais do que com as demais linguagens, o entendimento da necessidade de uma sala diferenciada para trabalhar com teatro e dança, e da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A aprovação da referida lei gerou polemica, pois se por um lado foi uma grande conquista para a educação musical, sua aplicação trouxe dúvidas e dificuldades. Algumas instituições de ensino suprimiram o ensino das demais áreas artísticas por compreender que a obrigatoriedade se destinava apenas ao ensino da música.

Após promulgada a lei, as escolas de educação básica tiveram o prazo de três anos para sua implementação. Com o veto ao artigo 2º, da mesma, que dispunha: "O ensino da Música será ministrado por

professores com formação específica na área", sua aplicabilidade, no que se refere a qualidade de ensino, ficou comprometida. Na falta do profissional qualificado, algumas estratégias foram utilizadas para o cumprimento da lei. Como a utilização de apostilas e material didático de Educação Musical, muitas vezes com propostas superficiais ou descabidas.

Em decorrência aos equívocos na implementação da lei e da supressão do ensino das demais linguagens artísticas do currículo escolar de grande parte das instituições de ensino do nosso país, novamente as associações de classe se organizaram no sentido de exigir a garantia da permanência do ensino das quatro linguagens artísticas nos currículos da educação básica brasileira. Tal movimento gerou inúmeras discussões e resultou em uma proposta substitutiva da lei, aprovada em 16 de outubro de 2013 pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. No entanto, ela aguardou quase três anos o deferimento da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ). Somente no ano de 2016, foi sancionada a LEI Nº 13.278, que estabelece que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular de Arte. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96).

Somada a essa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que regulamenta as aprendizagens essenciais para a Educação Básica brasileira, oficializado em 2017 após estudos e discussões promovidos em várias estâncias durante os anos de 2015 e 2016, confirma a centralidade das quatro linguagens artísticas no componente curricular em questão. Além de ampliar as possibilidades de experiências em Arte.

Com a garantia do ensino das quatro linguagens artísticas por meio do componente curricular Arte, nos currículos da educação básica brasileira, retornamos a questão inicial: qual profissional da educação estará apto a trabalhar com qualidade as linguagens estabelecidas pela Lei? Podemos ainda formular muitas outras que povoam a mente dos professores e que não podem ser silenciadas. Serão criadas políticas públicas que possibilitem um ensino de qualidade? Ou mais uma vez a responsabilidade será repassada aos professores que atuam no componente em questão?

> Sabemos que as disciplinas que hoje são parte do currículo nem sempre foram estas que estão aí. Sabemos ainda que mesmo aquelas disciplinas estáveis, como Matemática, Português, Geografia

> e Ciências tiveram, ao longo dos tempos, tratamento diferenciado e sofreram modificações sobre a abordagem e o conteúdo que hoje sugerem. Disputas por espaço no currículo, horas de aula e importância dentro da estrutura escolar foram e ainda são motivos de batalhas e conflitos, muitas vezes expressos nas discussões e reivindicações de profissionais junto aos poderes municipal, estadual e nacional (TOURINHO, 2002, p. 30).

Sendo assim, muito há de se caminhar ainda para a consolidação do componente curricular Arte, no sentido da qualidade de ensino e da valorização do profissional que atua nesse componente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as novas demandas, é possível constatar que o antigo professor polivalente foi substituído majoritariamente pelo licenciado em artes visuais ou música. Em consequência, o ensino de artes visuais e de música passam a ter maior adesão nos currículos escolares do que o de teatro ou dança. No entanto, estas escolhas não resultam em qualidade de ensino e sim nas possibilidades de implementação ou na falta de opção das escolas. Com a aprovação da LEI Nº 13.278 e a oficialização da BNCC esperamos que políticas públicas sejam implementadas no sentido de possibilitar o ensino das quatro áreas artísticas de forma plena e de qualidade.

Neste sentido, concordamos com Lazzarin em que "há necessidade de se pensar uma nova forma de trabalho, que não seja a polivalência, mas um sentido de convergência de questões da arte que aproxime as áreas, ao invés de afastá-las" (2009, p. 11). A defesa do ensino de Arte no currículo escolar, já está superada. Pois há muito tempo, tornou-se obrigatório. No entanto, a obrigatoriedade não deu legitimidade e importância a mesma. Portanto, faz-se necessário a busca constante da garantia de uma educação de qualidade que contemple o aprendizado dos estudantes, mas que possibilite um trabalho consistente e viável aos professores.

Talvez a solução esteja na busca de uma identidade profissional que permita aos professores de Arte a superação da crise, da qual Tardif nos informa. E que no caso dos profissionais que atuam com Arte, se amplia no sentido das múltiplas possibilidades de formação, ou seja, das licenciaturas cursadas nas diferentes linguagens artísticas. Como

consequência profissionais pertencentes a grupos distintos de pesquisa e de organização trabalhista. Que acabam encampando lutas isoladas e enfraquecendo cada vez mais a arte/educação no Brasil.

Porém, tal reflexão não cabe somente aos professores de Arte. É preciso que a Academia e os poderes públicos nas estancias municipal, estadual e federal estejam presentes. É preciso retirar das costas dos professores, uma responsabilidade que não cabe a eles. Dos professores se espera um posicionamento perante as novas demandas, além de tempo e recursos para pesquisa.

Se a formação inicial não dá conta da realidade de sala de aula, no que se refere ao componente curricular Arte, é preciso buscar na formação continuada base para superação. Não tendo nessa a solução para os problemas atuais, pois não cabe a ela soluciona-los, mas instrumentalizar os professores a lidarem com seu cotidiano escolar, enquanto não são pensadas políticas públicas que possibilitem a garantam a qualidade de ensino das quatro linguagens artísticas nos currículos da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Rita de. Os cursos de superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. 18 f. **32ª Reunião anual da Anped,** 2009. Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf > Acesso em 06 abr. 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; FERRARA, Lucrecia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira (Orgs.). **O ensino das Artes nas Universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

BNCC. EI_ EF_ Versão Final. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ > Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://wwwo10.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm Acesso em 19 abri. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 19 abri. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.769 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n° 9.394), de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm Acesso em 22 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n° 9.394), de 2 de maio de 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em 14 ago.1016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/Arte**: quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. IN: BARBOSA, Ana Mãe (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153 – 159.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAZZARIN, Luís Fernando. Problematizações sobre o ensino de Artes Visuais e a Educação Musical. **Revista Digital do LAV** – Laboratório de Artes Visuais - Revis LAV. , v.2, p. 01 - 17, 2009. Disponível em: < http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2184 > Acesso em 20 mai. 2015.

SAMPAIO, Heloisa. **Ensino superior brasileiro**: o setor privado. São Paulo: FAPESP, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o

magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, 2000. p.5 - 24.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 27 - 34.

ANEXO

Este artigo resulta da continuidade do estudo apresentado em 2015, no EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação, sob o título Problematizações sobre a formação dos professores de Arte: diferentes profissionais para um componente curricular. Foi publicado na Revista Cógnito, Volume 1(2019).

Quando tratarmos do componente curricular, grafaremos Arte; nos demais casos arte.

O termo artes engloba as diversas áreas contempladas em Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e dança.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Artigo 26: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 1996)

A opção pela utilização da sigla PCNs e não PCN tem como referência ROJA, Roxana et alii. Gêneros textuais, reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

A mesma altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA ENVOLVENDO O PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Sidnei Renato Silveira[61]
Rodrigo Gobbi[62]
Nara Martini Bigolin[63]

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um projeto voltado à formação dos docentes de Escolas Públicas da região do Alto Médio Uruguai, no Estado do Rio Grande do Sul, desenvolvido por docentes da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen - RS. O projeto de extensão "Formação Docente: Desenvolvimento do Pensamento Computacional nos Anos Finais do Ensino Fundamental" objetiva o desenvolvimento de materiais didáticos-digitais e a realização de cursos de extensão, na modalidade de Educação a Distância (EaD), empregando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, visando à formação de docentes que atuam na Educação Básica, mais especificamente no 6º ano do Ensino Fundamental, interessados em desenvolver atividades ligadas ao Pensamento Computacional, de acordo com a proposta da SBC (Sociedade Brasileira de Computação), para compor a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) (SBC, 2018).

O projeto compreende a elaboração de materiais didáticos-digitais que serão aplicados em cursos de extensão, visando à formação de professores da Educação Básica, de forma gratuita. A realização deste projeto possibilitará a discussão das práticas pedagógicas, além de estimular a troca de experiências na área do Pensamento Computacional,

61 Doutor em Ciência da Computação pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen – RS – sidneirenato.silveira@gmail.com

62 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Computação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Polo da UAB – Universidade Aberta do Brasil de Palmeira das Missões/RS

63 Doutora em Ciência da Computação pela Université Pierre et Marie Curie – Professora Associada da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen – RS – narabigolin@hotmail.com

bem como a articulação entre as diferentes disciplinas e a área de Computação na Educação Básica.

O ensino de conceitos básicos de computação nas escolas é fundamental para construir o raciocínio computacional da criança e do adolescente. Neste sentido, os conteúdos propostos para a construção dos materiais didáticos-digitais serão baseados na proposta de inserção do Pensamento Computacional na BNCC, elaborada pela SBC (SBC, 2018).

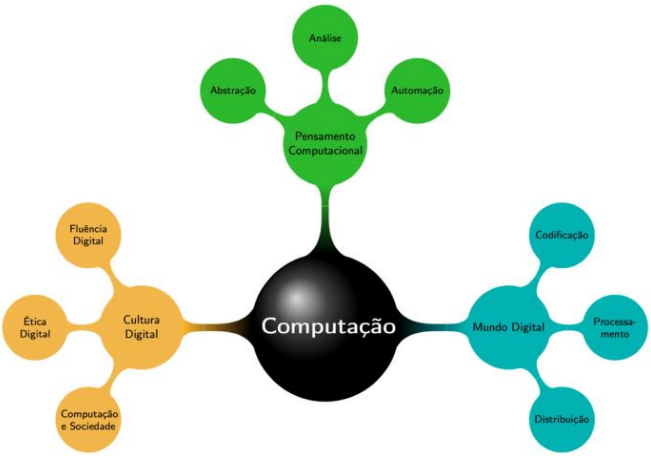
Após o desenvolvimento dos materiais didáticos-digitais, serão ofertadas pelo menos, duas turmas de um curso de extensão, na modalidade de EaD, gratuitos, para professores da Educação Básica. Cada edição do curso terá 50 (cinquenta) vagas. Atualmente estão sendo desenvolvidos os materiais didáticos, utilizando, inicialmente a ferramenta *Scratch* (SCRATCH, 2020).

DESENVOLVIMENTO

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Os conhecimentos da área de Computação podem ser organizados em 3 eixos, como mostra a Figura 1 (Pensamento Computacional, Cultural Digital e Mundo Digital) (SBC, 2018).

Figura 1: Eixos dos Conhecimentos da Área de Computação Fonte: SBC, 2018.



De acordo com a Figura 1, tem-se:

- **Pensamento Computacional:** Segundo a SBC (2017), nos referenciais propostos para a Computação na Educação Básica, o Pensamento Computacional se refere à capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas por meio da construção de *algoritmos*. O Pensamento Computacional envolve abstrações e técnicas diferentes das aprendidas na Matemática, necessárias para a descrição e análise de informações (dados) e processos (SBC, 2017);
- **Mundo Digital:** Para entender o Mundo Digital, que é formado por componentes físicos e componentes virtuais, precisamos entender que é necessário codificar informação e organizá-la de forma que possa ser armazenada e recuperada quando necessário. É necessário também compreender como informações podem ser transmitidas de um ponto a outro, o que é e como funciona a internet, que é hoje um importante componente do Mundo Digital (SBC, 2017);
- **Cultura Digital:** Para conseguir estabelecer comunicação e expressão através do Mundo Digital, é necessário um letramento em tecnologias digitais, denominada de Cultura Digital. A Cultura Digital compreende as relações interdisciplinares da Computação com outras áreas do conhecimento, buscando promover a fluência no uso do conhecimento computacional para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (SBC, 2017).

Neste contexto, o ensino de conceitos básicos de computação nas escolas é fundamental para construir o raciocínio computacional da criança e do adolescente. São vários os motivos para ensinar computação na Educação Básica (SBC, 2018):

- a Computação ajuda a resolver problemas, se expressar, ser crítico, cooperativo e criativo;
- a Computação ajuda a compreender e atuar com responsabilidade no mundo em que vivemos;
- a Computação desenvolve a capacidade de utilizar e criar tecnologias;
- a Computação permite a identificação problemas que têm uma solução algorítmica;

- a Computação ajuda a diminuir as desigualdades;
- a Computação hoje é uma das alavancas para o desenvolvimento de um país.

Segundo Camilo (2017) os maiores desafios na Educação Básica estão concentrados nos anos finais do ensino fundamental (entre o 6º e o 9º ano), etapa que corresponde ao Ensino Fundamental 2, foco da formação continuada dos docentes aqui apresentada. Nesta etapa encontram-se os maiores índices de reprovação, distorção entre a idade dos alunos e a série que estão cursando e abandono escolar.

Segundo a pesquisa referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, realizada em 2012, pela Fundação Victor Civita (FVC) (citado por CAMILO, 2017), "a escola é incapaz de atender bem os estudantes que estão em transição da infância para a adolescência. O estudo ressalta que a geração de quem tem entre 11 e 15 anos nasceu na era digital". Neste contexto, reforça-se novamente a proposta do projeto, que pretende, por meio da formação continuada dos docentes, prepará-los para utilizarem as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação da Comunicação) em suas aulas, aplicando conceitos que envolvem o pensamento computacional.

Dados da mesma pesquisa realizada pela FVC (CAMILO, 2017) destacam que os professores não estão preparados para aplicar estratégias pedagógicas adequadas ao público adolescente dos anos finais do ensino fundamental.

A Teoria de Aprendizagem principal que apoia o desenvolvimento deste projeto é a teoria construtivista (ou construcionista), proposta por Piaget (BRENELLI, 2005; FRANCO, 2004; SILVEIRA et al., 2019). Na abordagem construtivista o aluno é visto como construtor do seu conhecimento. A construção do conhecimento possibilita que os alunos assimilem novos conhecimentos, a partir de conceitos já conhecidos. Essa construção, envolve interação, estudo, experiência e erro. Neste sentido, os processos de ensino e de aprendizagem não podem envolver meramente atividades repetitivas, é preciso estimular os alunos a desenvolverem sua criatividade e interagirem com os colegas, com os professores e com materiais, que podem ser materiais didáticos digitais.

Segundo Piaget, as chaves principais do desenvolvimento são a própria ação do sujeito e o modelo pelo qual esta ação se converte em um processo de construção interna, isto é, de formação dentro da mente de uma estrutura em contínua expansão, que corresponde ao mundo exterior (FRANCO, 2004).

Neste contexto, pretende-se que os docentes que participarão da formação, construam conhecimento sobre o pensamento computacional, por meio da interação com os materiais didáticos-digitais que serão construídos e disponibilizados por meio do AVA *Moodle*. Além dos materiais, os docentes interagirão com os responsáveis pelos cursos de extensão, que acompanharão as atividades dos cursos, com tutores (alunos de graduação, do Curso de Licenciatura em Computação) e docentes conteudistas e formadores (professores do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM).

O projeto está sendo desenvolvido em duas fases principais: 1) elaboração dos materiais didáticos-digitais e 2) realização dos cursos de extensão voltados à formação docente.

Para a 1ª fase (elaboração dos materiais didáticos-digitais), os docentes participantes do projeto selecionarão ferramentas e conteúdos que possam ser aplicados no Ensino Fundamental, especialmente voltados para os anos finais desta etapa (do 6º ao 9º ano), com base na proposta elaborada pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC, 2018), que sugere os conteúdos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Conhecimentos e Habilidades da Área de Computação propostos para o Ensino Fundamental

ANO	Objeto de conhecimento	Habilidades
6		
	Linguagem visual de programação	*Identificar claramente entradas e saídas de algoritmos.*
		Utilizar uma linguagem visual para descrever soluções de problemas envolvendo instruções básicas de processos (composição, repetição e seleção).
		Depurar a solução de um problema a fim de detectar possíveis erros e garantir sua corretude.
		Transformar os programas descritos em linguagem visual para textos precisos em português.
	Técnicas de construção de algoritmos: decomposição	*Identificar problemas de diversas áreas do conhecimento e criar soluções através de algoritmos utilizando decomposição.*
	Hardware e software	*Identificar fatores que diferenciam hardware de software.*
		Compreender o papel do software e dos aplicativos no funcionamento dos dispositivos computacionais.

(Fonte: SBC, 2018)

A 1ª fase empregará a metodologia da dissertação-projeto, pois pretende-se produzir materiais didáticos digitais. Segundo Ribeiro e Zabadal (2010), na metodologia de dissertação-projeto, "...o pesquisador caracteriza determinado problema de algum aspecto técnico. Destaca a relevância de resolver esse problema. Desenvolve, então, um programa sistema ou mesmo um protótipo – para apresentar como prova de conceito da solução desse problema" (p. 96). No caso do nosso projeto, os materiais didáticos digitais (Objetos de Aprendizagem) são a prova de conceito (PARREIRA et al., 2018).

A 2ª fase envolve a realização da formação continuada de docentes da Educação Básica, aplicando os materiais didáticos digitais produzidos. Nesta fase será realizado um estudo de caso, com os docentes que se inscreverão, de forma gratuita, para participarem do curso ofertado. Segundo Yin (2015), os estudos de caso são uma metodologia de pesquisa adequada quando se colocam questões do tipo "como" e "por que". Tais indagações fazem parte do objetivo geral deste trabalho, pois pretende-se identificar como a formação dos docentes, aplicando metodologias ativas de aprendizagem e as TDICs (por meio dos materiais didáticos digitais construídos) impactará nos processos de ensino e de aprendizagem. A formação envolverá a aplicação dos OAs produzidos. Além disso, a formação será realizada na modalidade de EaD, com o apoio do AVA *Moodle*, que facilitará a disponibilização dos OAs e a interação entre a equipe do projeto (que ministrarão a formação) e os docentes que realizarão a formação proposta. Desta forma, os materiais didáticos digitais produzidos ficarão disponíveis para os docentes mesmo após o término da formação. Além disso, o AVA permitirá a interação entre os envolvidos no estudo de caso.

Na 2ª fase (realização dos cursos de extensão), serão divulgados, para a comunidade externa (especialmente professores da Educação Básica com atuação nos anos finais do ensino fundamental), o período de inscrição, critérios de seleção e de realização dos cursos. Os cursos serão ministrados, virtualmente, pelos docentes integrantes do projeto, utilizando os recursos do AVA *Moodle*. Serão realizadas duas edições do curso, cada uma ofertando 50 (cinquenta) vagas. Os cursos terão duração de 40 horas-aula, realizados de forma *on line*, na modalidade de EaD, utilizando a plataforma *Moodle* institucional. Já foram realizados contatos com a Pró-Reitoria de Extensão, da UFSM que indicou que as inscrições para os cursos podem ser realizadas via *Google Forms* e que o AVA *Moodle* pode ser utilizado para a realização dos cursos.

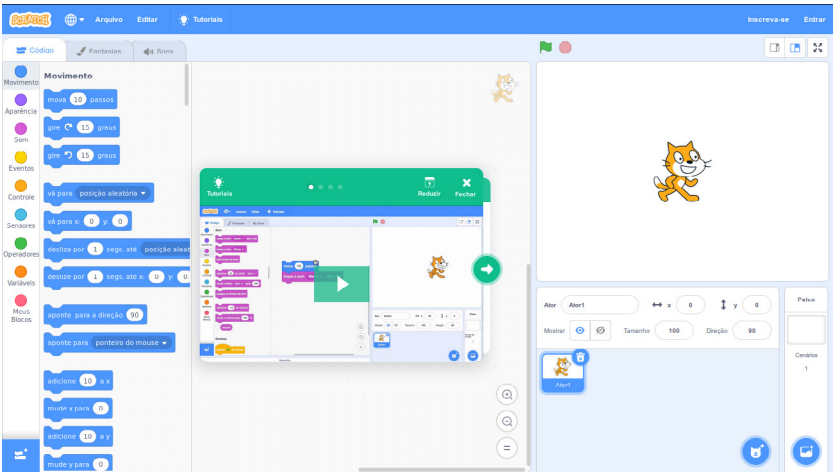
Atualmente estão sendo desenvolvidos os Objetos de Aprendizagem voltados à *Linguagem Visual de Programação* (conforme Quadro

1 apresentado anteriormente). Neste contexto, está sendo utilizada a ferramenta *Scratch*, que permite criar jogos, animações e histórias interativas, além de permitir o compartilhamento dessas criações com outras pessoas. Esta ferramenta estimula a criatividade, o raciocínio sistêmico e o trabalho colaborativo. O *Scratch* é um projeto do grupo *Lifelong Kindergarten* do *Media Lab* do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Ele é disponibilizado gratuitamente por meio do endereço https://scratch.mit.edu (SCRATCH, 2020).

O *Scratch* foi projetado especialmente para usuários com idades entre 8 e 16 anos, mas é usado por pessoas de todas as faixas etárias. Atualmente, a habilidade de escrever programas de computador é uma parte importante da alfabetização na sociedade. Quando as pessoas aprendem a programar no *Scratch*, elas aprendem estratégias importantes para resolver problemas, desenvolver projetos e comunicar ideias.

A Figura 2 apresenta a tela do *Scratch*, quando o usuário inicia um novo projeto.

Figura 2: Criando um novo projeto



(Fonte: Dos autores, 2020)

Nesta tela inicial (Figura 2) pode-se alterar o idioma (por meio do ícone do globo). São mais de 40 (quarenta) idiomas disponíveis e que podem ser utilizados para facilitar o aprendizado. No menu *Tutorial* existem informações sobre como proceder para criar animações, arte, música, jogos e histórias. Há um material bem completo com um guia passo-a-passo a ser seguido. Ainda podemos perceber que existem 3

(três) abas: *Código*, *Fantasia*. No centro da tela é apresentado um vídeo tutorial com as informações básicas de utilização. Esse espaço é o ambiente de desenvolvimento, onde devem ser movidos e encaixados os blocos para executar as ações desejadas. Esta forma de programação é visual e intuitiva, visando a facilitar o aprendizado de programação, sem a necessidade de digitar o código-fonte do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os resultados esperados com a realização deste projeto estão a elaboração de materiais didáticos-digitais que poderão ser utilizados em outras edições de cursos de extensão e, também, disponibilizados gratuitamente na *web*, para que possam ser aplicados, modificados e replicados em outros cursos de diferentes instituições de ensino. Outros resultados envolvem o desenvolvimento do Pensamento Computacional e aplicação da área de Computação na Educação Básica, auxiliando os alunos na melhoria do processo de aprendizagem.

Com relação aos impactos sociais do projeto, acredita-se que atuar em prol da formação dos docentes da Educação Básica impactará, positivamente, no aprimoramento destes profissionais, bem como ampliará a importância de se desenvolver o pensamento computacional desde o ensino fundamental, algo que vem sendo debatido e amplamente difundido pela SBC. Além disso, quando os docentes forem aplicar os conteúdos estudados no curso em suas atividades docentes, o pensamento computacional poderá contribuir no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

A equipe que compõe o projeto de extensão aqui apresentado está realizando, atualmente, o planejamento da formação docente, bem como realizando a produção dos materiais didáticos-digitais. A proposta da formação envolverá as seguintes temáticas/unidades:

- Unidade 1: Introdução ao Pensamento Computacional - apresentar aos docentes os conceitos que envolvem o pensamento computacional e a importância desta área na formação dos educandos na sociedade do conhecimento;
- Unidade 2: Jogos de Tabuleiro - apresentar aos docentes materiais didáticos digitais (tais como *e-books*) que apresentem propostas de utilização de jogos de tabuleiro para o desenvolvimento do pensamento computacional;

- Unidade 3: Jogos Educacionais Digitais - apresentar aos docentes jogos educacionais digitais (OAs) que podem ser aplicados para o desenvolvimento do pensamento computacional;
- Unidade 4: Construção de Algoritmos - utilização de uma ferramenta para que os professores possam aprender a construir algoritmos. Pretende-se aplicar a ferramenta *Scratch* e a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (SILVEIRA et al., 2019);
- Unidade 5: Avaliação e Auto-Avaliação - fechamento da formação continuada dos docentes, com atividades de avaliação e auto-avaliação, visando coletar dados que poderão ser utilizados para aprimorar os materiais didáticos construídos, bem como o planejamento da formação.

Entre os integrantes do projeto encontram-se alunos do Curso de Licenciatura em Computação da UFSM, ofertado por meio da UAB (Universidade Aberta do Brasil), na modalidade de EaD (UFSM, 2016). Durante a realização do Estágio Supervisionado dos acadêmicos do referido curso, um dos focos é a formação docente. Uma das alternativas desta formação envolve o pensamento computacional, foco deste projeto.

REFERÊNCIAS

BRENELLI, R. P. **O Jogo como Espaço para Pensar:** a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

CAMILO, C. Anos finais do ensino fundamental continuam marcados por altos índices de abandono, reprovação e baixo aprendizado. **Revista Educação**, 8 mai., 2017. Disponível em: https://www.revistaeducacao.com.br/anos-finais-do-ensino-fundamental-continuam-marcados-por-altos-indices-de-abandono-reprovacao-e-baixo-aprendizado/. Acesso em maio, 2019.

FRANCO, R. K. **O Construtivismo e a Educação**. 4. ed. Porto Alegre: Medição, 2004.

PARREIRA, F. J.; FALKEMBACH, G. A. M.; SILVEIRA, S. R. **Construção de Jogos Educacionais Digitais e Objetos de Aprendizagem:** um estudo de caso empregando Adobe Flash, HTML 5, CSS, JavaScript e Ardora. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

RIBEIRO, V. G.; ZABADAL, J. **Pesquisa em Computação.** Porto Alegre: UniRitter, 2010.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Referenciais de Formação em Computação:** Educação Básica. 2017. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1166-referenciais-de-formacao-em-computacao-educacao-basica-julho-2017>. Acesso em maio, 2019.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. Diretrizes para o Ensino de Computação Básica. **Documento Interno da Comissão de Educação Básica da SBC**, 2018.

SCRATCH BRASIL. **Você conhece o Scratch?** Disponível em: <http://www.scratchbrasil.net.br/index.php/sobre-o-scratch.html>. Acesso em junho, 2019.

SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M.; PERTILE, S. L. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática.** Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2019.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. 2016. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/frederico/index.php/curso/educacao-a-distancia=-ead?layout-edit&id=1962>. Acesso em agosto, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS FRENTE À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho[64]
Ciro Ferreira de Carvalho Junior[65]
Ciro Matheus Coelho Arrais[66]

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

"A privação da liberdade é a privação do tempo. Tempo em movimento, tempo extramuros, tempo social. A vida no cárcere é composta pela espera, pelo passar dos dias para que outros dias possam ser vividos" (ANGOTTI, 2011, p. 301). Tempo que, ao ser usado para a prática de ensino e aprendizagem, tornou-se o objeto desta pesquisa que buscou conhecer a relação entre educação e prisão, através das narrativas de mulheres que diariamente exercem a docência no espaço prisional.

A inquietação presente nesta pesquisa consiste em compreender o processo de formação e profissionalização docente, as quais quatro professoras foram submetidas. Todo o processo ora descrito ocorreu dentro da Unidade Prisional Feminina (UPF) de Pedro Afonso, Estado do Tocantins. Além disso, compreendeu-se as capacitações que elas realizaram, seja durante a formação docente, seja na capacitação continuada, para atuarem na educação em prisões.

Nota-se que o universo educacional, ao passo que vem crescendo e se adequando às novas formas e a diferentes espaços de ensino e aprendizagem, deve considerar o desenvolvimento integral do ser humano em seus processos formativos como ser social (MORAIS, 2018). Deste modo, há uma diversidade de processos formativos com diferentes finalidades em distintos ambientes. E tratando, principalmente, sobre

64 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins/UFT. Pedagoga – Orientadora Educacional no Instituto Federal do Tocantins/IFTO. E-mail: kelyrejanecarvalho@gmail.com

65 Mestre em Sistemas e Computação pela Universidade de Salvador/UNIFACS. Professor EBTT no Instituto Federal do Tocantins/IFTO. E-mail: cirofcjr@gmail.com

66 Mestrando em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professor EBTT no Instituto Federal do Piauí/IFPI. E-mail: ciro.matheus17@gmail.com

a educação ofertada nos espaços prisionais, entende-se que, a partir do momento em que há nestes a presença de uma instituição educacional juntamente com um corpo docente que promova, por meio de práticas e didáticas específicas, a elevação do nível de escolaridade, de modo formal dos alunos regularmente matriculados, há sim, a necessidade de se conhecer as formações e qualificações realizadas pelas profissionais que trabalham na UPF de Pedro Afonso.

Ressalta-se que todas as interlocutoras deste estudo foram voluntárias e aceitaram narrar suas vivências e experiências mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme orientações do parecer consubstanciado nº 3.096.185 de 19 de dezembro de 2018 emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos da Universidade Federal do Tocantins (UFT) que autorizou e validou a execução da pesquisa proposta.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O processo investigatório aqui exposto foi organizado em duas grandes fases: a primeira compreendeu um levantamento bibliográfico e documental acerca da educação escolar ofertada em prisões brasileiras e das políticas públicas mais significativas e representativas a partir da Lei de Execução Penal de 1984; a segunda depreende a pesquisa de campo e os instrumentos de coleta substanciados na entrevista semiestruturada e na análise das narrativas. O recorte temporal foi de dezembro de 2018 a março de 2019, período da coleta das entrevistas e da assinatura do TCLE.

Após a organização arquivística de todo o material selecionado, consolidou-se a primeira fase da investigação e prosseguiu-se para a segunda fase que abarcou a pesquisa *in loco* fundamentada nos propósitos da História Oral. Para Brisola e Marcondes (2011), da mesma forma que outras metodologias, a História Oral roga o uso de métodos e técnicas para a coleta das fontes orais. As peculiaridades constitutivas do grupo pesquisado exigiram a combinação de técnicas de entrevista semiestruturada, análise documental e a observação como técnica da coleta de dados. As entrevistas, coletadas por intermédio de um gravador digital, foram transcritas integralmente, mantendo-se os vícios de linguagem e todas as demais palavras proferidas pelas participantes.

E no desígnio de conhecer, mais detalhadamente, como se procede a oferta de educação no presídio pesquisado, realizamos uma visita à UPF, cuja diretora informou que a sala de aula implantada é

uma extensão do Colégio Estadual Ana Amorim, desde 2014, por meio *de uma parceria realizada entre a Secretaria de* Cidadania e Justiça do Estado do Tocantins (SECIJU) *e a* Secretaria de Educação e Cultura *(SEDUC).* No que diz respeito às participantes, estas, se mostraram desde o início muito dispostas a colaborar com a pesquisa, fato que contribuiu para a riqueza de detalhes e informações coletadas nas entrevistas individuais por meio de um gravador digital.

CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A construção do perfil das docentes objetivou a descrição de informações que facilitem a visualização e a identificação de características que configurem não só o fazer pedagógico, como também as escolhas durante a construção do trajeto formativo e profissional dessas mulheres, conforme segue:

Tabela 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Entrevistada	Idade	Tempo de docência na UPF de Pedro Afonso	Experiência na educação diferenciada	Formação
Araújo	27	Desde 2017	Sem experiência	Lic. em Matemática
Medeiros	39	Desde 2014	PROJOVEM Campo, PROJOVEM Urbano[1] e educação indígena	Lic. em Letras Português/Inglês
Moraes	48	Desde 2014	PROJOVEM campo[2]	Lic. em Pedagogia
Santos	46	Desde 2015	EJA	Lic. em Pedagogia

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

No que concerne às informações apresentadas, o primeiro aspecto destacado aborda a faixa etária das professoras, de onde é possível inferir que, com exceção de uma profissional, não há uma variação significativa entre as idades das demais entrevistadas. Quanto à trajetória

formativa, percebe-se que todas são licenciadas e que das quatro professoras, três tiveram experiências com a educação diferenciada, anteriormente ao ingresso na UPF, em programas governamentais que usavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesma modalidade de ensino utilizada na prisão.

Sobre o tempo de experiência na carreira docente, Tardif e Raymond (2000) trazem que o exercício docente tem por constructo uma infinidade de aspectos que são agregados e ressignificados no decorrer do legado vivencial do magistério, sendo o tempo de atuação um dos responsáveis por possibilitar a construção das experiências da docência em suas dimensões social, existencial e pragmática.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Sobre a profissionalização do professor, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) traz que o trabalhador docente ocupa um lugar fundamental na sociedade, pois contribui para a formação pessoal e profissional dos seres humanos (OIT, 1984). Nesse sentido, Bessil e Merlo (2017, p. 286) destacam a "relevância em abordar as questões subjetivas que envolvem a prática docente no sistema prisional, pois existem peculiaridades na realização da prática de EJA nesse contexto específico". Relato que é corroborado por Penna (2006, p. 32), ao colocar a necessidade de compreensão do verdadeiro papel docente perante o espaço prisional.

Ainda segundo a mesma autora, cabe ao professor ser o "portador do discurso oficial do Estado e da ideologia liberal, em que a escola deve preparar os cidadãos para atuarem na sociedade, na qual o mérito confere posições de prestígio" (PENNA, 2007, p. 80). Desta forma, por ser a educação escolar um espaço, por excelência, de saber e também de poder, a sociedade projeta, na profissão docente, uma imagem que perpassa as relações socialmente estabelecidas (PENNA, 2007).

Essa projeção fomenta fatores que desafiam diariamente o professor que atua na prisão, entre eles, incutir no aluno a motivação para não abandonar os estudos, bem como, trabalhar a autoestima naqueles que, não raramente, têm o professor como o único elo com o mundo externo.

Assim sendo, o que é exigido do professor que atua dentro da prisão transcende ao que é solicitado a um educador da escola extramuros, visto que o trabalho no ensino prisional exige a adesão a um conjunto de valores, que tem como pano de fundo a crença na escola

e no que ela representa socialmente, de forma bem mais consolidada que em outros locais (PENNA, 2006). Dessa forma, o professor acaba se tornando o viabilizador da principal função social da escola prisional: a ressocialização.

No contexto prisional, a escola pode se apresentar como um ambiente paradoxal, pois, em certos momentos, é retratada como um caminho para a humanização e transformação de pessoas, em outros, como um meio de subjugar, sendo-lhe atribuída a função de controlar e disciplinar (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Contradição que se mostra como mais uma das dificuldades encontradas pelo professor que trabalha na educação em prisões. A esse respeito Silva (2006) traz que a formação docente não prepara adequadamente os professores de modo teórico-prático para atuarem na EJA (modalidade de ensino praticada na prisão) e, menos ainda, com jovens e adultos em situação de prisão.

Desta forma, Carvalho et al (2018), afirmam que, muitas vezes, o papel de ressocializador é depositado exclusivamente no professor que enfrenta, diariamente, os desafios de trabalhar na prisão, como a falta de perspectiva, formação ou material didático adequado, somado a baixos salários e, muitas vezes, somente com um propósito: sair da escola entre grades. Infere-se, dessa acepção, que o professor é colocado na vanguarda do processo de reabilitação do preso. No entanto, nem sempre ele é munido com capacitação e materiais adequados para tal fim.

Diante de tudo o que foi exposto, muitos dos profissionais atuantes da rede prisional se encontram perante uma situação desafiadora em que a solução, por vezes, foge do seu alcance. Nesse sentido, escutar e analisar histórias e narrativas das professoras que trabalham na UPF de Pedro Afonso fez parte desta pesquisa, que é centrada nas narrativas das profissionais e nos seus diferentes processos de reinvenção do cotidiano da sala de aula.

ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DA PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE

Nesta subseção, recorre-se à análise das narrativas docentes que, além de assumirem um papel fundamental no descortinar da pesquisa empírica, contribuem sobremaneira para elucidar as percepções das professoras acerca do processo formativo a que foram submetidas para atuarem na UPF de Pedro Afonso, situando-as em estreita relação aos aportes teóricos estudados. Após a leitura minuciosa das transcrições,

buscou-se a presença de elementos-chaves contidos nas falas e, também, a identificação dos aspectos de análise.

No tocante à escolha das participantes serem professoras no sistema prisional, necessário se fez conhecer, inicialmente, a trajetória que as levou à sala de aula. Portanto, faz-se pertinente tecer reflexões a respeito das escolhas que as conduziram à profissionalização docente, bem como à sua atuação no sistema socioeducacional.

Em suas narrativas todas as participantes mencionaram que não tiveram oportunidade de escolher outra profissão, que não a docência. A esse respeito as falas das docentes expressaram como a falta de opção pode se tornar um divisor de águas na vida acadêmica e profissional de pessoas que não tiveram a opção de seguir outro caminho. Conforme inicia Medeiros: (2019) "é, infelizmente foi falta de opção e recursos mesmo para que pudesse fazer outro curso", seguida pelas demais entrevistadas que compartilharam da mesma opinião: "como sempre morei no interior né, eu não tinha muita opção aqui, entendeu? E daí é o que foi ofertado na época". (MORAES, 2019) e "por conta de oportunidade mesmo que não tinha aqui na nossa cidade, sabe? Aí como surgiu essa oportunidade e tinha aquela vontade de ter um curso superior". (SANTOS, 2019)

Os excertos acima corroboram com as afirmações de Valle (2006, p. 185), ao trazer que a escolha por uma profissão representa a busca por aspirações profissionais, mas "[...] presume-se que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida (...) a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada". Apreende-se que as entrevistadas não fizeram efetivamente a escolha pela docência como profissão, mas sim, aproveitaram a oportunidade que o meio social lhes ofereceu.

A inquietação seguinte foi conhecer, das professoras, se o fato de trabalharem na prisão decorreu de opção pessoal ou de imposição. Em que pese, entretanto, a natureza dessa inserção, Duarte (2013), argumenta que a docência exige tantos atributos que seria negligência delegar uma sala de aula para um professor despreparado. As depoentes afirmaram que foi escolha delas atuarem na educação ofertada na UPF de Pedro Afonso, visto que aceitaram um convite da Diretoria Regional de Ensino (DRE). Percebeu-se, então, que elas são profissionais contratadas exclusivamente para esse fim, o que é comprovado nas narrativas de Moraes (2019) "bom... é quando me convidaram, eu fui entrevistada pela diretora, na época pela diretora regional né, onde ela percebia que eu tinha a habilidade, né? De trabalhar". E Medeiros (2019): "bom, é feito assim, uma entrevista né? Com o profissional e

eles procuram sempre uma pessoa que seja paciente, que seja reflexivo, né? E que saiba respeitar um cidadão".

As falas expõem elementos interessantes que merecem destaque, como o "aceite" em trabalhar na prisão ter ocorrido por escolha pessoal das professoras, que viram nessa nova experiência uma oportunidade de enriquecimento do fazer pedagógico e diversificação na carreira profissional, além da inserção no mercado de trabalho. Tal fato vai de encontro ao que é pontuado por Araújo e Leite (2013), ao afirmarem que a maioria dos professores que atuam nos sistemas penitenciários não fez essa escolha.

Na perspectiva da atuação profissional, procurou-se conhecer se as professoras receberam algum tipo de capacitação antes de atuarem na educação em prisões; a resposta foi um sonoro "não", elemento encontrado em todas as narrativas, conforme segue: "antes não, né. E durante [o trabalho] recebemos apenas uma. Uma, né? Que essa foi voltada para o conhecimento do Sistema Prisional no Tocantins. Entendeu? Apenas isso" (MEDEIROS, 2019). Relato confirmado por Moraes (2019): "bom, antes não, né? Durante esse trabalho lá, nós tivemos, tivemos uma capacitação, só que ela foi mais em questão de conhecimento do Sistema Penitenciário no Estado, né?", e por Santos (2019): "antes não. Sabe? É... Mas durante, assim, nós recebemos apenas uma capacitação voltada para conhecimento prisional, não ele é... o sistema na educação em sala de aula, mas ele amplo como o sistema mesmo prisional no Estado, entendeu?"

As depoentes trazem, em suas narrativas, que a única qualificação que tiveram foi para o conhecimento do sistema prisional tocantinense como um todo, principalmente a respeito de suas rotinas e regras; sendo que a professora Araújo (2019), por ter ingressado no sistema posteriormente às demais, não teve oportunidade para se capacitar, o que é extraído de sua narrativa: "não, eu não tive nenhuma formação. Porque no momento que teve formação com as meninas eu não estava trabalhando, né? Ainda". Dessa forma, as professoras com mais experiência na unidade recepcionaram e apresentaram, à "novata", o que era o sistema, suas normas e como ocorria o trabalho docente que, na prisão, deve ser em equipe. Tal constatação vai ao encontro de Santos (2014, p. 87), ao colocar que o "diferencial, no espaço prisional, é que [os professores] planejavam em conjunto, trocavam materiais, socializavam experiências que 'deram certo' e que 'não deram'".

As professoras não adquiriram capacitação adequada na formação docente, durante a graduação, para atuarem na educação em prisões, nem tampouco elas receberam antes ou durante sua atuação

na UPF de Pedro Afonso. Sendo que, a respeito desse questionamento, os retornos das docentes colocaram o negativismo como protagonista das narrativas. Elas categorizaram: "não fui preparada. Por que meu curso, eu falo meu curso foi excelente, mas enquanto eu estudei, eu não tinha nem conhecimento dessa modalidade de ensino" (ARAUJO, 2019) e "não, na graduação não. Por que a graduação, ela é voltada para o ensino regular e a Educação Prisional é nova, assim, então a gente tá aí na batalha. Entendeu? Nas novas descobertas porque, né?" (MORAES, 2019).

Sobre a formação docente, ao abordar a temática educação e prisão, percebeu-se que as professoras não foram adequadamente preparadas, em seus respectivos cursos de licenciatura, para atuarem no ambiente prisional; sendo que também não o são, nem antes e nem durante o trabalho na sala de aula do cárcere. Com isso, observa-se que, por existir uma demanda em prol da educação em prisão, é urgente que os cursos formadores de professores comecem a atuar nesse novo horizonte formativo (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016).

Cabe aqui ressaltar que a sala de aula da UPF de Pedro Afonso não possui uma proposta pedagógica diferenciada que seja adequada à realidade e às necessidades de suas alunas e, tampouco, um processo avaliativo apropriado. Desta forma, as professoras seguem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA, utilizado no Colégio Estadual Ana Amorim, ao qual a sala de aula da UPF é vinculada. Isso evidencia que não há um currículo adequado para o contexto no qual a sala de aula prisional está inserida.

Ao considerar o método como sendo o caminho percorrido pelo professor na busca por guiar seus alunos ao conhecimento (SCARIOT, 2013), esta pesquisa procurou satisfazer a inquietação quanto à necessidade, ou não, de metodologias ou práticas diferenciadas no trabalho com alunos em situação de prisão. Nesse sentido, Medeiros (2019) narrou: "bom, nós usamos muito material impresso. Nós fomos, desde o início, nós fomos orientadas a trabalhar bastante com essa questão do material impresso, por serem turmas multisseriadas, então nós fomos orientadas a isso" e Araújo (2019): "olha, eu uso material impresso, livros pra pesquisa, já que elas não têm acesso nenhum, de nenhuma maneira à internet, né? [...] Não é permitido levar, por exemplo, levar alguns materiais cortantes, estilete, que a gente, o professor costuma usa na escola".

Depreende-se dos excertos acima que as professoras afirmam a utilização do livro didático e de tarefas fotocopiadas com frequência, devido à ausência de outros materiais pedagógicos que permitam a

execução de métodos e práticas diferenciadas de ensino. Tais assertivas comprovam o que foi observado na sala da aula da UPF: a falta de materiais didáticos e, também, a defasagem de outros equipamentos, o que se configura como limitadores da prática docente. Tais dificuldades se mostram como desafios enfrentados não só pelas professoras da UPF de Pedro Afonso, pois, essas mesmas limitações foram encontradas em outros estudos como o realizado por Ramos (2013, p. 86), onde a autora coloca que, além da falta de estrutura adequada para a realização das atividades educacionais e da carência de materiais didáticos, há a oferta simultânea de várias séries distintas em uma mesma sala de aula.

Este último obstáculo, mencionado também, aparece nos depoimentos das participantes desta pesquisa e é colocado como um elemento dificultador da prática docente, conforme esclarece Santos (2019): "por ser... O sistema lá multisseriado, a gente vê assim, muita, as dificuldades das alunas, muitas vezes, por elas nunca nem ter pisado os pés na sala de aula, o que acontece muito em nossa sala de aula mesmo" e Moraes (2019) "por ser tratado como multisseriado é... aonde tem várias é. Então é, e com alunos que estão privados de liberdade tem que tornar as aulas mais assim dinâmicas, diferenciadas, mais atrativas, por isso". Colocações que plantaram uma inquietude quanto ao funcionamento do sistema supracitado, o que foi esclarecido por Araújo (2019):

> Nós temos só uma sala de aula e, geralmente, a cada semestre, como é modalidade EJA, né? Às vezes nós temos quatro turmas, às vezes nós temos cinco ou seis, depende da escolaridade de cada uma. Então é... a dificuldade é muito grande em trabalhar com turmas multisseriadas.

Classes multisseriadas são compreendidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como aquelas que "[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe" (BRASIL, 2007, p.25). No contexto da UPF de Pedro Afonso, há a presença de uma única professora (unidocência) que tem como objetivo ensinar a todas, cada aluna em seu nível de ensino. Essa realidade é apontada como mais um dos fatores que dificultam o exercer da prática docente no cárcere.

Volta-se, então, para as falas das professoras, que, ao serem instigadas, buscaram conceber uma autorreflexão quanto à formação docente e aos desafios enfrentados frente a um projeto tão árduo. Nesse sentido, entre as dificuldades de exercer a docência no espaço

prisional está "o emocional. O emocional das reeducandas e a rotatividade" (MORAES, 2019) o que é corroborado por Santos (2019) "além do emocional delas, que isso aí influencia muito, porque tem dia que elas chegam lá muito desanimadas, aí a gente tem que ser assim aquela amiga, mãe, psicóloga. Sabe?".

Ao demonstrarem sensibilidade em perceberem que o emocional das alunas importa, inclusive influenciando no rumo que a aula pode tomar no dia em questão, as professoras mostram que se solidarizam com o bem-estar psicológico delas. Comportamento humanizado, que nem todos os demais profissionais da educação entre grades detêm.

Nesse sentido, é que Julião (2009) elucida que um dos fatores geradores da falta de empatia com os detentos, por parte dos profissionais educacionais, é a falta de qualificação adequada, tanto para estar ali como para assumir aquele papel. Colocação que confirma a necessidade de que os profissionais que atuam em uma instituição prisional devem ser capacitados adequadamente e constantemente para este fim.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar as narrativas coletadas, buscou-se conhecer os trajetos formativos trilhados pelas professoras que atuam na sala de aula mantida na UPF de Pedro Afonso, estado do Tocantins. As análises apontaram que todas as participantes tiveram seus percursos educacionais marcados pela falta de opção, ao optarem pela docência como profissão. Fato que não é incomum nos lugares mais afastados dos grandes centros, onde as opções de estudo são reduzidas, como é o caso das professoras que atuam no *lócus* pesquisado.

Por outro lado, as participantes afirmaram que atuam na educação prisional por opção, pois, além do enriquecimento curricular também buscavam uma colocação profissional. No tocante a formação docente, as professoras falam em coro quando afirmam que não tiveram conhecimento da existência da oferta de educação em espaços de privação de liberdade durante sua formação acadêmica, tão pouco foram preparadas para atuarem em uma "cela" de aula. Fato que demonstra o quão deficiente se encontram alguns currículos formativos a respeito dessa temática e a negligência do sistema socioeducativo ao colocarem na linha de frente, profissionais sem capacitação específica, para atuarem na educação em prisões.

Os resultados também constataram que fatores como: a ausência de capacitação adequada, o sistema multisseriado e a deficiência de

materiais didáticos se mostraram como algumas das adversidades que interferem nas práticas pedagógicas das professoras que, mesmo sem receber capacitação especifica para trabalharem na educação prisional buscam a consolidação de uma proposta pedagógica efetiva, o que demonstra o compromisso político-social firmado com a docência.

Portanto, analisar e discutir tanto o currículo dos cursos de licenciatura para formação de docentes quanto o processo de formação continuada a que devem ser, constantemente, submetidos os professores de alunos, em privação de liberdade, é de suma importância para a formação de um profissional mais completo para que o mesmo tenha condições de desenvolver um trabalho mais eficiente a frente da educação entre grades.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Bruna. Entre as Leis da Ciência, do Estado e de Deus – o surgimento dos presídios femininos no Brasil. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo – SP. 2011.

BERSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, maio/agosto de 2017: 285-293.

BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas** – Universidade de Taubaté (UNITAU). Vol. 4, nº1, p. 124-136. 2011.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. A educação em prisões frente à ressocialização e a reinserção social. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 4, maio/jun, 81-90, 2018.

DUARTE, Alisson José de Oliveira. 'Celas de Aula': o desafio da professoralidade no presídio. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2013.

DUARTE, Alisson José de Oliveira. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro – RJ, 2009.

MORAIS, Thátila Ferreira. **Educação nas prisões: as vozes das pessoas em situação de privação de liberdade no estado da arte**. Monografia (Licenciatura em pedagogia). Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis –TO, 2018.

OIT (Organização Internacional do Trabalho) (1984). **A condição dos professores:** A condição dos professores recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ Unesco.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; OLIVEIRA, Suziane Silva. **Educação no cárcere feminino: formação de educadores e currículo na perspectiva intercultural crítica.** Revista e-Curriculum, vol. 15, núm. 3, julho – setembro, 2017, pp. 640-663. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do habitus do professor.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 31 – 38, jul.- dez. 2006.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho.** Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, 2007.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi; NOVAES, Luiz Carlos. **A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan.-abr., 2016.

RAMOS, Ellen Taline. **Educação escolar e formação de mulheres presas**. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2013.

SANTOS, Pollyana. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**. 227f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. **Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá-MT: a visão da professora e suas alunas**. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá- MT, 2013.

SILVA, Maria da Conceição Valença. A Prática docente de EJA: O caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. **Caminhos da Utopia**. Centro Paulo Freire estudos e Pesquisas. Edições Bagaço, 2006.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, nº 216, mai/ago. 2006.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGICA DE VALORIZAÇÃO DO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

Fabrício Desbessel[67]
Maicon Rafael Hammes[68]
Marcela Hammes Teixeira[69]
Rodrigo Geovane Lenz[70]

INTRODUÇÃO

Gamificação é um método de trabalho que visa melhorar os resultados em uma organização. Em instituições de ensino, geralmente é utilizado como uma técnica docente tendo por objetivo tornar as aulas mais interativas e consequentemente interessantes para os alunos. Neste sentido, na gamificação, o estudante é motivado a pensar como em um jogo com objetivo de resolver problemas, neste caso, relacionados aos conteúdos das disciplinas.

O tema gamificação não é novo, sendo apresentado em diversos estudos como Martins e Giraffa (2015), Coelho (2017), Tonéis (2017) entre outros. Entretanto, o uso deste método com docentes ainda é pouco difundido se forem consideradas as publicações com este tema. Portando, esta pesquisa se torna relevante a medida que mostra uma estratégia de qualificação do ensino a partir de um projeto de gamificação entre os professores de uma instituição de ensino superior.

O artigo apresenta um programa de gamificação docente na FAHOR – Faculdade Horizontina, situada na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A instituição, por iniciativa da direção e coordenação administrativa, implementou em 2017 o projeto de gamificação que visa ranquear e premiar os docentes que atenderem a requisitos definidos pela faculdade, através de indicadores.

67 Mestre em Gestão Estratégica de Organizações, Professor da FAHOR – Faculdade Horizontina, fabricio@fahor.com.br
68 Mestre em Desenvolvimento, Professor da FAHOR – Faculdade Horizontina, maicon@fahor.com.br
69 Pós-Graduada em Audiologia, Farmacêutica e Fonoaudióloga, marcelahteixeira@gmail.com
70 Acadêmico de Engenharia de Alimentos da FAHOR – Faculdade Horizontina, rl002891@faho.com.br.

O presente estudo está estruturado em capítulos sendo que após esta introdução serão apresentados os referenciais teóricos norteadores do artigo. Em seguida encontrar-se-á a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa seguido pela análise e discussão dos resultados onde é apresentado o programa de Gamificação docente da FAHOR. Por fim, no último tópico estão as conclusões e as referências bibliográficas do artigo.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Avaliação Institucional é um instrumento a fim de conhecer melhor a realidade das escolas, para fazer inovação. Ela é o caminho para obter novas perspectivas no campo escolar, e em parceria com o trabalho realizado, podem ser grandes aliados para identificar as insuficiências e potencialidades, pois proporciona um ambiente reflexivo, podendo fazer melhorias na qualidade de ensino. A avaliação institucional é o meio de orientação em que os docentes podem vivenciar um processo reflexivo de como está sendo a sua atuação na escola. Ela produz informações que apontam para as demandas e prioridades da escola (SANTOS, 2013).

Ela tem sua importância atribuída como instrumento gerencial e pedagógico. A mesma assume uma proporção institucionalizada e processual, podendo-se iniciar um processo de reflexão e análise das reais necessidades da instituição. Assim, os objetivos da Avaliação Institucional não devem ser apenas o de expandir o conhecimento da instituição, perfil e ações, mas também precisa sugerir mudanças (SANCHES, 2009).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas de um docente universitário, seu processo avaliativo, visando uma formação profissional de qualidade, podem se objetivar nos termos a seguir: as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores de ensino superior e suas repercussões na sala de aula do ponto de vista dos alunos. Precisa-se buscar renovação no processo de avaliação que supere as velhas concepções, fazendo com que medidas possam ser tomadas para aperfeiçoamento do ensino e consequentemente efetivando a aprendizagem (CHAVES, 2003).

O processo de avaliação do docente em situação de ensino/aprendizagem pode influenciar no ganho de significado da aprendizagem do aluno, fazendo com que gere-se efeitos educativos. O processo de avaliação do docente utiliza três fontes: alunos, pares e auto-avaliação e é condição da qualidade do ensino e da formação continuada dos professores (ENRICONE; GRILLO, 2003).

GAMIFICAÇÃO

A gamificação ou gameficação (do inglês *gamification*) pode ser expressa como o método para aplicar elementos (básicos) a fim de tornar jogos como atividades divertidas e atraentes para outras atividades, que normalmente, não seriam consideradas como um jogo, também é conhecido como *funware*. Ela utiliza mecanismos de jogos que são aplicadas em situações que não são jogos, ou seja, para resolver problemas práticos, ou engajar públicos específicos para alguma tarefa (TONÉIS, 2017).

Na gamificação o pensar como em jogo é aplicado com objetivo de resolver problemas e fazer encorajamento na aprendizagem. Visa a utilização de todos os elementos de jogos, que servem para auxiliar na prática determinada. Ela também busca fazer estímulo aos objetivos intrínsecos do indivíduo, fazendo a utilização de bases aplicadas nos jogos, em contextos fora do jogo (BUSARELLO, 2016).

Se em uma atividade gamificada o indivíduo não possuir a escolha entre jogar (participar) ou não jogar, então todo o processo corre o risco de não surtir efeitos com durabilidade ou reais. Em um processo de gamificação, faz-se necessário entender os itens a seguir: conhecer os participantes (envolvidos); a participação nos sistemas gamificados precisa ser voluntária, assim como são os jogos, a fins de entretenimento; entender qual processo precisa ser modificado; saber medir a colaboração com a competição; fazer a observação e evitar as consequências ruins; conhecer a escala de tempo para promover mudanças; o valor do processo de gamificação deve estar centrado nas pessoas envolvidas, e não nas "recompensas" (TONÉIS, 2017).

A gamificação auxilia na motivação das pessoas para que as mesmas alcancem seus objetivos, e não os objetivos da organização. Pode-se utilizar a mesma para alterar comportamentos e fazer com que habilidades sejam desenvolvidas. Dentro das organizações, soluções gamificadas são tipicamente utilizadas para engajar e motivar todos os funcionários, tendo como objetivos específicos agregar novos

contratados ou aprimorar o desempenho de empregados dentro de alguma função. A motivação possui três elementos importantes, que são: autonomia, domínio e propósito que podem ser analisados pelos conceitos de gamificação (BURKE, 2015).

A autonomia é o desejo do indivíduo querer controlar a sua própria vida. Em soluções gamificadas que possuem eficiência, os jogadores escolhem participar e, quando isso ocorre, é ele que irá fazer as escolhas para vencer os desafios, e alcançar os objetivos. Os competidores podem utilizar diversos meios ou caminhos para chegar no objetivo ou solução final do desafio (BURKE, 2015) .

A gamificação é reconhecida como uma estratégia de atuação pedagógica que pode ajudar na qualificação dos processos de ensinos das instituições. O costume de jogar, tanto por professores ou por alunos, acaba influenciando no estabelecimento de práticas pedagógicas, principalmente atividades gamificadas, para serem adaptadas no contexto de cibercultura (MARTINS; GIRAFFA, 2015). A gamificação de conteúdos e situações cria uma metodologia de interação que incentiva o engajamento e a aprendizagem, descomplicando o "aprender jogando e jogar aprendendo" (LOPES, 2017).

O domínio é a busca por progresso e tornar-se melhor em alguma coisa. Todos tem uma profunda necessidade por aprimoramento, seja qual for o aspecto. Muito frequentemente, acaba faltando motivação para dar o passo inicial. A gamificação oferece o *feedback* positivo e de fácil adesão, proporcionando a motivação necessária para as pessoas procurarem obter um melhor desempenho em uma área específica. No longo do caminho existem vários sinais que podem indicar se está havendo progresso, mas não existe um ponto de chegada, pois a busca por aprimoramento irá continuar. Ela faz com que haja busca constante de melhorias em alguma coisa (BURKE, 2015).

O propósito é o desejo de agir a serviço de algo maior que si mesmo. As soluções gamificadas se diferenciam dos jogos tradicionais, através do propósito que foi designado. Ela se focaliza em um ou mais de três objetivos: modificar o comportamento, desenvolver habilidades e incentivar a inovação. A mesma precisa começar e terminar com um propósito que visa o alcance dos objetivos (BURKE, 2015).

A gamificação desperta o instinto de competição dos participantes. Pela motivação para competir, vender barreiras e conquistar o "pódio", a Gamificação ativa os hemisférios cerebrais esquerdo e direito, com objetivo de preparar o jogador (participante) para duelar ou cooperar em situações simuladas em sala de aula ou on-line. O grande propósito

dessa técnica é de atuar na aprendizagem, e não formar jogadores profissionais (MADRUGA, 2018).

TIPOS DE GAMIFICAÇÃO

Existe dois tipos de gamificação. O primeiro tipo é gamificação estrutural, o segundo é a gamificação por conteúdo. Esses dois tipos não são correspondentemente exclusivos mas, ambos podem existir juntos, tendo uma influência maior. A gamificação estrutural é quando é feita a aplicação de elementos de jogo através do conteúdo. O foco principal desse tipo de gamificação é motivar os alunos para que os mesmos percorram o conteúdo, e engajá-los no processo de aprendizado, proporcionando recompensas. Gamificação por conteúdo é fazer a aplicação de elementos de jogo, e pensamento de jogo, alterando o conteúdo. Como exemplo tem-se, iniciar um curso com um desafio, ao invés de uma lista de objetivos (KAPP, 2013).

GAMIFICAÇÃO DOCENTE

As oficinas pedagógicas vêm mostrando sua importância na prática docente, desde a formação até a atuação profissional na educação. Por meio de ferramentas e instrumentos para desenvolver oficinas pedagógicas, é possível fazer o estímulo da aprendizagem e proporcionar métodos inovadores na formação docente (ALMEIDA, 2017).

Os docentes novatos às vezes ficam desmotivados e se sentem incapazes de conduzir seu trabalho com qualidade. Desse modo, surge a formação continuada com o objetivo de resolver esses problemas, propondo melhorias das práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos educadores no dia a dia escolar, provocando a construção constante de conhecimentos novos, que ajudarão no trabalho docente (BIEGING et al., 2016).

O profissional que atua como docente, precisa aprimorar seus predicados (qualidades), e para que isso seja alcançado, é importante que o mesmo passe por mudanças motivacionais, assim como, fazer com que as empresas de Educação entendam o real propósito de estar motivado, para poder motivar. Faz-se necessário processos que ajudem no aprimoramento e capacitação dos docentes, por entender que estes, são componentes de muita importância no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2016).

Quando foi feito um estudo com foco no desenvolvimento de cursos online abertos e massivos (*Massive Open Online Courses* - MOOC's) no processo de formação de professores utilizando a gamificação como método de estratégia para motivação e engajamento, conseguiram chegar na conclusão que a gamificação exerce influência na forma como o participante (jogador) faz interação com os materiais presentes na plataforma utilizada e as atividades propostas. O resultado, que o pessoal que fez o estudo obteve, quanto ao ganho de emblemas, indagações sobre o sistema de *ranking* e também a preocupação quanto à participação da avaliação por pares, pelas mensagens que foram enviadas pelos participantes no decorrer do curso, evidenciam que os elementos da gamificação mostram-se relevantes no processo de realização do curso, podendo ser um bom método para engajar as pessoas quanto as atividades propostas e possível controle de evasão (abandono) (COELHO, 2017).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A FAHOR é uma instituição de ensino superior vinculada a Rede Sinodal de Educação, pertencendo a Comunidade Evangélica Dr. Martinho Lutero de Horizontina-RS. Os trabalhos da faculdade iniciaram no ano 2000 com o curso de Engenharia Mecânica com ênfase em máquinas agrícolas. Atualmente, oferece oito cursos de graduação, sendo seis engenharias além de economia e gestão financeira.

O centro de ensino possui em seu campus três prédios com salas de aula além de um bloco de laboratórios e um centro administrativo. A instituição tem por objetivo promover a transformação de vidas e realidades por meio da construção dos saberes, valores cristãos e formação acadêmica, com visão crítica, sistêmica, inovadora e empreendedora, para servir na comunidade. Destarte, a FAHOR está na busca constante por inovação seja de tecnologia dos laboratórios bem como nas práticas docentes.

Tendo por base não apenas formar mão de obra qualificada, mas sim transformar sonhos em projetos de vida, a FAHOR adota diversas estratégias para melhorar os processos docentes. No início de cada semestre os professores recebem treinamento na semana pedagógica onde são apresentadas as diretrizes institucionais, estrutura administrativa, processo de avaliação, acervo bibliográfico, infraestrutura de laboratórios, entre outros. Além disso, existe o programa QUALIDOC – Qualificação Docente onde bimensalmente os professores são reunidos para formação pedagógica continuada. Ainda, o PCPD – Programa de Certificação de Processos Docentes é um projeto que

visa atestar o conhecimento dos professores sobre os procedimentos internos da instituição.

Destarte, iniciou-se em 2017 o programa de gamificação docente que visa ranquear e premiar os professores a partir de indicadores pré-definidos pela direção e coordenação administrativa. No primeiro ano, o ranking foi aplicado sem o conhecimento dos docentes, isto é, os professores foram apresentados ao programa no dia da premiação, no primeiro dia da semana pedagógica de 2018.

Nesta reunião, a direção e coordenação administrativa explanaram sobre os indicadores utilizados na formulação do ranking bem como efetuou a premiação para os três primeiros colocados. Os docentes foram gratificados com premiação em dinheiro e com certificado de professores destaques no ano.

Após a surpresa no primeiro ano, o projeto de gamificação foi aperfeiçoado. Foram consideradas as sugestões dos professores, coordenadores de cursos e demais colaboradores da equipe administrativa para chegar à conclusão dos indicadores utilizados no ranqueamento. Dessa maneira, a classificação é dividida em quatro tópicos: Professor na FAHOR, Professor Pesquisador e Atuante - Base Lattes, Funcionário, Qualificação. O Quadro 1 apresenta o primeiro tópico:

Quadro 1: Professor na FAHOR

Professor na FAHOR		
Indicador	Pontos	Observação
Cadastro e agendamento de avaliações - Até a primeira semana de aula	200	Proporcional ao número de disciplinas
Organização do Plano de Aula (Conteúdo Previsto) - Até a primeira semana de aula	200	Proporcional ao número de disciplinas
Registro de Faltas não realizado durante a aula	-10	Por dia de aula
Registro de Conteúdos Realizados durante a aula	200	Proporcional ao número de aulas
Cadastro de notas de avaliação em até 7 dias após a avaliação	200	Proporcional ao número de avaliações
Fechamento da disciplina em até 7 dias após a última aula	500	Proporcional ao número de disciplinas

Fonte: Controles administrativos da FAHOR.

A instituição utiliza sistema de informação que integra todos os departamentos da mesma, incluindo o portal acadêmico no qual os professores fazem os lançamentos no diário de classe virtual. No regimento interno consta que os docentes devem fazer o cadastro de todas as avaliações do semestre (datas, pesos e conteúdos envolvidos) até a primeira semana de aula. A pontuação é proporcional ao número de aulas/disciplinas de cada docente, caso contrário, um professor com carga horária maior seria beneficiado injustamente.

Da mesma forma, o lançamento do conteúdo previsto para que os acadêmicos já tenham conhecimento do que será abordado em cada encontro. Além disso, os professores são bonificados ao fazer o registro de presença e conteúdos durante as aulas, por cadastrar as notas de avaliação em até sete dias após a sua realização bem como o fechamento da disciplina com a entrega dos diários de classe para a secretaria acadêmica.

Para auxiliar o docente, a faculdade disponibiliza acesso à internet de alta velocidade para acesso ao portal através de *notebooks*. Ainda, possui um aplicativo no qual podem ser realizadas a maioria das funções do portal acadêmico, inclusive o registro de presença conta com a foto dos acadêmicos o que facilita a identificação dos alunos.

O segundo tópico avalia o professor como pesquisador através da plataforma *lattes*. Manter o currículo atualizado bem como publicações e participação de eventos são analisados, conforme pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2: Professor Pesquisador e Atuante – Base *Lattes*

Professor Pesquisador e Atuante - Base *Lattes*		
Indicador	**Pontos**	**Observação**
Atualização do Currículo Lattes no período	**100**	**Importação no ERP**
Artigos completos publicados em periódicos	**500**	**Buscar no *Lattes*, importado no sistema. Pontuação por item no ano. Todos os indicadores são tangíveis e existentes no sistema da Instituição; Alterações em dados como publicações e outros, que são realizadas no Currículo *Lattes*, exigem que você solicite à atualização do *Lattes* no sistema da Instituição.**
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	**500**	
Resumos publicados em anais de congressos	**100**	
Artigos aceitos para publicação	**250**	
Orientações e supervisões concluídas	**100**	

Participação em bancas de trabalhos de conclusão	50	Buscar no *Lattes*, importado no sistema. Pontuação por item no ano. Todos os indicadores são tangíveis e existentes no sistema da Instituição; Alterações em dados como publicações e outros, que são realizadas no Currículo *Lattes*, exigem que você solicite à atualização do *Lattes* no sistema da Instituição.
Participação em bancas de trabalhos em Eventos Científicos	50	
Projetos de Pesquisa em andamento	100	
Participação em Congressos, Seminários, Fóruns e Eventos Afins.	100	
Livros e Capítulos publicados	500	

Fonte: Controles administrativos da FAHOR.

A maior pontuação é para os artigos completos publicados em periódicos e os trabalhos completos publicados em anais de congressos. Também são atribuídos quinhentos pontos ao publicar livro ou capítulo de livro. A participação de eventos bem como em projetos de pesquisa e congressos também gera pontuação, porém, com reconhecimento inferior às publicações.

O terceiro tópico analisado é a atuação do professor enquanto colaborador da FAHOR. Portanto, são analisados os registros de ponto eletrônico do docente uma vez que todos os funcionários da instituição informam digitalmente o horário de entrada e saída da faculdade. Este controle ocorre a partir do acordo coletivo firmado com o sindicado dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul bem como para atender as novas demandas do e-Social, sistema de escrituração digital das obrigações fiscais, previdenciárias e trabalhistas instituídas pelo governo Federal. O quadro 3 apresenta o indicador professor como funcionário:

Quadro 3: Professor como funcionário

Funcionário	
Indicador	Pontos
Atrasos no Ponto	-5
Saída antecipada	-5
Faltas não justificadas	-50
Esquecimento de registro de ponto	-10

Fonte: Controles administrativos da FAHOR.

Este tópico possui somente indicadores que descontam pontuação do professor. A atribuição negativa é atribuída conforme a gravidade da ação do docente. Neste sentido, a ausência não justificada de um registro de entrada ou saída na instituição possui o maior peso.

O último indicador refere-se a participação dos professor nos programas de qualificação promovidos pela instituição. Portanto, são atribuídos quatro pontos por hora de curso e/ou participação no programa de certificação em processos docentes, itens que foram abordados anteriormente.

As informações sobre os itens avaliados estão disponíveis no site da instituição em uma área restrita para os professores e que é atualizada automaticamente. Neste local também os docentes podem consultar a sua pontuação atual bem como ver o ranking dos cinco primeiros colocados e seu respectivo escore.

CONCLUSÃO

O presente estudo apresentou um programa de gamificação docente instituído pela FAHOR – Faculdade Horizontina. O objetivo da direção e coordenação administrativa foi melhorar a atuação dos professores da instituição através de ranqueamento e premiação dos destaques.

O programa está no terceiro ano e desde a primeira edição vem sendo aperfeiçoado para que os controles administrativos fiquem mais claros e a premiação seja mais justa. Neste sentido, os itens avaliados estão dispostos em uma área privada do site da instituição e todos os colaboradores que atuam na área pedagógica podem sugerir melhorias no programa.

Ao melhorar a atuação dos professores os alunos sentem-se mais motivados a estudar. Dessa maneira, a instituição consegue alcançar melhores resultados nas avaliações dos cursos perante ao Ministério da Educação, seja pela qualificação dos professores que são motivados através deste programa, seja pelos estudantes que a partir da provocação dos docentes conseguem aprender ainda mais.

Portanto, conclui-se que o programa de gamificação docente contribui positivamente tanto na área educacional através da melhoria (futura) dos indicadores da instituição nos órgãos reguladores, quanto no desenvolvimento local e regional. Ao formar profissionais qualificados a FAHOR assume papel importante ao auxiliar na geração de mão de obra para as empresas da região bem como de outros locais.

REFERÊNCIAS

BURKE, Brian. **Gamificar**: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

SILVA, Gilson Viana da. **Motivação para o Trabalho Docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula**: Games na educação ou a gamificação da educação. São Paulo: Bookess Editora, 2017.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook**: Ideas into Practice. San Francisco: Pfeiffer, 2013.

PARENTE, C. da M. D; VALLE, L. E. L. R. do; MATTOS, M. J. V. M. de. A **Formação de Professores e seus Desafios Frente às Mudanças Sociais, Políticas e Tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

COELHO, Janaina Aparecida Ponté. **Uso de Gamificação em Cursos Online Abertos e Massivos para Formação Continuada de Docentes de Matemática**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas. Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, 2017. 103 p

SANTOS, Cleuslene Portugal dos. **Avaliação institucional e a sua influência na organização do trabalho pedagógico**. 2013. 49 f., il. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. **Education**, v. 4, n. 2, p. 6, 2015.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

LOPES, Rose Mary Almeida. **Ensino de Empreendedorismo no Brasil: Panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

MADRUGA, Roberto. **Treinamento e Desenvolvimento com Foco em Educação Corporativa**. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CHAVES, Sandramara Matias. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. **São Paulo (SP): Universidade de São Paulo**, 2003.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Avaliação, uma discussão em aberto**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. 152 p.

ALMEIDA, Francisco Welesson Marano De. **A Importância Das Oficinas Pedagógicas Na Formação Docente Em Geografia**. Assu/RN, 2017.

BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; AQUINO, Victor. **Formação de professores e práticas educativas**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2016. 589 p.

IMPACTO DA MONITORIA NA DISCIPLINA DE ANATOMIA HUMANA SOBRE O QUANTITATIVO DE REPROVAÇÕES: UMA EXPERIÊNCIA NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Rosana Amora Ascari[71]
Nandara Pradella[72]
Emanoeli Rostirola Borin[73]
Ana Beatriz Mattozo Amorim[74]
Amanda Lais Mallmann[75]

INTRODUÇÃO

O presente capítulo ter por objetivo descrever a experiência do impacto da monitoria na disciplina de anatomia humana I e II sobre o índice de reprovações de estudantes de enfermagem em uma universidade pública no oeste de Santa Catarina. Assim, será abordado a história da monitoria, o processo de ensino aprendizagem, a importância da monitoria no ensino superior, e as reprovações na disciplina de anatomia humana e sua relação com o quantitativo de horas de monitoria em um curso de enfermagem.

71 Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina. rosana.ascari@hotmail.com

72 Acadêmica de Enfermagem. Bolsista de Monitoria. Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: nandarapradella@live.com

73 Acadêmica de Enfermagem. Monitora Voluntária. Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: emanoeliborim@gmail.com

74 Acadêmica de Enfermagem. Bolsista de Monitoria. Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: amattozo6@gmail.com

75 Acadêmica de Enfermagem. Monitoria Voluntária. Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: amanda_lais2001@hotmail.com

HISTÓRIA DA MONITORIA

A palavra monitoria tem sua origem do Latim *"monitorius"*, que quer dizer "aquilo que serve como aviso" e está ligada ao sistema educacional, sempre teve considerável divulgação em todas as épocas, tanto no aspecto didático, ou seja, de conteúdo, quanto no aspecto disciplinar, de controle sobre estudantes (DANTAS, 2014).

Durante a Idade Média, os monges assumiram as funções de monitoria, como relatos descritos da observação nas escolas da Reforma e da Contrarreforma, dando continuidade com os Jesuítas. Já na Idade Moderna, a monitoria se configura pelo método Lancaster - ensino mútuo ou monitorial, o qual tinha como objetivo atingir o maior número de alunos, com qualidade, utilizando de pouco recurso e em pouco tempo. Seu criador foi Joseph Lancaster - daí a origem do título do método, a partir daí o monitor foi introduzido no meio escolar devido à falta professores e a grande quantidade de alunos e posteriormente em colégios internos, lares educacionais, seminários, colônias de férias e universidades (DANTAS, 2014).

No Brasil, em tempos da constituinte, a monitoria também emergiu influenciada por esse método e pretendia ampliar a educação para toda a população, principalmente à classe trabalhadora - objetivando a ordem social, durante governo de Dom Pedro I. (DANTAS, 2014)

O uso de monitoria sempre foi uma estratégia utilizada em escolas unidocentes, cuja prática era atender, na mesma sala de aula, alunos da 1ª à 5ª série, pois, assim, os mais experientes ajudavam os que estavam cursando séries mais iniciais. No Ensino Superior, somente na década de 1960, com a Lei de Reformulação do Ensino Superior, é que se instituiu oficialmente a figura do monitor. Tal legislação, em seu art. 41, determinava que as universidades criassem as funções de monitor para alunos do curso de graduação. Nesse sentido, para se tornarem monitores, os candidatos deviam ser submetidos a provas específicas, a fim de demonstrar capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina (FRISON, 2016).

Em 1968 aconteceu a Reforma Universitária no país e com esta, a aprovação da Lei nº 5.540/68, que em seu artigo 41 afirma:

> (...) as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em ativi-

> dades técnico-didáticas de determinada disciplina (BRASIL, 1968, [s.p.]).

A monitoria, portanto, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos, tendo sido considerada uma das mais úteis invenções pedagógicas modernas, por reduzir em um terço ou mais o tempo gasto para a aquisição dos conhecimentos elementares. Com essa amplitude, a monitoria acabou se expandindo por toda a América Latina (FRISON, 2016).

Dessa forma, suas funções deveriam ser remuneradas e tidas como título para posterior ingresso em carreira de magistério superior, condição para docência no ensino superior. A partir daí, a prática vem se consolidando e se ampliando em função da melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esta estratégia muito utilizada antigamente, em que aluno ensina aluno, se tornou uma prática comum nas instituições de ensino superior. No entanto, segue alguns requisitos que variam entre as instituições, mas em geral, o monitor é um estudante que concluiu com mérito a disciplina para a qual tenciona ser monitor, além de dispor de horas para atuar de acordo com edital (Oliveira, Souza, Silva, 2017) ou processo seletivo para tal função.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No âmbito da educação ouve-se falar muito sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas é questionável se este conceito está bem definido para professores e alunos, especialmente no que diz respeito ao ensino superior.

> O processo ensino-aprendizagem é o nome dado para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que "ensino" e "aprendizagem", como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de "ensinar" e de "aprender". Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber. Principalmente por serem constituídos por múltiplos componentes em interação. Os próprios comportamentos são passíveis de percepção e de definição científica a partir da identificação dos

> seus componentes e das interações que estabelecem entre si, os quais constituem os fenômenos que recebem os nomes de "ensinar" e de "aprender". A interdependência dos dois conceitos é fundamental para entender o que acontece sob esses nomes. Sua percepção e entendimento constitui algo crucial para o desenvolvimento de qualquer trabalho de aprendizagem, de educação ou de ensino. Como identificar esses componentes? Como caracterizar as relações entre eles? Como ver o processo "ensino-aprendizagem"?. (KUBO, BOTOMÉ, 2001, p. 1).

Ensino e aprendizagem são processos concomitantes, compatíveis e que devem se complementar durante todo o processo educativo. Raul Iturra definiu esses dois conceitos em seu trabalho: "O Processo Educativo: Ensino ou Aprendizagem", como sendo o ensino: a prática básica de transferir conhecimentos provados (ou acreditados) por uma população que educa à outra que será educada, prática esta, envolvida por diversos estereótipos sociais, que portanto, sofre mutação em diferentes culturas. E a aprendizagem: a prática em que a população que ensina coloca questões que envolvem alternativas de respostas, não havendo substituição de pensamentos, mas sim ampliação das discussões e um consenso comum entre ambas as partes (ITURRA, 1994).

Ou seja, na aprendizagem a iniciativa é dos próprios educandos. Aos Educadores, compete a responsabilidade de sinalizar alternativas e consequências para determinados atos/situações/exercícios, ficando a opção com quem aprende. Enquanto que, "O ensino é repetir, criando uma subordinação; a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação." (ITURRA, 1994).

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR

Acredita-se que o papel do Ensino Superior não seja resumido em apenas acrescentar conhecimentos teóricos/práticos e científicos aos discentes. Ele é responsável por permitir que a aprendizagem seja um processo ativo, cognitivo, positivo, significativo, mediado e auto regulado, além de possibilitar a adoção de práticas pedagógicas e de metodologias de ensino inovadoras (LLERA, 1996).

É importante e essencial que haja o desenvolvimento de propostas pedagógicas, pois isso implica não só no campo da docência, como

também na gestão das instituições de Ensino Superior, para que sejam vistas como uma ferramenta importante de intervenção e oferecendo aos estudantes a oportunidade de melhorar o seu currículo acadêmico e profissional (TAVARES, ALMEIDA, 2003).

As Instituições de Ensino Superior (IES) procuram investir em métodos que lhes permitam conquistar efeitos positivos, tanto na avaliação do Ministério da Educação quanto na satisfação dos egressos. Isso já constitui, por si só, suficiente para procurar novas formas de alternativas de trabalho, estimuladoras de aprendizagem, como é o caso das monitorias (FRISON, 2016).

Ainda há nos diversos níveis de ensino a presença de práticas pedagógicas tradicionais que são baseadas apenas na transmissão de conteúdo, o que se transformou de certa forma em meras rotinas reprodutivas de aprendizado, interferindo no desenvolvimento de muitas competências escondidas nos discentes (TAVARES, ALMEIDA, 2003).

Os conhecimentos aplicados em sala de aula são dominados pelos professores e, mesmo que os discentes consigam de certa forma compreender o assunto, aparecem dificuldades no decorrer das aulas, além disso, muitas vezes os docentes sentem problemas em identificar se seus alunos estão entendendo o que está sendo passado, isso pode ser evidenciado pela maneira em que as informações estão sendo passadas. É preciso considerar que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem e obtenção de conhecimento diferente do outro, pensando nisso, é extremamente necessário que haja um conjunto de estratégias que buscam melhorar o desempenho de cada estudante, uma vez que o ensino-aprendizagem é muitas vezes singular. Além da dificuldade de estabelecimento de vínculos entre docente e discentes, pois em muitos casos, esses últimos sentem vergonha em fazer perguntas durante as aulas e assim, acabam ficando com dúvidas que podem prejudicar o andamento do conteúdo (FRISON, 2016).

Para Silveira e Sales (2016), o Programa de Monitoria de Acadêmica tem a finalidade de promover o auxílio no desenvolvimento de uma determinada disciplina, um elemento de ensino-aprendizagem para auxiliar a formação discente.

A monitoria no Ensino Superior tem papel fundamental no esclarecimento de dúvidas e no reforço às disciplinas. Além disso, tem sido descrita como uma ferramenta de apoio que possui grande oportunidade incentivadora e potencializadora aos acadêmicos. Visto que, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais à uma futura docência, permite oferecer aos interessados uma certa participação maior na graduação, o aperfeiçoamento dos conteúdos e a possibilidade

de solucionar dificuldades encontradas em sala de aula, permitindo um espaço de discussões e debates acerca das temáticas de cada disciplina (FERNANDES et al., 2015).

Ainda, pode-se dizer que a monitoria permite a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pois trabalha a partir do conhecimento já existente dos estudantes, além disso permite a criação de vínculos e confiança entre estudantes da disciplina e monitor - que também sendo um estudante de graduação não obtém o papel de detentor do conhecimento o que facilita a liberdade dos discentes para que possíveis dúvidas sejam sanadas (FERNANDES et al., 2015).

Todavia, o fato de colaborar com o colega não determina o sucesso ou fracasso de um projeto de intervenção: é preciso que os estudantes se constituam agentes do processo. De acordo com Freire (2014a), ao se tornarem agentes no mundo, os alunos são capazes de reconstruir as atividades, de forma que ao entenderem seus papéis em uma atividade, busquem um objeto compartilhado em comum (CUNHA JUNIOR, 2017).

Trabalhando de maneira crítico colaborativa, os alunos têm a possibilidade de se tornarem agentes colaborativos. Dessa forma, não é importante que um sujeito se torne apenas agente da atividade, mas que, ao se tornar agente, possa também contar com a agência de seu colega (CUNHA JUNIOR, 2017).

AS REPROVAÇÕES NA DISCIPLINA DE ANATOMIA HUMANA E SUA RELAÇÃO COM O QUANTITATIVO DE HORAS DE MONITORIA EM UM CURSO DE ENFERMAGEM

A disciplina de anatomia humana que é uma disciplina obrigatória, ministrada no ciclo básico de todos os cursos da área da saúde e de alguns da área das ciências humanas apresenta desempenho insatisfatório, com níveis de reprovação elevados que podem muitas vezes ser consequência das características peculiares da disciplina (MONTES, SOUZA, 2005).

Uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entre o primeiro semestre de 2014 ao segundo semestre de 2017, revelou que dos seis cursos nas áreas biológicos e da saúde, vinculadas ao Centro Acadêmico de Vitória (CAV), quatro cursos tinham a disciplina de anatomia como matéria que mais reprova alunos (UFPE, 2018).

Os cursos do respectivo centro envolvidos na pesquisa foram ciências biológicas, educação física – licenciatura e bacharelado, enfermagem, nutrição e saúde coletiva. No entanto, os cursos de educação física nas duas modalidades, nutrição e saúde coletiva apresentavam o maior índice de reprovação em anatomia e/ou anatomofisiopatologia (caso específico de saúde coletiva) (UFPE, 2018).

Ao considerarmos a avaliação do aluno e da disciplina como uma etapa integrante do processo de ensino e aprendizagem o aluno mal sucedido, não é aquele que não aprendeu, mas sim aquele que ainda não aprendeu. Os professores, precisam estar cientes de que, se a aprendizagem ainda não ocorreu, podem ter existido limitações para trabalhar as diferenças individuais, e os instrumentos utilizados podem não ter sido adequados aos objetivos propostos (MONTES, SOUZA, 2005).

A avaliação contínua do desenvolvimento da disciplina de anatomia através da atualização de ementas, organização de conteúdos de forma facilitadora para o aprendizado e o conhecimento das principais dificuldades dos nossos aprendizes são fundamentais para o redirecionamento do processo ensino aprendizagem. Tal pensamento é defendido por Freire (2004) que destaca como eixo norteador de sua prática pedagógica que a importância de estimular os educandos é fundamental para uma reflexão crítica da realidade em que este está inserido (MONTES, SOUZA, 2005).

A contextualização do tema abordado reforça a necessidade do docente, preocupado em proporcionar algo de bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade em realizar um trabalho consciente e comprometido com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve o seu ofício (MONTES, SOUZA, 2005).

Na grade curricular do curso de graduação em enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a disciplina de Anatomia Humana contempla dois semestres, sendo: Anatomia Humana I na primeira fase e Anatomia Humana II na segunda fase do curso. Os alunos matriculados devem realizar pelo menos dez (10) horas de monitoria no respectivo semestre, que consiste na troca de saberes entre o aluno e o monitor, na qual as monitorias podem despertar ao monitor o interesse de seguir a carreira da docência, além de possuir uma participação no processo de ensino de colegas acadêmicos.

A disciplina de Anatomia Humana é um componente curricular que requer a memorização de conhecimento da nomenclatura de diversas estruturas do corpo humano. É um conteúdo duro, com termos próprios e que demanda de muitas horas de estudo para a memorização,

bem como sua correlação com as peças anatômicas, maquetes de diferentes segmentos anatômicos que a UDESC dispõem.

Tal necessidade de aprendizado é importante para o exercício na vida profissional em enfermagem, sobretudo no exercício de atividades assistenciais, além da disciplina manter estreita relação com as demais disciplinas específicas desta profissão. Isso posto, aliado a pressão de aprendizado em curto espaço de tempo, faz com que os alunos encontrem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Para além do estudo para a disciplina de anatomia, a associação de conteúdos com a fisiológica torna-se crítica e necessária para o bom desempenho acadêmico.

Tentando facilitar esse aprendizado, as monitorias têm sido muito utilizadas nas IES como estratégias de ensino, uma forma de reforçar o conhecimento, permitindo aos estudantes esclarecer dúvidas sobre os assuntos vistos em sala de aula, além de contribuir para evitar a evasão escolar. Por ser o monitor também aluno, por já ter vivenciado a disciplina e sua correlação com as demais, permite aos estudantes maior liberdade para esclarecimentos. Fato que em sala, às vezes por vergonha os estudantes não expõe suas dúvidas, como o faz durante as monitorias.

Durante as monitorias de anatomia, são realizados simulados teóricos e práticos a fim de fortalecer os conhecimentos adquiridos em sala de aula e preparar os estudantes para as avaliações. Também são disponibilizados diversos questionários referentes a cada assunto exigido nas avaliações desse componente curricular, com o objetivo de auxiliá-lo no momento de estudo em casa. Após os estudantes terem se apropriado do conteúdo e respondido o questionário (estudo dirigido), este é corrigido em pequenos grupos durante as monitorias, para que as possíveis dúvidas sejam sanadas.

O simulado prático é realizado análogo a prova prática realizada pelo docente. Em sala específica, no próprio laboratório de anatomia, as maquetes com as estruturas anatômicas são dispostas em grande bancada única, direcionado uma maquete para cada espaço numerado de um à dez. Em cada maquete é solicitado o nome de duas estruturas anatômicas, sendo estas identificadas como A e B. Os alunos são distribuídos de acordo com os números da bancada, em número intercalado (por exemplo, 1, 3, 5, 7 e 9). O tempo é cronometrado e a cada minuto os estudantes giram para a maquete seguinte para responder o nome das estruturas solicitadas (A e B).

Tal atividade é realizada com grupos de cinco alunos. Ao término do simulado prático, todas as estruturas são revisadas e corrigidas pelo monitor. Atualmente a disciplina de anatomia humana conta

com quatro monitoras, sendo duas bolsistas que realizam dez horas semanais/cada e duas voluntárias, também com dez horas semanais.

Todo início de semestre são enviados para os estudantes, os horários disponíveis de cada monitora, e a partir destes, marcam-se as monitorias conforme a disponibilidade proposta e o cronograma dos matriculados na disciplina.

No ano de 2019, a docente em conjunto com as monitoras da disciplina desenvolveram um trabalho a fim de elencar as horas de monitoria realizadas pelas turmas de 2018-2 e 2019-1 e a partir disso, relacionar as presenças nas monitorias com o número de alunos em exame e aprovação, bem como investigar a necessidade ou não de mais de um monitor para a disciplina. Na ocasião haviam três monitoras.

O presente estudo foi realizado por meio da investigação dos registros realizados a cada monitoria em livro próprio, no laboratório de anatomia humana do departamento de enfermagem da Udesc. Foram contemplados os registros de todos os alunos matriculados nas disciplinas de Anatomia Humana I e II nos semestres de 2018-2 e 2019-1 que realizaram monitoria no período da selecionado.

No ano de 2018, a disciplina contava com uma monitora bolsista (20 horas) e uma voluntária (10 horas), sendo os horários disponíveis bastante restritos e por conta disso, no primeiro semestre, com a turma da primeira fase, foram realizadas apenas 23 horas totais de monitoria na turma, sendo 32 alunos matriculados (em média, 43 minutos por estudante), destes, 11 não alcançaram a média (Nota 7,0) e ficaram em exame, e destes, seis reprovaram. Não se teve acesso aos dados dos estudantes da segunda fase do mesmo semestre, uma vez que o laboratório de anatomia estava sob a coordenação de outro docente e as monitorias não seguiam um rigor em seu registro.

Para o período letivo de 2019-1, a turma de Anatomia I contava com 30 alunos matriculados, onde foram realizadas 275,3 horas totais de monitoria (com média de 9 horas por estudante), ou seja, 252 horas a mais de monitorias foram conduzidas em relação ao semestre anterior. Acredita-se que horas de monitorias foram de extrema relevância, uma vez que comparativamente, dois estudantes ficaram em exame e posteriormente reprovaram.

Já a turma de Anatomia II, no mesmo período letivo (2019-1), contava com 22 estudantes matriculados e foram desenvolvidas 88,5 horas de monitoria (média de 4 horas/estudante). Nesta turma, dois estudantes ficaram em exame e um reprovou. A partir do semestre letivo de 2019/1, quando a disciplina de anatomia humana passou a contar com três monitoras, a taxa de aprovação passou de 81,25%

(2018-1) para 93,3% (2019-1) na primeira fase. A turma da segunda fase apresentou em 2019-1, taxa de aprovação de 95,4%.

A monitoria também se mostrou de grande valia para minimizar as dificuldades de aprendizado em outras áreas de formação profissional (Silveira, Sales, 2016; Martins, Souza e Santos, 2013), mesmo que a busca pela monitoria tenha sido estimulada por atividades solicitadas pelo docente (Martins, Souza e Santos, 2013), o que reforça a busca pelas monitorias em períodos de avaliações. Ainda, o estudo evidenciou que os alunos que buscam monitoria de forma contínua alcançaram maior média dentre os demais discentes (MARTINS, SOUZA, SANTOS, 2013).

A partir desses achados, pode-se inferir que a realização de mais horas de monitoria contribuiu significativamente para a melhora do processo de ensino-aprendizagem, já que turmas com maior participação obteve cinco vezes menos alunos em exame e consequentemente, menos reprovações.

Uma nova configuração de ensino/monitoria está sendo vislumbrada pela IES, com vistas a fomentar a cultura digital, com utilização de diferentes ferramentas tecnológicas, entre elas, a plataforma Moodle, que valoriza novas formas de ensinar e aprender, possibilitando qualificar ferramentas para uma educação inovadora. Há uma tendência de ampliação das tecnologias digitais, as quais certamente, trarão mudanças da docência e consequentemente na monitoria na Era Digital.

Tal tendência, não é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para o Ensino à Distância (EaD), embora possa ser utilizada também nesta modalidade, mas trata-se de uma metodologia inovadora que engloba o processo de ensino-aprendizagem, com a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, com valorização da autonomia e do protagonismo acadêmico docente e discente, por vezes intermediado e ou com apoio do monitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que seja possível manter baixo índice de reprovações, recomenda-se a disponibilidade de monitores em número suficiente para garantir uma média superior de 8 horas de monitoria por estudante a cada semestre nas disciplinas de anatomia humana para o curso de enfermagem. E, por que não, para os cursos da saúde? Salienta-se que os monitores precisam, necessariamente, estar comprometidos com a realização da monitoria, seja na disponibilidade de horas de monitoria junto aos estudantes, seja para o preparo das monitorias, simulados

e estudos dirigidos que tem se mostrado eficazes para minimizar o índice de reprovações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.

CUNHA JUNIOR, Fernando Rezende. Monitoring activities: a possibility for classroom development. **Educ Pesqui**., São Paulo, v. 43, n. 3, p. 681-694, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n3/en_1517-9702-ep-43-3-0681.pdf

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Rev Bras Estud Pedagóg**. [*online*], v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/07.pdf

FERNANDES, Nayara Cavalcante et al. Academic mentoring and care for a person with a stoma: experience report. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v.19, n. 2, p. 238-241, 2015. Disponível em: https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Revista Pro-posições** [*online*], v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00133.pdf

ITURRA, Raul. O Processo educativo: ensino ou aprendizagem. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 1, p. 29-50, 1994. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1516/1/O%20Processo%20Educativo.pdf

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais: uma interação entre dois

processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665

LLERA, Jesús Beltrán. Conceito, desenvolvimento e tendências atuais da psicologia da instrução. **Psicologia da Instrução**, v. 1, p. 19-86, 1996. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319406

MARTINS, Cristiano Souza; SOUZA, Daniela de Oliveira; SANTOS, Renata Faria. A influência da monitoria no desempenho dos alunos da disciplina de administração da produção do curso de administração da Universidade Federal Fluminense. **XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção.** A Gestão dos Processos de Produção e as Parcerias Globais para o Desenvolvimento Sustentável dos Sistemas Produtivos. Salvador – BA, 2013. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2013_TN_STO_186_057_23172.pdf

MONTES, Marcos Azambuja de Aurélio; SOUZA, Claudia Teresa Vieira. **Análise da Taxa de reprovação na disciplina de Anatomia Humana em cursos da saúde, 2005**. Disponível em: http://axpfep1.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p45.pdf

OLIVEIRA, Gustavo Coêlho; SOUZA, Fernanda Pereira; SILVA, Edineide Nunes. Papel da monitoria na formação acadêmica: um relato de experiência. **Revista Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 924-926, set/dez. de 2017.

SILVEIRA, Eduardo; SALES, Fernanda. A importância do programa de monitoria no ensino de biblioteconomia da universidade do estado de Santa Catarina (UDESC). **Revista Ciência da Informação e Documentação**, v. 7, n. 1, p. 131-149, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Rosana/Downloads/89337-Texto%20do%20artigo-205969-1-10-20160401%20(1).pdf

TAVARES, José; ALMEIDA, Leandro da Silva. **Formação e inovação no Ensino Superior**. Porto Editora, 2003.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Disciplinas que mais reprovam na UFPE.** Recife: UFPE, 2018, 119 telas. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/1317627/Relat%C3%B3rio+Disciplinas+que+mais+reprovam+2014+a+2017.pdf/f1ba5ea6-dbdb-4edd-b5e7-9b993f0ee838

AÇÕES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DEVIDO ÀS ALTERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Luciano Blasius[76]
Araci Asinelli-Luz[77]
Halley Miller Junqueira[78]

INTRODUÇÃO

As mudanças nas legislações são sempre presentes, independente de qual segmento atenderão. A legislação educacional sofre mudanças constantes, de acordo com as realidades socioeducacionais que se apresentam para a educação, para a escola e para o processo ensino-aprendizagem; essas potencializam duas urgências para os/as coordenadores/as dos cursos de Licenciaturas: preocupação e necessidade; ambas para que a formação inicial dos/as futuros/as professores/as paute-se dentro das adequações legais recém-vigentes, tendo atenção especial com o currículo formativo, objetivando que não haja prejuízo ao processo educacional. Destaca-se que a atenção deve ser ainda mais acentuada aos/às formandos/as no ano da alteração legal, mas todos/as que estão cursando as Licenciaturas precisam ser contemplados/as, com ênfase às disciplinas já cursadas e que curricularmente permearam as temáticas alteradas. No entanto, tem sido praxe que as novas determinações legais convivam com a antiga por um tempo de transição necessário. É frequente dois currículos conviverem até que a transição seja totalmente implantada.

O/A professor/a formado/a precisa estar preparado/a e ser conhecedor/a da legislação educacional vigente, tanto por questões de ordem pessoal, como para a preparação para concursos públicos e

76 Doutor em Educação, Professor do Centro de Licenciaturas da Universidade Positivo, Pós-doutorando em Educação junto à UFPR. lucianoblasius@yahoo.com.br

77 Doutora em Educação, Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná araciasinelli@hotmail.com

78 Pedagogo, Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná hmullerj@hotmail.com

privados, por exemplo, onde a legislação é sempre tema de questões, mas principalmente para desempenhar sua profissão profissional docente de maneira adequada e dentro dos parâmetros legais vigentes.

Para concretizar esse cenário, no ano de 2017 houve duas grandes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (BRASIL, 1996), com destaque para conteúdos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) e à educação superior; nos anos de 2018 e 2019 houve também alterações mais pontuais na legislação educacional que precisam ser trazidas à luz dos/as futuros/as professores/as que ainda estão cursando suas licenciaturas. Assim, este capítulo em como objetivo apresentar ações e estratégias pedagógicas necessárias que coordenadores/as de cursos de Licenciaturas e Pedagogia precisaram adotar frente às alterações da legislação educacional, relacionadas à formação inicial de professores. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, com a sugestão empírica de ações e estratégicas pedagógicas curriculares que precisam ser adotadas para que a formação dos/as professores/as não seja defasada quanto às questões legais que interferem diretamente na prática docente.

ALTERAÇÕES NA LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) ENTRE 2017 E 2019 E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

No ano de 2017 houve quatro mudanças na Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; dentre essas, as alterações emanadas pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), que adequam a legislação às necessidades da BNCC, bem como determinam ações para o Ensino Médio em período integral. A segunda, as alterações motivadas pela Lei n.º 13.478, de 30 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017c), que dá direito a processo seletivo diferenciado a professionais do magistério para acesso aos cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas. A Lei n.º 13.490, de 10 de outubro de 2017 (BRASIL, 2017d), que altera o processo de doações às universidades para fins de garantia da autonomia didático-científica foi a terceira alteração e a quarta alteração pela Lei n.º 13.530, de 7 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017e), que modifica várias leis, incluindo a LDB quanto ao financiamento educacional.

Estas mudanças geraram impacto na legislação vigente, até 2017, considerando que interferem de forma direta em princípios básicos da

educação garantidos na própria LDB, bem como tornam mais operacionalizáveis as necessidades trazidas pela BNCC que, enquanto currículo oficial, modifica ações, planejamentos e também as nomenclaturas da prática pedagógica, que na fala de Silva (1999) são necessárias de acordo com cada época. Já a segunda lei, amplia o acesso ao ensino superior, na Pedagogia e outras Licenciaturas, de profissionais do magistério, para dar maior profissionalização aos/às profissionais envolvidos/as na educação infantil, considerando que a profissionalização docente é fundamental para consolidar saberes pedagógicos e educacionais (NÓVOA, 1992).

Em 2018, houve também quatro alterações importantes na LDB. A primeira pela Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018 (BRASIL, 2018a), que reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito ao longo da vida, ampliando os princípios da LDB, e reconhecendo que a educação especial se faz necessária ao longo de todo o desenvolvimento humano. A segunda alteração importante vem pela Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018 (BRASIL, 2018b), que traz como incumbência da escola a necessidade de realizar ações de prevenção e combate às violências, com ênfase à intimidação sistêmica (*bullying*), fomentando a cultura da paz. Já a Lei n.º 13.666, de 16 de maio de 2018 (BRASIL, 2018c) determina que a educação alimentar e nutricional se inclua nos temas transversais. Ainda em 2018, a última alteração na LDB, veio pela Lei n.º 13.716, de 24 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018d), que amplia a necessidade de atendimento pedagógico para estudantes da educação básica em hospitais ou mesmo em casa devido a tratamento de saúde prolongado.

O reconhecimento da EJA e da educação especial (EE) para toda a vida já se faz tarde, mas essencial. Nenhum ser humano consegue se desenvolver se não houver fomento de políticas públicas, através da alteração da legislação, que faça com que esse direito seja realmente efetivado, afinal de contas a "conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens." (FREIRE, 2001, p. 30).

A mudança relativa à inclusão de ser incumbência da escola trabalhar de forma preventiva o termo relacionado às violências empodera a instituição, dando responsabilidade, mas também mostrando o quanto o tema violências escolares precisa ser motivo de reflexões e de ações. Para atender a essas vulnerabilidades humanas e sociais, em que os seres humanos se reconhecem como vulneráveis, seja pela exposição aos fatores de vulnerabilidade (ROMERO, 2009), seja pela necessidade de preveni-los, a Educação precisa estar atenta a esses

fenômenos, entendê-los e percebê-los. Por sua vez Asinelli-Luz (2000) enfatiza a importância da escola, enquanto ambiente responsável pelo desenvolvimento humano, potencializar a exposição do adolescente a ações educativas preventivas, como forma de desenvolver nele a resiliência necessária às adversidades que enfrentará.

Quanto à mudança referente à inclusão do sétimo tema transversal, relacionado à educação alimentar e nutricional, faz-se necessária considerando o desvio no comportamento alimentar dos/as brasileiros/as influenciado pela introdução de comida tipo *fastfood*, o que potencializou o crescimento da obesidade e do sobrepeso entre crianças e adolescentes. Conforme Barbalho *et. al* (2020, p. 21) "a idade jovem e o consumo inadequado de alimentos são fatores associados à prevalência para o desenvolvimento de sobrepeso/obesidade."

Os hábitos alimentares da população que antes tinham em seu consumo alimentos com matéria prima oriunda, na sua grande maioria, da natureza (arroz, feijão, mandioca, milho, legumes, verduras, frutas etc.) passaram para alimentos com altos índices de industrialização. Associado a esse fator há também menor disposição para atividades físicas, sejam elas formais ou informais, dando maior sedentarismo à sociedade como um todo.

A última alteração importante de 2018 refere-se à sempre e também tardia necessidade e, agora, obrigatoriedade de atendimento aos/às estudantes que ficam afastados/as da escola, por longo período, devido a tratamento de saúde. Esse afastamento pode acontecer em internamento domiciliar ou também em hospital.

No ano de 2019 cinco foram as alterações da LDB que impactaram de forma direta a vigência da legislação educacional. A primeira delas ocorreu pela Lei n.º 13.796, de 3 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a), que referenda o direito constitucional de consciência e crença religiosa, obrigando os estabelecimentos de ensino a propiciarem alternativas às aulas e provas agendadas para dias que os/as alunos/as, por motivos religiosos, não possam estar presentes. Como segunda houve a alteração do Art. 12, incluindo como uma das atribuições do estabelecimento de ensino a de "notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei", (BRASIL, 2019b), esta alteração ocorreu pela Lei. n.º 13.803, de 10 de janeiro de 2019. A terceira alteração refere-se ao processo seletivo para acesso ao ensino superior, normatizando notas, classificações e futuras chamadas, que ocorrem pela Lei n.º 13.826, de 13 de maio de 2019 (2019c). A penúltima alteração

de 2019 trata-se da alteração do art. 12, incluindo também como incumbência do estabelecimento de ensino em "promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas." (BRASIL, 2019d), motivada pela Lei n.º 13.840, de 5 de junho de 2019. E finalmente, a última alteração de 2019, propiciada pela Lei n.º 13.686, de 3 de setembro de 2019 (2019e), que trata de alterações quanto às universidades comunitárias.

As alterações acontecidas em 2019 são contundentes e bastante importantes; a Constituição Federal nos dá direito ao exercício pleno de consciência e crença, manifestada pela religião, que é de livre escolha. A escola, enquanto espaço de desenvolvimento humano integral e de pleno exercício da cidadania, deve propiciar que todos os direitos sejam efetivados, portanto havia lacuna para o exercício pleno da cidadania religiosa, assim essa alteração foi bastante importante e significativa, Paulo Freire já manifestou essa preocupação quando defendeu o respeito às diversas religiões (FREIRE, 1996, p. 36).

Quanto à mudança do estabelecimento de ensino ter como incumbência avisar o Conselho Tutelar quando um/a estudante faltar acima de 30% (trinta por cento) do percentual de faltas permitidas. Essa mudança foi tão significativa que dez dias após sua vigência houve um concurso público para Pedagogo/a da rede pública em Curitiba e uma das questões foi exatamente referente a essa alteração, surpreendendo a maioria dos/as candidatos/as que não estavam atualizados/as juridicamente quanto à vigência da alteração.

A terceira alteração, referente ao processo seletivo, foi fundamental para dar transparência aos processos seletivos de acesso ao ensino superior. A quarta, relativa à prevenção às drogas e substâncias entorpecentes, vem ao encontro das necessidades dos estabelecimentos de ensino, considerando que a droga está presente na nossa sociedade e, portanto, "pensar prevenção como uma postura social exige, então, que se (re) pense a escola." (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 145). E, finalmente, a utlima alteração refere-se às insitituições de ensino superior comunitárias, essenciais para o sistema do ensino superior.

Considerando todas as alterações apresentadas é inequívoco que os/as coordenadores/s de cursos de Licenciaturas e de Pedagogia precisam inserir estratégias pedagógicas frente essas mudanças ocorridas. Todas elas são de extrema importância perante um currículo de curso de Licenciatura e Pedagogia. Percebe-se a clara necessidade de ações e estratégias pedagógicas que possam levar ao conhecimento das/dos futuros/as Professores/as o conteúdo tratado nas citadas leis. Isso porque, por haver entendimento de que há obrigação da Instituição de

Ensino Superior (IES) atentar-se para que a formação propiciada seja plena e atenda aos anseios dos/as estudantes e também das futuras instituições escolares onde atuarão.

Ações e estratégias pedagógicas de resgate de conteúdo podem ser realizadas de diversas formas, dependendo, principalmente, do tempo disponível para tal mister. Assim, ações de planejamento e replanejamento serão inevitáveis para que os/as coordenadores/as de cursos possam perceber qual o tempo que podem destinar para essas atividades. Outro elemento importante a ser considerado são os/as professores do curso de Licenciatura e da Pedagogia que atuarão nesse propósito; se haverá reembolso financeiro pelas atividades e outras decisões administrativas e gerencias que precisarão ser tomadas.

Dentre essas ações e estratégias pedagógicas há as ações pontuais, em forma de congresso, simpósio, colóquio ou outros encontros momentâneos que serão prioritariamente conduzidos em forma de exposição oral, palestra, mesa redonda, roda de conversa ou outra ação ou estratégia pedagógica. Os eventos e demais atividades pedagógicas e educacionais podem propiciar o debate sobre as alterações legais que aconteceram e que precisam ser informadas aos/às futuros/as professores/as.

Outra ação e estratégia pedagógica possível é a realização de atividades *on-line* possibilitando inclusive aos/às estudantes o contato com as tecnologias digitais de informação e comunicação atuais. Essas atividades podem envolver pesquisa, ensino e extensão, bem como a produção de conhecimento científico (relatórios, artigos, resenhas etc.). A pesquisa, enquanto elemento pedagógico da prática docente, torna-se fundamental quando o/a professor potencializa a relação com a construção do saber (PERRENOUD, 2000, p. 75). Ainda nessa prática de pesquisa, há possibilidade dos/as estudantes desenvolverem painéis para uma exposição, com distribuição de folders ou outro material pedagógico informativo.

Caso a IES tenha vários cursos de Licenciaturas há possibilidade da realização de ações e estratégias pedagógicas intercursos, criando uma ação pedagógica de vivência, com estudos de casos hipotéticos, criando uma escola e situações que, com certeza, os/as futuros/as professores/as e pedagogos/as encontrarão nas escolas.

De acordo com o tempo disponível há também a possibilidade de desenvolver a prática de projetos de intervenção, conforme material didático apresentado por Leitão (2010), na perspectiva de que fossem pensados, apresentados e discutidos projetos de intervenções, que podem ser com assuntos de forma pontual ou então de maneira

interdisciplinar. Os projetos de intervenção para escolas, no sentido de que os/as formandos/as possam desenvolver reflexões e ações de prevenção e de esclarecimentos, ao mesmo tempo que trabalharam com o conteúdo da nova legislação vigente, podendo assim pensar, trabalhar e então discutir as temáticas.

CONSIDERAÇÕES

Após a vigência das alterações na legislação educacional apresentadas, de forma inquestionável, há necessidade de atenção pedagógica pelos/as coordenadores/as dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, para que os/as futuros/as professores/as não saiam com defasagem curricular e estejam preparados/as, tanto para a prática da profissão docente como para estudos para concursos.

Percebe-se que as mudanças legais são essenciais e importantíssimas para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento humano integral, pois são essas mudanças que interferem, em sua maioria, de forma direta na realidade e no cotidiano da escola, portanto com ações e estratégias pedagógicas empiricamente propostas terão resultado efetivo na formação inicial de professores/as.

Embora a Pedagogia seja uma licenciatura, no texto discriminamos uma e outra porque envolvem especificidades. A grosso modo, a Pedagogia forma o professor/a para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais (do 1 ao 5º ano) e as especificidades do/a Pedagogo/a e do/a Orientador/a Educacional, enquanto as demais licenciaturas formam o/a professor/a para o Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano), das diferentes disciplinas e para o Ensino Médio (1º ao 3º ano e 4º ano, no EM profissionalizante).

Vale destacar que as atualizações legais de que trata este capítulo, exceto as que tratam de estrutura e funcionamento (autonomia didático-científica, financiamento escolar, EJA, a ficha FICA (notificação e informação das faltas escolares), gestão comunitária e processo seletivo para o ensino superior), as demais normatizações se referem à inserção do ensino e abordagem de temas sociais contemporâneos que, além do conhecimento teórico, necessita de metodologias específicas e ativas, porque demanda resolução de conflitos sociais, delicados, para os quais não se tem uma "receita" ou encaminhamento único. Esse fato é uma das possíveis causas da `avalanche´ de projetos nas escolas que, embora sejam efetivados, são oriundos da saúde, da segurança pública, do serviço social, dos direitos humanos e cidadania, sem o devido

diálogo e concepção pedagógica. Com frequência os/as professores/as sentem-se sobrecarregados/as, despreparados/as e não estimulados/as a desenvolvê-los com a competência necessária.

No que se refere à BNCC, vem à tona o desenvolvimento de habilidades e competências, necessárias para o pleno desenvolvimento do/a estudante. O ensino por competências pressupõe uma concepção metadisciplinar ou transdisciplinar da educação, complexa de se efetivar a partir de professores/as com formação disciplinar e cartesiana. Se as áreas do conhecimento podem ser trabalhadas segundo habilidades e competências técnicas (resolver problemas, escrever um texto, analisar criticamente um evento) os temas sociais contemporâneos e os fatores de inclusão apresentados nas atualizações legais, exigem muito mais habilidades socioemocionais para que a competência social se efetive na sala de aula e na vida. Demo (2012) afirma que as habilidades e competências "são incontáveis" (p. 13) e que podem ser aprendidas. E estão intimamente imbricadas com o conhecimento que se tem das coisas e dos ambientes e do autoconhecimento (conhecimento de si na relação com as coisas e os ambientes) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

A discussão das competências para ensinar foi fortemente difundida no Brasil a partir de Perrenoud (1999; 2002), mas são Zabala e Arnau (2010) que fundamentam as competências como antítese da escola tradicional, que evidencia sua abertura com as atualizações apresentadas neste capítulo. Compreende-se competência como "conjunto de **habilidades**, **conhecimentos** e **atitudes**, pautado em **valores** que, mediado pela **experiência**, intervém de modo eficaz na solução de desafios do cotidiano" (SOUZA; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 5)

Neste cenário é fundamental que os/as coordenadores/as dos cursos de Licenciatura e Pedagogia estejam atentos/as para que alunos/as se formem dentro de aspectos legais recém-vigentes. Assim, trabalhar as ações e as estratégias pedagógicas, empiricamente propostas, tanto na teoria quanto na prática, propiciará aos/às futuros/as professores/as a possibilidade de estarem preparados/as para exercerem a prática docente de forma adequada.

REFERÊNCIAS

ASINELLI-LUZ, Araci. **Educação e prevenção ao abuso de drogas:** limites e possibilidades. 2000. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BARBALHO, Erika de Vasconcelos; PINTO, Francisco José Maia; SILVA, Francisco Regis da; SAMPAIO, Rafaella Maria Monteiro; DANTAS, Débora Sâmara Guimarães. Influência do consumo alimentar e da prática de atividade física na prevalência do sobrepeso/obesidade em adolescentes escolares. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 12-23, mar. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2020000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017 (2017a). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. Lei n. 13.425, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. Lei n. 13.478, de 30 de agosto de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13478.htm#art2. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. Lei n. 13.490, de 10 de outubro de 2017. Altera o art. 53 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre doações às universidades. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13490.htm#art1. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. Lei N. 13.530, DE 7 DE DEZEMBRO DE 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art6. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. (Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13666-16-maio-2018-786690-publicacaooriginal-155573-pl.html. Acesso em: 27/03/2020.

BRASIL. Lei n. 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#art1. Acesso em: 27/04/2020.

BRASIL. Lei 13.796, de 3 de janeiro de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13796.htm#art1. Acesso em: 28/04/2020.

BRASIL. Lei 13.803, de 10 de janeiro de 2019. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13803.htm#art1. Acesso em: 28/04/2020.

BRASIL. Lei 13.826, de 13 de maio de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a divulgação de resultado de processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13826.htm#art1. Acesso em: 28/04/2020.

BRASIL. Lei 13.840, de 5 de junho de 2019. Altera as Leis nºs *11.343, de 23 de agosto de 2006, 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 8.981, de 20*

de janeiro de 1995, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, 8.069, de 13 de julho de 1990, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 9.503, de 23 de setembro de 1997, os Decretos-Lei nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e 5.452, de 1º de maio de 1943, para dispor sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm#art17. Acesso em 28/04/2020.

BRASIL. Lei 13.868, de 3 de setembro de 2019. Altera as Leis nºs *4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias.* **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art3. Acesso em: 28/04/2020.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE. Zilda A. P. **Competência social e Habilidades sociais:** Manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITÃO, Cleide. Elaborando um Projeto de Intervenção Local para Enfrentar a Violência na Escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. (Org) **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz, 2010. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/15275/2/impactos-violencia-escola.pdf. Acesso em: 28/04/2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27/04/2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMERO, Emilio. Para uma psicopatologia da vida cotidiana: tendências sociais dissolventes e conflitantes: os desafios e ameaças na vida cotidiana. In: RIBEIRO, Wânier; ROMERO, Emilio. (Orgs.). **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais**: por uma psicologia social compreensiva. São José dos Campos: Della Bídia, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Oralda Adur de; ASINELLI-LUZ, Araci. **Família-escola e as competências socioemocionais.** Curitiba: Opet, 2019.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PROTAGONISMO INFANTIL: A CRIANÇA NO CENTRO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Roselaine Pontes de Almeida[79]

INTRODUÇÃO

O conceito de protagonismo emergiu na Educação a partir das discussões propostas pelo Movimento da Escola Nova no final do século XIX e início do Século XX. O Escolanovismo, como também é conhecido, propunha a educação democrática como alternativa ao modelo tradicional, preocupando-se, dentre outros temas, com a liberdade e o interesse dos educandos. Na Educação Infantil o conceito ressurge nos referenciais educacionais italianos, que consideram a criança como um ser competente e criativo, capaz de construir conhecimento (MOSS, 2009). Nesta concepção, ser protagonista significa ter papel de destaque e participar ativamente das ações que lhe digam respeito, sob supervisão e/ou orientação do adulto (GUIZZO et al., 2019).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) contempla essa visão ao reconhecer a criança como um ser "que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social" (p. 34), propondo que seus interesses e necessidades sejam atendidos no planejamento curricular. Aborda, ainda, a importância da intencionalidade educativa na prática docente, para que o aprendizado da criança não se restrinja ao seu processo natural de desenvolvimento.

A prática pedagógica, assim como a formação dos professores compõe os critérios de qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009), que é assim considerada quando propicia às crianças experiências de aprendizagem lúdicas e significativas, contribuindo para seu desenvolvimento de forma ampla e integrada (OLIVEIRA-FORMOSINHO,

79 Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo. Pedagoga e Psicopedagoga. Professora de cursos de graduação e pós-graduação. roselainepontes@gmail.com

2007). Também faz parte destes critérios a diversidade de espaços e materiais ofertados às crianças, cuja seleção e preparação dependem do professor (GUIZZO et al., 2019).

Ao professor cabe, então, mediar e valorizar a organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir das crianças, propiciando diferentes possibilidades para sua exploração, desenvolvimento e aprendizagem. Este capítulo apresenta reflexões e sugestões nesta direção, visando contribuir para a construção de caminhos para o protagonismo infantil.

OS ESPAÇOS COMO PROPULSORES DO PROTAGONISMO INFANTIL

As experiências das crianças na Educação Infantil são afetadas por todos os elementos que configuram essa etapa de ensino (CRUZ E CRUZ, 2017). O espaço é um dos componentes que educam, por isso "precisam ser vistos não apenas como uma estrutura física, mas como uma gama de relações, sentimentos e emoções que podem ser oportunizados e produzidos em um dado lugar" (GUIZZO et al., 2019, p. 281). É a totalidade de estímulos presentes no espaço que proporcionam experiências únicas capazes de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Deste modo, é fundamental fazê-las se sentir parte deste ambiente e envolvê-las em sua configuração, manutenção e cuidado.

Espaços pensados com e para as crianças levam em conta seu ponto de vista, validando seus interesses e opiniões. Assim, para identificar seus desejos e necessidades, é preciso oferecer uma escuta ativa, a fim de conhecer suas percepções, experiências, ideias e expectativas, de modo a contemplá-las no planejamento curricular.

Post e Hohmann (2004) acreditam que espaços e materiais apoiam e potencializam o aprendizado infantil, por isso propõem que os espaços sejam dinâmicos, flexíveis e atrativos, com áreas distintas para cuidados e brincadeiras, possibilitando a interação social e a aprendizagem por meio da exploração. Assim, recomendam que os ambientes educativos contemplem área de chão para a exploração livre e espaço central para jogos ativos - uma configuração que, de fato, favorece o desenvolvimento motor (pela exploração do próprio espaço e dos materiais), da linguagem (por meio da comunicação) e social (através da interação) das crianças com seus pares e também com adultos. É por meio dessas interações que as crianças vivenciam experiências que lhes possibilitam a construção

de sua identidade pessoal e coletiva, fatores essenciais aos processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida.

As autoras ainda consideram importante que os espaços sejam acolhedores, agradáveis e convidativos, recomendando janelas e claraboias para a entrada de luz natural e para propiciar vistas interessantes às crianças. Os mobiliários devem respeitar o tamanho de bebês e crianças pequenas, favorecendo a autonomia e participação ativa nas diversas experiências sensoriais, expressivas e corporais dos pequenos. Permitir o desenvolvimento da autonomia e a livre iniciativa das crianças em suas explorações e pesquisas demonstra o reconhecimento de suas especificidades e a legitimação da sua forma própria de ver e organizar o mundo.

Em relação aos materiais, estes devem ser organizados de forma acessível, visando apoiar a exploração sensório-motora. O ideal é que sejam versáteis e estimulem os diferentes sentidos das crianças, incitando-as à curiosidade, imaginação e exploração, pois, em geral, elas se veem incentivadas a manipular, investigar e experimentar diferentes possibilidades quando têm oportunidade para criar livremente (POST e HOHMANN, 2004).

Assim, para preparar o espaço, é importante organizá-lo de acordo com o objetivo a ser explorado, garantindo variedade de materiais e quantidade maior que o número de crianças, de modo a permitir boa exploração e enriquecimento das brincadeiras. O reencontro com a mesma proposta é importante para garantir a continuidade das ações exploratórias, por isso o espaço não precisa ser modificado com muita frequência. Guizzo et al. (2019) ressaltam, ainda, a importância de garantir as marcas das crianças nos espaços, expondo e valorizando suas produções criativas.

Vale ressaltar que esses espaços também devem respeitar princípios estéticos da sensibilidade, da ludicidade, da criatividade e da liberdade de expressão, permitindo a construção de novas formas de interação, subjetividade e sociabilidade infantis com conforto e segurança (GUIZZO et al., 2019). Interagindo entre si, e também com adultos, as crianças vão construindo sua identidade pessoal e coletiva, fazendo com que suas habilidades físicas, motoras, de linguagem, sociais, emocionais e cognitivas se desenvolvam. E, apesar de serem capazes de se organizar e de criar, as crianças dependem de elementos básicos que propiciem todo esse desenvolvimento, evidenciando o imprescindível papel do professor neste processo.

A ATUAÇÃO DOCENTE VOLTADA ÀS NECESSIDADES DA CRIANÇA

A prática docente envolve atividades intencionalmente planejadas, ainda que se considere os interesses e desejos das crianças. É o professor que planeja, organiza, seleciona materiais e prepara os espaços, tornando o ambiente agradável, convidativo e acolhedor. As interações, brincadeiras e expressões das crianças são ampliadas pela ação do professor, que constrói contextos ricos em possibilidades e exploração. São essas atuações que permitem às crianças vivenciar experiências sensoriais, lúdicas e expressarem suas habilidades de forma lúdica e espontânea.

As provocações para a aprendizagem partem dos professores, que propõem situações problemas e contextos de exploração para que, por meio da autonomia e iniciativa, as crianças interajam e pensem em possíveis resoluções (KINNEY e WHARTON, 2009). Ao colocar a criança como eixo do planejamento curricular, atribui-se a elas lugar de destaque, o que não quer dizer que direcionarão as ações propostas.

Esse protagonismo requer do professor a ressignificação de seu papel, agora como mediador construtor desses novos caminhos de aprendizagem (GUIZZO et al., 2019). Repensar o fazer pedagógico a partir da escuta ativa e da construção de diálogos com as crianças permite ao educador avançar nos campos conceituais e práticos de sua área de atuação. Assumir o papel de mediador construtor da aprendizagem requer, então, a adoção de posturas que priorizam o olhar e a livre iniciativa das crianças, respeitando sua autonomia, participação e escolhas. A seguir serão apresentadas sugestões de ações que podem favorecer a condução deste processo.

No planejamento curricular: é natural que haja dúvidas sobre como as atividades propostas realmente consideram os interesses e necessidades das crianças, por isso é importante registrá-las em um documento que contemple as diferentes etapas do processo didático. Este conteúdo pode ser consultado em qualquer momento, a fim de identificar o protagonismo da criança nas diferentes situações de aprendizagem.

O planejamento apoia o professor na antecipação e organização das propostas, por isso é importante buscar manter um equilíbrio entre as ações planejadas pelo professor e a incorporação de ações iniciadas pelas crianças. Assim, visando promover diferentes oportunidades de interação, planeje diferentes configurações da turma, intercalando

ações individuais com momentos coletivos, atuação em pares, em pequenos e grandes grupos.

Considere as diferentes habilidades, necessidades e potencialidades das crianças, reconhecendo que cada uma delas é única, com saberes, corpos, ritmos e subjetividades diferentes. Proponha estratégias que garantam acessibilidade a todos na forma de explorar, interagir e se expressar. Amplie essas possibilidades incluindo diferentes linguagens no planejamento, como o desenho, a música, o teatro, a dança, dentre outras.

Nas atividades rotineiras: propicie contextos para que as crianças expressem sua criatividade e iniciativa com liberdade. Ouça, acolha e respeite seus desejos e formas próprias de agir, mediando as situações e propondo novas formas de interação. Peça ajuda das crianças para relembrar as atividades já realizadas e permita que elas mostrem o que já sabem, criando um ambiente em que se sintam livres para se expressar como quiserem. Incentive o levantamento de hipóteses e a exposição de opiniões e procure não interferir nas formas de manifestação escolhidas por elas. Valorize as ideias e iniciativas das crianças, deixando claro que elas têm autonomia para decidir suas preferências, não precisando reproduzir as sugestões do professor.

Respeitar a criança significa também compreender suas emoções durante a realização de atividades. Assim, permita que elas se organizem a partir de seus próprios interesses e esteja atento às suas diferentes manifestações emocionais. Em alguns momentos, é possível que não se envolvam com a proposta ou demonstrem cansaço, optando por não continuar na tarefa. Respeite o sentimento da criança, ainda que busque envolvê-la de outras formas na proposta. É importante que ela se sinta a vontade para manifestar suas emoções e para parar quando quiser.

Na seleção e organização de materiais: contemple os que reflitam o tipo de vida e experiências familiares das crianças (GUIZZO et al., 2019). Disponibilize os materiais em locais acessíveis, como em cima de banquinhos ou mesinhas, sobre tecidos ou toalhas estendidas no chão, dentro de cestos, caixas e baús ou, ainda, pendurados em araras com cabides. Apresente cada um deles, de modo a favorecer a percepção das crianças para as possibilidades oferecidas e permita que elas os manuseiem a seu modo e no seu tempo.

Observe quais os objetos e materiais são escolhidos pelas crianças, se partilham e interagem umas com as outras, quais os preferidos e quais brincadeiras realizam com eles. Envolva as crianças em todos os processos, inclusive na arrumação do espaço e no momento de guardar os materiais.

Na atuação nos espaços: ao chegar ao espaço previamente preparado, é importante deixar as crianças livres para circularem, fazendo seus próprios caminhos de exploração. Observe e registre o envolvimento e a experimentação das crianças, identificando como se movimentam, se mostram liberdade e motivação para explorá-los, se interagem com pessoas e objetos e como fazem essas escolhas.

A atuação de professores que reconhecem a potência do protagonismo infantil condiz com práticas mais observadoras ao invés de muita condução ou intervenção. Martins Filho e Dornelles (2018, p. 8) orientam que "a criança na mediação com o outro constrói seu mundo por meio do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade". Assim, desenvolvem sua autonomia e autoconfiança quando percebem que são capazes de cumprir os desafios que lhes são propostos. Permitir essa consciência significa oferecer-lhes o controle de suas próprias ações e o sentimento de sucesso diário diante da realização das atividades realizadas.

É ainda importante que o professor mantenha uma relação de cuidado, respeito e incentivo com a criança, compreendendo que o papel de protagonista permite a ela intervir nas propostas, participando ativamente de escolhas e decisões (GUIZZO et al., 2019). Mais do que proporcionar a liberdade do criar, garantir as marcas das crianças e sua autonomia para conduzir suas vivências e brincadeiras representa a valorização e legitimação da sua forma de ver e agir sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES

O protagonismo infantil tem sido considerado uma questão central ao debate sobre a qualidade na Educação Infantil. Cada vez mais evidências apontam os ganhos que as crianças experimentam, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, quando se sentem livres para explorar e participar de forma ativa das ações que lhe dizem respeito.

A mudança de concepção sobre o ser criança e suas múltiplas possibilidades de ação e intervenção no mundo requer do professor a ressignificação de seu papel, adotando a postura de mediador construtor de novos caminhos de aprendizagem. Muitas vezes, ao centralizar em si mesmos a organização e sequência de atividades propostas, os adultos esquecem que é da natureza das crianças a inventividade, a curiosidade e a exploração. Adotar essa flexibilidade na forma de ver, pensar e fazer educação possibilita diferentes maneiras de honrar e respeitar a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, *p. 271-289, mar./abr. 2019*

KINNEY, L.; WHARTON, P. Um projeto: o coelho de um olho só. In: **Educação Infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre, ArtMed. 2009. Cap. 3, p. 57-70.

MARTINS FILHO, A. J.; DORNELLES, L. V. Apresentação. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; DORNELLES, L. V. (Orgs.). **Lugar da criança na escola e na família:** a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018. p. 7-10.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2009

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POST, J.; HOHMANN, M. Linhas orientadoras para a organização do espaço e dos materiais: um sumário. In: **Educação de bebés em infantários:** cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. 2004. Cap. 3, p. 21-35.

NOTAS REFLEXIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS/VÁRZEA GRANDE-MT

Rosana Fátima de Arruda

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de refletir a formação em educação das relações étnico-raciais no currículo do município de Várzea Grande. O artigo 26-A e 79-B da LDB Nº 9698/96 alterada pela Lei nº 10.639/03, traz a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar conteúdo da História da África e contribuições da cultura afro-brasileira, africana e indígena e impõe, entre outros ações, a educação das relações étnico-raciais, divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagirem e de negociarem objetivos comuns que garantam, a todos e todas, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004)

O trabalho se divide em três etapas: 1) A formação de professores no processo curricular da educação das relações étnico-raciais; 2) o currículo do Sistema Municipal de Ensino de Várzea Grande; 3) o desenvolvimento da pesquisa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise dos dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013 sobre as taxas de analfabetismo no Brasil evidenciam disparidades entre grupos étnico-raciais. A taxa de analfabetismo entre negros (parcela de pardos e pretos) é de 11,5%, o dobro da taxa entre brancos que é de 5,2%. Além disso, quando comparamos a média de anos de estudo de instrução formal entre os segmentos populacionais, a partir de dados desagregados por cor/raça, também é possível observar uma diferença significativa: para a população que se declara branca, esta média é de 8,8 anos. No caso da população negra, é de 7,2 anos.

Quando observamos a universalização da escolarização em algumas etapas de ensino, vale chamar a atenção para a etapa do Ensino

Médio, cuja frequência líquida é bastante inferior à de outras etapas da educação básica: apenas 55,1%. Mas quando observamos à taxa de frequência líquida desagregada por cor/raça, a diferença sobe para 63,7% da população branca e 49,3% da população negra na faixa etária correspondente frequentam esta etapa. Ou seja, a frequência de negros é significantemente inferior à de brancos. Esta situação ainda é mais grave para o ensino superior, cuja taxa de frequência líquida brasileira é de 16,3%. A população branca tem o dobro da frequência da população negra: 23,4% e 10,7%, respectivamente.

Os dados evidenciam a desigualdade social na educação, e a exclusão racial impõe às instituições educacionais a necessidade de reestruturação escolar tanto no discurso como na prática, para provocar a mudança fez-se e faz necessário às políticas públicas voltadas as formações de professores.

Compreender a formação de professores na perspectiva das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, reflete o que Lopes e Macedo (2011) chamam de discussões críticas; são os momentos reflexivos que fazem com que os professores compreendam os sentidos e significação dos conteúdos curriculares, e, a partir daí, detentos do saber intelectual do conteúdo, da sua intencionalidade, proporem situações de ensino-aprendizagem com respeito a diversidade cultural.

Conforme Libâneo, apud Oliveira (2010, p. 268), nas formações "deve existir uma articulação entre a ação docente, as práticas escolares e o contexto social" de forma a agregar a diversidade, neste caso, a questão racial tão presente nas relações sociais.

Contudo, é um desafio promover a formação de professores considerando as duplas, triplas jornadas de trabalho, porém sua prática exige um nível elevado de intelectualidade, o que requer atualizações nas leituras, nas metodologias, métodos e técnicas. O professor precisa se reinventar para acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que a sociedade tem vivenciado.

Segundo Oliveira (2010, p. 262) é uma riqueza estruturar formação continuada de professores em exercício, em caráter permanente e sistemático, sempre com "base em pressupostos que asseguram a atuação competente dos profissionais docentes".

A formação continuada é um suporte para as atualizações, fortalecimento da identidade e valorização profissional, num movimento crítico reflexivo da sua própria história pessoal e profissional. Pois é, nas trocas de experiências nas configurações culturais e históricas, nas simbologias que acontecem as relações subjetivas de valores e o professor se faz profissional. (LIBÂNEO, 1994)

De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2004 a responsabilização e compromisso com a formação continuada e ensino-aprendizagem na escola fica a cargo do pedagógico. "Art. 3º §2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares." (BRASIL, 2004) (Grifo nosso)

No município:

> Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004) (Grifo do nosso)

Nas Diretrizes (2004) a Educação Superior e o Sistema de Ensino são os responsáveis em dar o suporte teórico-prático pertinente e qualificado sobre a educação das relações étnico-raciais aos professores. Na escola a responsabilização é do coordenador, na organização, e do professor, no ensino aprendizagem, ambos devem "estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares."

É importante ressaltar, que os estudos de Gomes (2011), Costa (2010) e Santos (2011) afirmam que o fortalecimento da escola e da identidade profissional também se dá nos movimentos sociais, pois educam o olhar para as diversas contribuições, luta e resistência do negro no processo de formação do Brasil. O aporte dessas formações à prática docente, via de regra, questionará a discriminação racial e novas possibilidades de currículo multicultural surgirão.

CURRÍCULO ESCOLAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VÁRZEA GRANDE

Em Várzea Grande, segundo dados do IBGE/2010, 69,92% da população se declararam negra (9,39% pretos; 60,53% pardos), 28,53% brancas e 0,19% da população declararam indígena. Esses dados demonstram que o município apresenta uma diversidade multicultural

rica e que é extremamente necessário a organização de momentos de estudos e reflexões dos profissionais da educação, que tem o dever e o compromisso de recontar, valorizar e divulgar os conhecimentos oriundos dos saberes étnico-raciais.

Assim, é redobrado o compromisso do município com a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a LDB 9394/96, nos artigos 26A e 79B, estabelecendo a obrigatoriedade aos estabelecimentos de ensino, público e privado, a inclusão do ensino da História da África e contribuições da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

O município de Várzea Grande/MT na busca de implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História da África e contribuições da cultura afro-brasileira e africana e indígena, contempla na Meta 12 do Plano Municipal de Educação de Várzea Grande (PME/VG), Lei Nº 4012/2015, "Definir políticas públicas para implementação de Educação das Relações Étnico-Raciais, imediatamente à aprovação do Plano".

Para atender a Meta 12 foi instituído na Secretaria Municipal de Educação, Educação, Esporte, Cultura e Lazer (SMECEL), desde 2017, uma equipe de profissionais para articular ações que subsidiem a prática pedagógica dos professores que compõem a rede pública municipal de Várzea Grande.

Além dessa meta, que se desdobra em oito estratégias, a temática perpassa em outras metas, se apresentando como ação necessária, permanente e constante nas formações continuadas dos profissionais da Educação.

Com relação as Meta 4 e estratégia 4.1 , que tratam da evasão e abandono escolar, é possível citar estudos, desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE/UFMT) que trazem indicativos do porquê das evasões e abandono de alunos negros dos espaços escolares. Segundo as pesquisas do Núcleo, há no ambiente escolar elementos intraescolares de discriminação racial que interferem no desempenho das crianças, colaborando para a evasão e reprovação.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Cavalheiro (2000) observou que os estímulos e as relações interpessoais entre professor/aluno, aluno/aluno são marcadas pelo fenômeno do racismo: as crianças negras não recebem o mesmo tratamento positivo que os alunos não negros, o que colabora para o sucesso ou não do desempenho escolar.

A Meta 19, Formação de professores, estratégias 15 e 18 , tratam da formação continuada e propõem a educação das relações étnico-raciais

com viés à pluralidade étnico-racial, à divulgação e produção de conhecimentos, à formação de cidadãos capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Na tentativa de conhecer a prática pedagógica da educação das relações étnico-raciais das Unidades de Ensino, a SMECEL encaminhou via e-mail, para as oitentas Unidades de Ensino, uma ficha diagnóstica em que professores, coordenadores e diretoras forneceriam informação sobre a cor/raça de si e dos alunos, as práticas pedagógicas exitosas e não exitosas de combate à discriminação, além de solicitar informação sobre a presença de crianças e adolescentes grávidas e/ou com anemia falciforme na rede pública de ensino do município.

A devolutiva das informações, pelas Unidades de Ensino, pôde ser feita eletronicamente ou por via protocolo. Os levantamentos dos dados tiveram o objetivo de fornecer informações para as possíveis intervenções de formação e articulação de políticas.

Das ações diagnosticadas sobre as práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais, verificou-se que o interesse das Unidades de Ensino em dar devolutiva à demanda sobre a temática foi mínima: das 80(oitenta) Unidades de Ensino, apenas 16 (dezesseis) responderam aos questionários. De duas hipóteses, uma: ou desconhecem a normativa da LDB, ignorando a obrigatoriedade de incluir a temática ao currículo; ou por opção preferiram tornar invisível o levantamento sobre a temática e possíveis marcos de intervenções curriculares. Contudo, a não devolutiva das Unidades de Ensino também foi uma informação relevante para a Equipe de Diversidade e Educação Étnico-Racial/SMECEL.

Dos dados apurados apontaram como empecilho da prática pedagógica as seguintes categorias: classificação cor/raça; falta de formação continuada em relações étnico-raciais; comodismo e resistência de profissionais à temática; a presença de preconceito à temática.

O resultado demonstrou que no município há um número interessante de educadores com formação em relações étnico-raciais, devido as formações continuadas empreendidas anos anteriores, contudo é necessário o fortalecimento e consolidação dessas formações para que se transformem em práticas pedagógicas positivas com vista a educação das relações étnico-raciais.

Diante das informações, a SMECEL informou os dados ao Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (CMPIR). A Equipe de Diversidade e Educação Étnico-Racial materializou o Projeto denominado

"*Diversidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar*", que tinha como metodologia Oficinas ministradas à professores, coordenadores, Técnico de Desenvolvimento Infantil (TDI) e Técnico de Desenvolvimento Especializado Educacional (TDEE) em parceria com a Equipe da Educação Especial.

Contudo, é pertinente dizer que no município há Documentos Orientativos da Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer (SMECEL/VG) que instrumentaliza as Unidades de Ensino a incluírem no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos planos de ensino e na proposta de formação continuada, conhecimentos e saberes pertinentes a articulação e intervenção de práticas pedagógica antirracista.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho é resultado das observações e registro de avaliação de uma formação em educação para as relações étnico-raciais. Foi um levantamento de dados qualitativos com a finalidade de analisar a formação em sua particularidade local e temporal, observando as expressões e atividades das pessoas na formação. Os estudos de Flick (2009) auxiliou metodologicamente na sistematização da formação e do presente texto.

Esta pesquisa foi realizada no município de Várzea Grande, tendo como objeto de estudo as Oficinas ministradas em três turmas, com três encontros cada, com carga horária de 20 horas à professores, coordenadores, TDI e TDEE. Cada turma iniciou com 50 alunos. A observação e o registro das avaliações foram os instrumentos para coleta de dados.

O objetivo da Oficina era instrumentalizar pedagogicamente os cursistas com conteúdo da história da África, da cultura afro-brasileira e africana, a fim, de fortalecer na prática pedagógica, na sala de aula, a identidade étnico-racial dos estudantes do município.

O material teórico utilizado e disponibilizado foram: os da *Cor da Cultura*, as *Orientações Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Referencial Curricular do município de Várzea Grande.*

A primeira formação fora oferecida à equipe gestora das Unidades de Ensino com objetivo de que os gestores fossem os multiplicadores dos saberes sobre o percurso da educação do negro, avanços e possibilidades. Temporariamente a formação foi suspensa. Devido a um processo seletivo, que se fez necessário naquele momento. Tão logo foi concluído o processo seletivo deu prosseguimento às formações continuadas com foco no público-alvo professores, coordenadores, TDI e TDEE das Unidades de Ensino.

As Oficinas foram divididas em etapas: 1º Etapa – planejamento, divulgação, inscrição e parcerias com a coordenação de formação da Educação Infantil, com o Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial (CMPIR/VG), com duas professoras de origem haitiana para a oficina de trança e com a *Instituição Capoeira Brasil* para a oficina de dança.

2º Etapa - Oficina – As oficinas foram realizadas em três encontros, tendo como conteúdo a concepção de criança, infância e os eixos norteadores estabelecidos no *Referencial Curricular da Educação Infantil/ Várzea Grande*; memória e identidade afro-brasileira.

A 3º Etapa – Culminância do projeto ocorreu em evento denominado *Semana da Consciência Negra*, no mês de novembro.

ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

A primeira etapa do processo de formação teve a colaboração da coordenação de formação da Educação Infantil na construção do arcabouço teórico em relação a concepção de criança, lúdico e os campos de aprendizagem.

O *Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial (CMPIR/VG)* monitorou, fiscalizou e disponibilizou conselheiros para serem voluntários nas oficinas, ensinando técnicas de colocar turbantes. As professoras de origem haitiana foram as que ministraram as técnicas e saberes sobre a história e arte de trançar em cabelos afro. E a Instituição *Capoeira Brasil* foi um parceiro ao ministrar a oficina de capoeira.

As oficinas focaram a concepção de criança, do lúdico, os campos de experiência, o corpo negro, os fenômenos e estratégias de combate ao racismo. Foram utilizadas estratégias pedagógicas que os cursistas deveriam replicar na escola fosse com seus alunos, fosse com seus pares; a técnica da confecção da boneca Abayomi, a técnica de trançar o cabelo, colocar turbantes, criar sons e ritmos afro-brasileiros.

Na formação o negro era o protagonista e se discutia o decolonialismo da arte de dançar, tocar, ouvir, movimentar o corpo e entender a religiosidade. O espaço de formação fora caracterizado com a temática de personalidades negros, exposição de livros paradidáticos que valorizavam e evidenciavam as vivencias e protagonismo do negro no cotidiano da sociedade brasileira.

E foi na tentativa de desconstruir equívocos do imaginário social e ideias racistas que a oficina ocorreu. A presença dos participantes na formação foi de 90%. O público era unanimemente mulheres, professoras e negras.

Numa das dinâmicas as cursistas eram convidadas a se apresentarem dizendo o nome, orientação sexual, formação e cor/raça. O olhar para si

segundo a cor/raça para algumas cursistas causou desconforto e houve a preferência de pular a categoria ignorando-a ou argumentando que preto não era cor, então ficavam sem autodeclarar a cor.

A dinâmica tinha o propósito de mobilizar a percepção das professoras com relação a si e com relação ao que sabiam sobre a classificação de cor/raça segundo o IBGE. Discutir cor/raça é um assunto que precisa de contínua formação para que a identidade negra e as suas produções culturais sejam valorizadas no ambiente escolar.

Dallabrida (2011) argumenta que a identidade racial é construída socialmente:

> [...] a categoria de cor escolhida em determinada época pode ser transformada, construída e reconstruída em determinados momentos, pois além do fenótipo, utilizamos também aspectos políticos, culturais, sociais e históricos para definir uma cor dentro das inúmeras denominações que podemos utilizar para classificar a cor das pessoas no Brasil (p. 22).

Outra dinâmica foi rememorar situações de discriminação racial vivenciada ou presenciada. Das memórias e reflexões, surgiram depoimentos que exemplificavam a discriminação personificada no fenótipo, em ações pedagógicas, em relações familiares que praticava o racismo.

A formação continuada é um ponto crucial na transformação do currículo, pois através dela é possível repensar a cultura escolar, a ter acesso ao conhecimento sobre o processo de formação e história do Brasil, possibilitando a quebra da invisibilidade da participação afro-brasileira nos diversos setores da sociedade. Há contribuição dos negros de diversas formas e setores da sociedade: no português do Brasil, na música, na arte, engenharia, esporte, indústria, políticas, religião e literatura.

> O fato de sabermos pouco sobre os negros brasileiros e suas produções na história do país decorre da política de branqueamento que produziu uma negação e silenciamento sobre o negro, sua história e suas elaborações culturais. Isso desdobrou numa forte perda das características culturais negras, a ponto de personagens negros importantes na nossa história terem tido suas imagens branqueadas. (SANTOS, 2011, p. 7)

Propositalmente a oficina propunha que o participante intervisse na prática pedagógica da Unidade de Ensino, sendo um multiplicador e articulador da Educação das relações étnico-raciais e com habilidades de introduzir conteúdos referente a História da África e contribuições da cultura afro-brasileira e africana. Para o acompanhamento da Equipe de Diversidade e Educação Étnico-Racial/SMECEL e monitoramento do CMPIR, as Unidades de Ensino receberam visita dos técnicos. De acordo com o que se percebia já se fazia a intervenção com o interesse de desconstruir equívocos percebidos.

A culminância ocorreu em evento denominado *Semana da Consciência Negra* em uma das Unidades de Ensino, está acolheu as demais escolas inscritas para o evento. Foi um momento de exposição e socialização das práticas bem-sucedidas no ambiente escolar. Os alunos, os (as) professores (as) e coordenadores falaram da sua experiência e apresentaram atividades culturais referente as contribuições afro-brasileira e africana.

Segundo Arruda (2014) somente a busca pelo saber sobre as relações étnico-raciais permite que o professor faça a intervenção pertinente às leituras mal interpretadas da Lei nº 10.639/39 em seu grupo de trabalho.

Nesse sentido, é importante que a escola, como espaço de reprodução desses valores e crenças, esteja preparada para intervir de maneira significativa como forma de impedir que permaneça, no imaginário dos alunos, percepções negativas sobre o negro. Dessa forma, pensar a desconstrução desses paradigmas, é investir na formação do professor e na reorganização do currículo escolar, com vistas no desenvolvimento de ações que favoreçam a construção positiva da identidade negra, o reconhecimento das diferenças e sua valorização nas interações estabelecidas pelas crianças no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Oficinas atingiram diretamente, quarenta (40) Unidades de Ensino das oitenta (80) que existiam, e isso influenciou as escolhas das temáticas no espaço de formação da própria Unidade Escolar, reservados à troca de saberes, reflexões e avaliações das dificuldades e avanços presente no pedagógico. Ou seja, a temática étnico-racial atingiu diretamente e indiretamente muitas escolas.

Com a execução das oficinas, ampliou-se o conhecimento dos profissionais da Educação acerca das relações étnico- raciais, além

de provocá-los a refletirem e repensarem sua ação pedagógica, possibilitando a inclusão de atividades inovadoras e diversificadas que fortaleceu e valorizou a diversidade étnico-racial existente na escola.

A formação chamou atenção para a importância do currículo escolar como um conjunto de articulação de saberes significativos à realidade da criança, e que este é um instrumento poderoso que pode subsidiar na construção da autoimagem positiva da criança negra e contribuir satisfatoriamente na sua identidade.

As avaliações das formações indicaram ponto a ser melhorado e fortalecidos como conteúdos selecionados, ampliação de temática, do público, do número de oferta, do acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas nas escolas.

Para a formação inicial e continuada é preciso decisões políticas que reflitam de fato no campo educacional, pois quando atendida nas dimensões necessárias, multiplica-se em possibilidade de ascensão social e reconhecimento da identidade racial.

Enfim, a prática educativa sobre a questão racial está envolta em uma série de articulação de ações políticas e pedagógicas que devem ser definidas em políticas públicas, tanto no âmbito da ação federal, estadual, municipal até chegar ao plano tácito da escola, atendendo a Lei nº 10.639/03 e a outros documentos que interpelam sobre formações e inclusão de conteúdos da História da África e contribuições da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Rosana Fátima de. **Motivação e educação para as relações étnico-raciais**: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá – MT. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá/MT. UFMT/Instituto de Educação-Pós-Graduação em Educação, 2014. 100F.; 30CM.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília (DF): 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura.** In: Santos, Ângela Maria dos (org). Educação com Diálogos com a Diversidade. / Ângela Maria dos Santos; João Bosco da Silva. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

DALLABRIDA, Edmara da Costa. JESUS, Lori Hack. **Construção Social da Ideia de Raça**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz e. (Org.) **O desafio da diversidade**. In: Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. p.11-26.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Questões da Nossa Época, 2).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública**: A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994

VÁRZEA GRANDE. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

OLIVEIRA, Iolanda de. SACRAMENTO, Monica Pereira do. **Raça, currículo e práxis pedagógica**: relações raciais e educação. O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. Cadernos Penesb,nº 12. RJ/Niterói: Alternativa/EdUFF, 2010.p. 205-284.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos nacionais da educação**. Disponível em: http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda_oliveira1.pdf Acesso em:12 maio 2018.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Identidade e Cultura Afro-Brasileira.**/ Ângela Maria dos Santos. Cuiabá: EdUFMT. 2011.

SOBRE O ORGANIZADOR

Marcos Pereira dos Santos – Brasileiro. Natural do município de Ponta Grossa/PR. Pós-Doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) - Ituiutaba/MG. Pesquisador em Ciências da Educação. Possui ampla experiência profissional como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (I e II), no Ensino Médio e na Educação Superior junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu*, ofertados nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e de educação a distância *on-line*. Literato profissional (escritor, trovador, poeta, cronista, ensaísta, articulista, aldravianista, indrisonista e haicaísta ao estilo oriental). Membro fundador, titular, efetivo e correspondente imortal de várias Academias de Ciências, Letras e Artes em nível nacional e internacional. Na área de Literatura, é (re)conhecido pelo pseudônimo/cognome literário de "Quinho Caleidoscópio" ou "Quinho Calidoscópio", participando ativamente de várias antologias literárias Brasil afora e conquistando importantes premiações, troféus, medalhas de honra ao mérito, certificações e moções de aplausos. Docente do Ensino Superior em Ponta Grossa/PR, onde reside atualmente. *E-mail de contato:* mestrepedagogo@yahoo.com.br



Este livro foi composto em
Vollkorn 10,5 pt pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br /editorabagai /editorabagai