

Reginaldo Peixoto
(organizador)

**Formação inicial
e continuada de**
professores
políticas e desafios




Bagai

F32 Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios /
1.ed [org]. Reginaldo Peixoto. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.
Recurso digital.

ISBN: 978-65-87204-37-6

1. Ensino e aprendizagem. 2. Estágio supervisionado.
3. Formação de professores. 4. Reformas educacionais.

I. Peixoto, Reginaldo. CDD

9-2020/07

CDU

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-37-6.02.9.20>

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 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

Capa Jhonny Alves dos Reis

Diagramação Jhonny Alves dos Reis

Conselho Editorial Dr. Adilson Tadeu Basquerote - UNIDAVI
Dr. Anderson Luiz Tedesco - UNOCHAPECÓ
Dr. Ademir A Pinhelli Mendes - UNINTER
Dra. Camila Cunico - UFP
Dra. Elisângela Rosemeri Martins - UESC
Dr. Ernane Rosa Martins - IFG
Dr. Helio Rosa Camilo - UFAC
Dr. Juan Eligio López García - UCF-CUBA
Dra. Larissa Warnavin - UNINTER
Dr. Marciel Lohmann - UEL
Dr. Márcio de Oliveira - UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira - UFPR
Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dr. Reginaldo Peixoto - UEMS
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto - UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dr. Tiago Eurico de Lacerda - UTFPR
Dr. Willian Douglas Guilherme - UFT
Dr. Yoisell López Bestard - SEDUCRS

Reginaldo Peixoto
(org.)

**FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES:**
políticas e desafios



PREFÁCIO

Márcio de Oliveira¹

O convite realizado pelo professor Reginaldo Peixoto para prefaciar a obra que ele organizou foi recebido com muito afeto e vontade. Afeto por eu conhecer a sua trajetória pessoal e profissional, de modo que ele tem trilhado um caminho de responsabilidade, de olhar carinhoso para com as pessoas e com o objetivo sempre de problematizar as injustiças sociais; Vontade por me despertar a curiosidade em fazer a leitura da obra na íntegra, aproveitando cada linha, parágrafo, capítulo aqui construído.

Acho fundamental mencionar os passos profissionais e acadêmicos que o Professor Reginaldo Peixoto tem desenvolvido: Doutor em Educação (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Mestre em Educação (Universidade Estadual de Maringá) e possui graduação em Letras/Língua Portuguesa (Universidade Estadual de Maringá), além de Licenciatura em Arte e Educação (Faculdade Integrada da Grande Fortaleza). Hoje em dia, é docente do quadro próprio do magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e professor adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba). Convém ressaltar, também, que tem experiência nos estudos sobre arte, gênero, sexualidades e formação de professores/as. E pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/UEM). Esse currículo extenso lhe dá suporte para produzir uma obra tão qualificada como a que se apresenta aqui.

Desta forma, o livro **“Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios”** é um material de grande valia para a área acadêmica, social, cultural, histórica e política. Sobretudo em um momento em que o Governo Federal faz duros ataques à Educação e escolas públicas, por meio da diminuição do financiamento, da inferiorização do quadro docente e cassação dos direitos dos/as trabalhadores/as. A reunião de capítulos independentes contribui para pensarmos o momento que estamos vivenciando, além de dialogarmos com uma área tão necessária: a formação docente.

Me recordo de Paulo Freire quando em sua obra **“Pedagogia do Oprimido”**, expõe que as pessoas pouco sabem de si; e cada vez mais se inquietam por saber mais. É razoável que queiramos saber mais sobre nós mesmos, e um dos caminhos para isso, é darmos visibilidade à história, à cultura, ao meio social,

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação e Pedagogo pela UEM. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/UEM). E-mail: profmarcioliveira@ufam.edu.br

à ciência. Essa é a maneira mais propícia – embora cheia de conflitos – para compreendermos a nossa essência, os nossos anseios, feitos, nossas vontades, lutas, características, relações.

A Educação tem o poder de melhorar as condições de vida de uma pessoa, por isso a Educação pública deve ser valorizada, defendida, melhorada... para muitas pessoas é a única forma de acessar o conhecimento culturalmente acumulado, além de ser a única forma de conhecer a grandiosidade da nossa sociedade.

A presente obra discute temas fundamentais relacionados à formação docente, a saber: aspectos atuais da pandemia mundial de COVID-19; linguagem e saúde; estágio supervisionado; percepção discente; empoderamento de adolescentes; formação continuada; formação para a pesquisa; gestão educacional; Educação a distância; extensão universitária; pesquisa autobiográfica; laicidade; postura investigativa; identidade profissional; altas habilidades e superdotação; fortalecimento do Ensino Médio; ensino técnico; inclusão; processo de aprendizagem; cotidiano docente; Universidade Aberta do Brasil; questões de gênero. Todos esses temas são discutidos de forma científica, a partir da visão de pesquisadores/as, alunos/as, professores/as.

Por fim, convido aos leitores e às leitoras a mergulharem nos textos aqui expostos, de maneira a se tornarem interlocutores/as das ideias apresentadas, e que sejam SEMPRE defensores/as de uma Educação pública de qualidade, científica, socialmente referenciada, laica e que respeita a diferença entre as pessoas. É fundamental defendermos, também, que os sistemas de ensino ofereçam uma formação adequada aos/às docentes brasileiros/as e condições de trabalho, a fim de que possam sempre realizar uma prática de qualidade junto às crianças, aos/às jovens, adultos/as, idosos/as.

Uma ótima leitura a todos e todas!

Manaus/ Amazonas

setembro de 2020.

APRESENTAÇÃO

Formação Inicial e continuada de professores: políticas e desafios.

O capítulo de Ivens Hira Pires, Thais Lemes da Silva e João Roberto de Souza-Silva, intitulado “**A formação continuada dos docentes na era da pandemia da covid-19**”, expõe a necessidade de olhar com maior atenção para a formação docente, em especial no contexto pandêmico que exige novas ferramentas de interação entre os professores e os educandos. Cabe à educação continuada dos docentes e às Políticas Públicas Educacionais, contemplarem a utilização dessas tecnologias como elemento básico para a Educação.

A “**Linguagem, educação e saúde: a influência do professor nas práticas educativas e na Formação Profissional do Enfermeiro**”, de Ednéia de Cássia Santos Pinho, Maria Carla Vieira Pinho e Rogério Luiz Aires Lima, trata da importância da linguagem na formação do profissional da saúde, em especial o enfermeiro. Cabe ao professor construir um repertório consistente na formação do profissional de enfermagem, por isso, a formação em educação na área da saúde é essencial para uma atuação mais qualificada do enfermeiro.

No capítulo “**Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: embates e desafios**”, as autoras Adriany Maria Santos Barbon e Adriana Aparecida Rodrigues discutem a problemática do estágio supervisionado com a finalidade de compreender a contribuição do mesmo para a formação docente. Concluindo o capítulo, as autoras ressaltam que o estágio é a ponte entre o estudante e o início de sua transformação de graduando para graduado, sendo esse sentido como uma “investigação pessoal e profissional”.

O capítulo “**Análise de percepções de estudantes de Licenciatura em Matemática frente a respostas a uma tarefa sobre o conceito de equação modular**” de autoria de Daniela Mendes Vieira Silva; Mara Jane Neves Lima Freire e Daniel de Oliveira Lima procura, busca compreender sobre a produção escrita de licenciandos de matemática quando analisam uma tarefa na qual é proposta uma questão dentro do tema Equação Modular. O relato de pesquisa expõe dados empíricos colhidos junto aos licenciandos de matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde os participantes recorrem quando solicitados a dar respostas epistemológicas e/ou didáticas, a explicações que eles próprios obtinham como alunos.

A **“Formação de professores, sociabilização e empoderamento de adolescentes no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a luz da Pedagogia histórico-crítica”**, dos(as) autores(as) Ana Carolina Guerreiro Piacentini, Inaiê da Silva Federissis, Raquel Silvano Almeida e Ricardo Naoki Nakada Apolinário, expõe como a aprendizagem de uma nova língua contribui para a formação crítica e ação transformadora do aluno em cidadão atuante na sociedade. Intitulado “Oficina linguístico-cultural na EDHUCCA – Escola de Desenvolvimento Humano “Casa do Caminho”, o projeto possui, dentre outros objetivos, elevar a autoestima dos participantes, dando-lhes significado para sua construção social enquanto cidadãos.

O capítulo **“Concepções, perspectivas e dilemas sobre a formação continuada dos professores de Educação Física”**, de Fábio da Penha Coelho e Bruna Lorena Maria Almeida traz reflexões e concepções sobre a Formação Continuada dos professores de Educação Física no início da carreira. Trata-se de um estudo realizado com professores da Rede Básica de Ensino do município de Cáceres-MT, egressos do curso de Educação Física da UNEMAT, o quais compreendem a importância da formação continuada para uma ampliação de possibilidades pedagógicas e mudanças na atuação.

No capítulo **“Os saberes docentes e a formação para a pesquisa na área de ciências”**, Josué Antunes de Macêdo e Luciano Soares Pedrosa trazem uma análise sobre as necessidades formativas e da didática da Ciência como prática docente, colocando a pesquisa como primordial à formação de professores. Além das dificuldades de desenvolver um trabalho sob essa perspectiva nos cursos de licenciatura, ressaltam que há uma emergência em se pensar um novo modelo para a formação do professor, seja por meio da pesquisa ou pelas políticas de formação continuada.

O capítulo intitulado **“Formação inicial e continuada de professores: em foco a educação a distância”**, de autoria de Reginaldo Peixoto, Stephani Vicentini Andrade e Eloisa Elena de Moura Santos Oliveira expõe que cada vez mais a formação docente é pautada pelo uso de tecnologias virtuais, porém, a que pesquisar e observar se esse processo contribui ou não para a qualidade dessa formação. O capítulo nos faz refletir sobre as possibilidades de a formação realizada no formato de EaD seja mais efetiva, eficaz e principalmente, propiciando maior qualidade.

O texto **“O uso de práticas experimentais na formação de professores em tempos de pandemia: uma proposta de ensino que contempla a construção e utilização do *photogate* para o estudo do movimento”** escrito por Amanda Aparecida Borges da Silva, Luciano Soares Pedrosa e José Antônio Pinto apresenta iniciativas na construção de *photogate* que, mesmo sendo realizada

durante a pandemia, deu bons resultados, levando os alunos e futuros professores a desenvolver o raciocínio lógico e habilidades cognitivas importantes e promissoras ao ensino de Física, com baixo custo financeiro.

As autoras Gerlane Lima Silva Dourado e Juliana Cristina Salvadori, em seu capítulo intitulado **“A extensão universitária no percurso da formação inicial docente”** nos relata sobre um projeto de Extensão Universitária. Trata-se de um relato de experiência acerca das atividades desenvolvidas, cujos resultados promoveram impacto no engajamento acadêmico e popular, além de analisarem criticamente as transformações sociais e desenvolver a própria atuação docente.

No texto **“Dimensões epistemológicas, metodológicas e formativas da pesquisa (auto) biográfica: formação de professores e identidade narrativa”**, a autora Lisliane dos Santos Cardozo traz a luz a (auto)biografia enquanto método e suas relações com o conceito de identidade narrativa. De acordo com a autora, é no bojo das histórias de vida que podemos “recontar e nos posicionar, tecendo a intriga, tendo como limites as discordâncias do destino, do tempo, dos esquecimentos, dos desconhecimentos de si”. O capítulo nos traz uma noção exata do que esse procedimento metodológico é capaz de abarcar e nos oferecer.

O texto intitulado **“Escola laica e professores religiosos: perfil dos acadêmicos de pedagogia da Unemat/Confresa”**, Rogério Makino tem como “objetivo descrever as características e posicionamentos relacionados com a dimensão da religiosidade de futuros professores da região do médio e norte Araguaia mato-grossense”. De acordo com os resultados apresentados, há uma parte dos docentes em formação que defende o ensino religioso obrigatório, contrariando uma sociedade plural e dando subsídios para valorizarmos a necessidade de compreensão e valorização da laicidade na educação.

“Desafios e possibilidades da formação da postura investigativa do licenciando: um estudo no estado do Maranhão”, escrito por Celina Amélia da Silva e Carmen Teresa Kaiber indica que a formação do professor é um problema político e pedagógico, sendo essencial a investigação e a pesquisa aos licenciandos. De acordo com a pesquisa apresentada, apesar de haver uma valorização no discurso, na prática, o ensino e a extensão acabam tendo uma valorização mais efetiva para futuros professores do curso de Matemática de instituições de ensino superior pública.

As autoras Aline Massako Murakami Tiba e Eliete Aparecida de Godoy, em **“Percepções de estudantes de Pedagogia sobre a construção da identidade profissional docente”** apresentam um trabalho acerca da identidade e profissionalidade docente tendo em foco os alunos do curso de Pedagogia no

interior paulista. Nas palavras das autoras “A significação acerca da identidade e profissionalidade docente concebida pelos participantes foram unânimes quanto à importância do estágio para suas carreiras profissionais”. Trata-se de uma importante leitura, pois a identidade profissional docente é uma temática muito citada, mas pouco estudada em termos conceituais.

O capítulo **“Altas habilidades/superdotação e a formação docente sob prisma da metodologia CEDET”** de autoria de Carla Cristina Pereira Job e Carina Alexandra Rondini expõe a discussão acerca da temática das altas habilidades e superdotação, bem como descreve a metodologia do trabalho realizado no *“Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)”*, localizado em São José do Rio Preto. O artigo traz visibilidade para uma questão importante e que deve ser mais discutida e refletida como a dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação para que se alavanquem políticas específicas para um atendimento qualificado a esse público.

O próximo capítulo escrito por Bibiane Oliveira Silva Goes, intitulado **“Para além da formação inicial: assentando pilares do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”** discute sobre a política de formação continuada denominada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), um programa de formação docente ofertado pelo Ministério da Educação. Os encontros da formação descrita propiciaram diálogos e trocas de experiências, o que demonstra a importância de se repensar constantemente a metodologia a fim de atender as especificidades dos alunos, promovendo aos professores a oportunidade de ressignificar o fazer docente.

Daniele Cristina Marin Molero Polcelli e Anecy Tojeiro Giordani, em **“Formação e práticas docentes no Ensino Técnico: desafios, teorias e reflexões”**, apresentam uma pesquisa onde analisaram uma grande quantidade de periódicos em diferentes plataformas. De acordo com os resultados evidencia-se a formação crítica e reflexiva, os saberes docentes, articulação com o mercado de trabalho e a incompreensão do professor sobre o conceito de interdisciplinaridade. Outras questões também surgiram com predominância entre os artigos analisados, para tomarmos conhecimento dos mesmos, vale a leitura do capítulo.

O capítulo **“Experiência docente com aluno surdo em um curso de graduação em Letras-espanhol: desafios e proposta formativa”** de Claudio Luiz da Silva Oliveira nos traz o relato de uma experiência ocorrida em um curso de licenciatura em Letras-Espanhol, onde o professor procurou fazer com que o aluno surdo recebesse a qualificação necessária para atuar como docente de língua e literatura espanholas no contexto educacional. A proposta sugerida pelo autor traz luz sobre a inclusão, visto que há a necessidade

de realizar as adaptações curriculares necessárias para atender esse público no ensino superior.

O próximo capítulo **“Aprendizagem em ação”** de autoria de Daniel Paixão Pequeno e Deborah Christina Carlotti Paixão procura refletir e discutir o processo de aprendizagem, bem como trazer a ação, em termos cognitivos e afetivos, ao trabalho docente. Expõe a importância de se levar em conta diferentes teorias e conceitos para a compreensão de algo tão complexo e as possíveis posturas do professor frente ao ensino e ao seu compromisso com a aprendizagem.

Os autores José Renato Sessino Toledo Barbosa, Carlos Roberto Waidemam e Marcio Edovilson Arcas, em seu artigo intitulado **“O novo normal: anomalias no cotidiano e na formação do professor”** procuraram compreender os impactos do isolamento social e as aulas não presenciais por conta da COVID-19. De acordo com os dados da pesquisa apresentada “os profissionais tem se reinventado e adaptado, o controle do tempo para o momento tem exigido sacrifícios, sem lazer, sem privacidade das famílias”, dentre outros complicadores. Trata-se de um tema atual e realístico tendo em vista o cotidiano atual de nós professores.

“Os egressos do Sistema Universidade Aberta do Brasil: um panorama sistêmico”, de autoria de Maria Cristina Mesquita da Silva, Carlos Cezar Modernel Lenuzza e Alexandre Magalhães Martins traz informações referentes a constituição histórica do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e na sequência expõe as bases de dados que foram verificadas, a saber: Relação Anual de Informações sociais; o sistema Educacenso; o sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB). Os resultados se mostraram extremamente interessantes e contributivos, inclusive para traçar estratégias para a gestão da própria UAB. A leitura nos contempla com uma bela descrição do perfil dos egressos em questão.

No capítulo **“Formação docente e os desafios da inclusão escolar”**, a autora Juliana Rodrigues de Castro expõe que as competências para o ensino inclusivo são construídas continuamente pelos docentes, na medida em que os mesmos estreitam suas relações com seus alunos, com as trocas de informações entre os pares e ajusta seus conhecimentos a cada caso pelo qual é desafiado. Além disso, há uma importância evidente nos processos de formação inicial e continuada abarcarem os conceitos teóricos que embasam a educação inclusiva.

O texto **“A formação inicial de professores no Brasil e na América Latina: desconstrução das diferenças de gênero na ciência”**, de autoria de Carlos Luis Pereira e Marcia Regina Santana Pereira procurou elucidar um estudo de caráter bibliográfico, porém coletou dados empíricos por meio de

entrevistas semiestruturadas com 28 alunos, pertencentes aos cursos de Biologia, Química e Física de uma universidade pública do Estado do Espírito Santo. Certamente o presente trabalho traz uma reflexão ímpar para com a importância de haver um reconhecimento das mulheres, negros, índios, e outras culturas para produção, divulgação e colaboração científica dessa parcela social para que deixe de ser silenciada nas bibliografias presentes nos cursos de formação de professores.

Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva (UNESPAR)

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NA ERA DA PANDEMIA DA COVID-19	14
Ivens Hira Pires, Thais Lemes da Silva e João Roberto de Souza-Silva	
LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SAÚDE: A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO ...21	
Ednéia de Cássia Santos Pinho, Maria Carla Vieira Pinho e Rogério Luiz Aires Lima	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EMBATES E DESAFIOS	32
Adriany Maria Santos Barbon e Adriana Aparecida Rodrigues	
ANÁLISE DE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA FRENTE A RESPOSTAS A UMA TAREFA SOBRE O CONCEITO DE EQUAÇÃO MODULAR	43
Daniela Mendes Vieira Silva, Mara Jane Neves Lima Freire e Daniel de Oliveira Lima	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SOCIABILIZAÇÃO E EMPODERAMENTO DE ADOLESCENTES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA Á LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	59
Ana Carolina Guerreiro Piacentini, Inaiê da Silva Federissis, Raquel Silvano Almeida e Ricardo Naoki Nakada Apolinário	
CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E DILEMAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	71
Fábio da Penha Coelho, Bruna Lorena Maria Almeida	
OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA ÁREA DE CIÊNCIAS	84
Josué Antunes de Macêdo e Luciano Soares Pedroso	
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: EM FOCO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	95
Reginaldo Peixoto, Stephani Vicentini Andrade e Eloisa Elena de Moura Santos Oliveira	
O USO DE PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO QUE CONTEMPLA A CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DO <i>FOTOGATE</i> PARA O ESTUDO DO MOVIMENTO	108
Amanda Aparecida Borges da Silva, Luciano Soares Pedroso e José Antônio Pinto	
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PERCURSO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	121
Gerlane Lima Silva Dourado e Juliana Cristina Salvadori	
DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E FORMATIVAS DA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE NARRATIVA	133
Lislíane dos Santos Cardozo	

ESCOLA LAICA E PROFESSORES RELIGIOSOS: PERFIL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA UNEMAT/CONFRESA	144
Rogério Makino	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DA POSTURA INVESTIGATIVA DO LICENCIANDO: UM ESTUDO NO ESTADO DO MARANHÃO	154
Celina Amélia da Silva e Carmen Teresa Kaiber	
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	166
Aline Massako Murakami Tiba e Eliete Aparecida de Godoy	
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE SOB PRISMA DA METODOLOGIA CEDET	176
Carla Cristina Pereira Job e Carina Alexandra Rondini	
PARA ALÉM DA FORMAÇÃO INICIAL: ASSENTANDO PILARES DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO	189
Bibiane Oliveira Silva Goes	
FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO TÉCNICO: DESAFIOS, TEORIAS E REFLEXÕES	204
Daniele Cristina Marin Molero Polcelli e Anney Tojeiro Giordani	
EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ALUNO SURDO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-ESPANHOL: DESAFIOS E PROPOSTA FORMATIVA	215
Claudio Luiz da Silva Oliveira	
APRENDIZAGEM EM AÇÃO	225
Daniel Paixão Pequeno e Deborah Christina Carlotti Paixão	
O NOVO NORMAL: ANOMALIAS NO COTIDIANO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	235
José Renato Sessino Toledo Barbosa, Carlos Roberto Waidemam e Marcio Edovilson Arcas	
OS EGRESSOS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UM PANORAMA SISTÊMICO	247
Maria Cristina Mesquita da Silva, Carlos Cezar Modernel Lenuzza e Alexandre Magalhães Martins	
FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR	266
Juliana Rodrigues de Castro	
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: DESCONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA CIÊNCIA	276
Carlos Luis Pereira e Marcia Regina Santana Pereira	
SOBRE O ORGANIZADOR	287

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NA ERA DA PANDEMIA DA COVID-19

Ivens Hira Pires¹

Thais Lemes da Silva²

João Roberto de Souza-Silva³

INTRODUÇÃO

Em função da pandemia da Covid-19, o ensino, a reflexão, as atividades administrativas e pedagógicas e a produção tiveram que ser submetidos e mediados ao modelo de educação remota. Ainda por conta da pandemia, está clara a necessidade do resgate à valorização, reflexão e a partilha das produções de práticas educativas eficazes, o fazer diário dentro da sala e dos recursos e ferramentas tecnológicas digitais. Então o fazer diário tem se concretizado virtualmente, possibilitando a partilha entre os docentes.

A pandemia da Covid-19 também deixou evidente o déficit do fazer pedagógico e tecnológico na formação do professor no sistema educacional brasileiro. É sabido que diversos professores têm apresentado dificuldade em se adaptar a prática docente mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), sendo esta uma das fortes evidências de que a formação continuada não contemplou este cenário e, principalmente, por utilizar TDIC como um elemento final da aprendizagem ao invés de ser utilizado como uma ferramenta docente. Então a ideia deste trabalho é propormos possíveis diretrizes à formação continuada dos professores na era da pandemia.

DESENVOLVIMENTO

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem a, inevitavelmente ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer valor de troca de mercado. (NÓVOA, 2008, p. 227-228).

¹ Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento (MACKENZIE). Especialista em Psicologia Escolar (CAPE) e Psicoterapia Cognitiva-comportamental. Psicólogo. ivenshira@hotmail.com

² Mestra em Educação: Currículo (PUC-SP). Especialista em Educação Infantil (FATECE) e Psicopedagogia Institucional (FALC) Pedagoga. Professora na PMS. thaislemes85@gmail.com

³ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura, Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento e Psicólogo (MACKENZIE). Pedagogo (UBC). joaorsil@yahoo.com.br

Ser professor em 2020 é uma atividade que impacta a resistência, saúde e equilíbrio emocional. Em era de pandemia a capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas é rotina. Pensar na profissão docente no Brasil é olhar uma história recente de lutas, conquistas e pouca valorização e/ou incentivo econômico e político.

Em vigor até os dias de hoje, a Constituição de 1988 (BRASIL, 2008), trouxe mudanças significativas para educação, conforme aponta seu Artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais ‘da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade;
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2008, p. 113).

A Constituição assegurou valorização dos profissionais, piso salarial, pluralismo de ideias respeitando o contexto escolar em que se inserem. Isso significa que as ideias dos professores, gestores e comunidade escolar, bem como as necessidades reais dos alunos ganharam espaço, prevalecendo o respeito aos diferentes pontos de vista. Porém não garantiu a valorização e piso salariais compatíveis com outras carreiras com a mesma titulação.

Há de se ressaltar, que no ano de 1996 houve uma importante lei que pautou a formação docente no Brasil com a proposta com a LDB 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de autorizar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior. Nesse contexto, o tema formação docente, concebe um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país, a colaboração detém distanciamento, falta de incentivos e poucos programas de fato atuantes no campo educacional.

No ano 1998 apresentam-se os Referenciais para a Formação de Professores elaborados pelo MEC, a validade desse documento como Política Edu-

cacional Nacional aporta-se, assim, no hipotético acordo sobre as tendências e pressupostos a serem guiadas na formação dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O documento apresenta também a necessidade de investimentos no trabalho pedagógico como: condições de trabalho, valorização do professor, salário, jornada incompatível entre outros. Porém atribui a outras instituições e circunstâncias a discussão sobre essas questões.

Freire (2014) considera que a formação do professor acontece o tempo todo, é permanente na caminhada de fazer-se professor, é resultado da

condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento (...) Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2014, p. 24).

A pandemia da Covid-19 tem deixado evidente que a formação do professor deve ser continuada e contextualizada às contingências e demandas atuais. Como forma de se possibilitar a prática docente e a função escolar na era atual, a utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) – redes sociais, *softwares* de comunicação, jogos online, entre outros artefatos de comunicação – têm sido utilizados como os principais recursos para possibilitar a aprendizagem dos educandos. Desta forma, a Escola teve que se adaptar rapidamente a este novo contexto e estas mesmas ferramentas e estratégias têm sido aplicadas para a formação continuada.

Costumeiramente a formação continuada é pautada na parceria da equipe gestora da escola com a organização colaborativa dos demais profissionais da educação, e não deve se esquecer que no ambiente escolar estão também refletidas as alterações profundas da sociedade, que ritualiza cada vez mais a presença da tecnologia digital não apenas a partir de novas técnicas operacionais, mas também de um processo social que incorpora um novo *modus vivendi* (ZUIN, 2010) da cultura digital. Os personagens sociais (professoras, pensadores, artistas, pais, político, entre outros) e suas funções históricas (educar, refletir, agir, amar e formar) estão imbricados nesta mudança. Assim como as relações estabelecidas em suas ações coletivas, o desenvolvimento humano e suas vidas são redefinidos pelas forças das “sociedades em rede” e pela aproximação global de identidades (CASTELLS, 1999).

As mudanças sócio-históricas marcadas pela crise da Modernidade (BAUMAN, 2001) contribuíram para que as inovações, como o advento das

TDIC, impulsionassem alterações em todos os segmentos, incluindo a Educação. Neste processo, as práticas pedagógicas estão sendo debatidas pelos setores público, empresarial e não-governamental em busca de um currículo (a exemplo da Base Nacional Comum Curricular) para que estejam conectadas ao novo *modus vivendi* e para preparar os estudantes para novas demandas.

As TDIC trazem possibilidades para a Educação que permitem, dentre outras, a construção de ambientes interativos e cooperativos, a comunicação em múltiplas linguagens, a elaboração de projetos em ambientes e em comunidades virtuais de aprendizagem e a construção de conhecimentos mediatizada por meio do uso de simuladores e o uso de objetos educacionais que incentivem as trocas de experiências e as informações compartilhadas, proporcionando aprendizagens significativas. Outras atividades também foram inseridas no contexto educacional, como métodos e práticas pedagógicas com a participação mais ativa dos estudantes, como em atividades com robótica, programação de computadores, prototipação etc.

Neste cenário da cultura digital, os agentes educacionais têm refletido sobre as práticas de ensino, buscando alternativas menos tradicionais. No entanto, esse é um processo e constitui um grande desafio, pois envolve a comunidade escolar como um todo, o desenvolvimento de políticas públicas, a formação de docentes, infraestrutura e novos currículos para a emergência do ensino híbrido no contexto das salas de aula pós pandemia.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p. 7).

O ensino híbrido vai exigir do professor competências interacionais no contexto ensino-aprendizagem intermediado pelas TDICs.

Para Morán (2015), alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades e jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa. Sendo que estes componentes devem solicitar informações pertinentes, oferecer recompensas estimulantes, combinar percursos pessoais com participação significativa em grupos, inserir-se em plataformas adaptativas que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação. Todas estas características devem ser realizadas utilizando as tecnologias adequadas e estimulando, simultaneamente, a cooperação e a colaboração.

Contudo, a inserção de tecnologia nas escolas, embora tenha sido feita de forma abrupta, não pode ser feita de maneira irrefletida. Não basta saber

que eles usam massivamente *smartphones* e estão conectados das mais variadas maneiras nas redes sociais. É necessário entender quais os reais anseios dos estudantes e de que forma a tecnologia digital pode, de fato, auxiliar para que o processo de aprendizagem seja mais efetivo, democrático e significativo.

Ainda de acordo com Morán (2015), a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

CONSIDERAÇÕES

A presença da pandemia da Covid-19 tem escancarado os déficits estruturais e a desigualdade social que estão presentes há anos e que dificultam e até impossibilitam os estudantes a ter acesso à educação híbrida, como: estudantes sem acesso à internet (por falta de dispositivos tecnológicos, acesso à internet ou impossibilidade financeira para arcar com os planos de pacote de dados), inclusão e educação tecnológica deficitárias, ausência ou inabilidade da rotina familiar para acompanhar e proporcionar suporte aos estudantes para o desenvolvimento da aprendizagem e desconhecimento significativo dos docentes e das ferramentas tecnológicas para a mediação das aulas online.

Se faz necessário que as Políticas Públicas Educacionais para o desenvolvimento profissional do docente sejam alinhadas, refletidas, compactuadas e disseminadas aos docentes para que seja possível de aplicada e mediada pelas TDIC para a existência do ensino remoto e híbrido. Possivelmente, mesmo após ao retorno das aulas presenciais parciais e totais, as TDIC deverão ser utilizadas para mediar e realizar as aulas. Assim sendo, o ensino híbrido deverá se tornar uma das principais modalidades educacionais em todos os níveis da Educação Básica.

A educação continuada dos docentes e as Políticas Públicas Educacionais deverão levar em conta a contemplação da utilização das TDIC como elemento básico para a Educação:

- Disponibilizar e facilitar o acesso aos estudantes de dispositivos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks* e afins);
- Ofertar, aos estudantes e docentes, conexão à internet de alta velocidade para acessar as aulas online e conteúdos educacionais relacionados;
- Realizar treinamentos frequentes sobre a utilização das TDIC aos estudantes e docentes, principalmente sobre a utilização das ferramentas de comunicação e de mediação das aulas online;

- Realizar pesquisas sobre o nível de aprendizagem, interação e integração através da utilização das TDIC;
- Criar planos de intermitência e contingência entre aulas presenciais e online devido às ondas de novos casos de covid-19 que pode afetar por tempo indeterminado existência de aulas presenciais;
- Propor novas formas de avaliações e para que o ensino mediado pelas TDIC seja mais atrativo aos estudantes e;
- Criar e estabelecer conexões afetivas com os educandos e familiares para lidar com o distanciamento social, fazendo com que a escola adentre os lares, não se restringindo ao espaço físico da escola.

“...Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo de 2050 você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos – acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes...” (HARARI, 2018, p. 323).

Por fim, a escola precisará, mais uma vez e urgentemente, se reinventar para continuar a ser umas principais bases de nossa sociedade. Mesmo à distância e longe das salas de aulas físicas, a educação e a escola devem alcançar, contemplar e ser espaço de inclusão, principalmente durante o distanciamento social que a Covid-19. A escola precisa priorizar a aprendizagem para lidar com as constantes mudanças culturais, sociais e globais, além de acolher os estudantes para a nova realidade que está se construindo à nossa frente.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2010.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jun.2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Maio de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica docente.** 48ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21.** 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Coleção Mídias Contemporâneas. 2015

NÓVOA, António. **Professor se forma na escola.** 2001. In: Revista Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. António. **Os professores e o “novo” espaço público da educação.** In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Org) **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. António. **Vida de Professores.** Porto Editora: 2013.

ZUIN, A. O Plano Nacional da Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 961-981, 2010.

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SAÚDE: A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO

Ednéia de Cássia Santos Pinho ⁴

Maria Carla Vieira Pinho ⁵

Rogério Luiz Aires Lima⁶

INTRODUÇÃO

A formação profissional requer necessariamente um processo organizado no tempo, por meio de uma metodologia que considera os envolvidos, seus objetivos, características, habilidades, necessidades, ou seja, o seu contexto. Assim, a universidade, responsável pela formação de inúmeras profissões executadas socialmente, coloca-se como um espaço essencial, bem como os envolvidos diretamente nessa missão: os docentes. Repensar, continuamente, as práticas dos professores formadores, a linguagem para se chegar de modo mais eficaz e direto aos discentes e as ações em sala de aula é de extrema necessidade para que se alcance o objetivo de construir saberes.

Para Tardif (2002, p. 53), tal ação

[...] pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Ao se ingressar em uma universidade, as oportunidades diversas de aprendizagem são valiosas ao desenvolvimento profissional. Estreitando a relação com o profissional de enfermagem, que também é, por essência, um formador. Dessa forma, entendemos que, a partir das inúmeras interações sociais estabelecidas em sala de aula, e até mesmo fora dela, são solidificadas as ações laborais e orientadoras desses profissionais. Tais condutas podem, de fato, ser mais ou menos

⁴ Doutora em Estudos da Linguagem; Docente e pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina (UEL); ediuell@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Educação, Arte e História da Cultura; Pesquisadora e Docente do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU); mariacarlap@uol.com.br.

⁶ Doutor em Ciências da Saúde; Pesquisador e Médico do Centro Neurocirúrgico do Crânio e da Coluna; ceneaires@gmail.com.

eficazes, dependendo dos acessos aos quais os envolvidos terão “direito” em seu processo de formação.

A ação de saúde é permeada pela educação de modo implícito ou explícito, de modo intencional ou não, e, quando o enfermeiro conhece as crenças e os hábitos que guiam os comportamentos do indivíduo, ele tem elementos para trabalhar sobre eles no sentido de contribuir para a transformação dessas atitudes enraizadas em saberes novos, crenças modificadas e hábitos trocados. (VERDI; BÜCHELE; TOGNOLI, 2010).

A abordagem educativa em grupos, independentemente de qual seja, favorece o compartilhamento de saberes, as discussões e a construção de um espaço para encontrar respostas para as dúvidas e alternativas e soluções aos problemas apontados. Segundo Michel *et al.* (2010, p. 135), “ao desenvolver grupos, dinâmicas e oficinas, o enfermeiro cria a possibilidade de partilhar o conhecimento através do diálogo e participação dos envolvidos, e esse compartilhar de saberes caracteriza a prática educativa.”

Finalmente, no centro de todas essas interações, encontra-se a linguagem, tanto a direcionada ao aluno, vinda do professor formador, quanto a do enfermeiro, direcionada ao seu público-alvo. Por um lado, o exercício da comunicação com o paciente possibilita o diálogo reflexivo, a troca de informações de modo contínuo, educativo, estimulador, com compartilhamento de saberes, cultura e crenças, sem que haja imposição de ideias, o que facilita a construção de cuidado. (MICHEL *et al.*, 2010). Por outro lado, esse mesmo profissional, exerce seu papel protagonista na educação de outros enfermeiros (como professor), também por meio da linguagem e dos métodos de ensino selecionados a partir daquilo que vivenciou e aprendeu.

É inegável que esses profissionais de saúde, em toda a história da humanidade, como indivíduos inseridos coletivamente, estão na linha de frente da assistência direta e se colocam, junto à população, em ações de promoção da saúde, prevenção de doenças, recuperação, reabilitação e combate e controle, inclusive, de pandemias. “Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem.” (BAKHTIN, 2006, p. 70). Assim, é oportuno debruçar-se sobre as questões formadoras que antecedem todas as ações desse grupo, bem como as questões linguísticas que permeiam sua concretização.

É nessa perspectiva que este trabalho pretende concentrar-se, em outras palavras, nosso objetivo é discutir a influência e a relevância do processo formativo recebido pelo enfermeiro em suas ações, uma vez que o consideramos,

na área de saúde, como um dos principais agentes ligados à educação, devido ao seu amplo contato com os indivíduos (pacientes, familiares e comunidade) e à sua função na instrução de outros profissionais da área formados, inclusive, além do ambiente das universidades (auxiliares e técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde).

A PRÁTICA SOCIAL DA LINGUAGEM

O ser humano é um “animal cívico”, segundo Aristóteles. Desse modo, a vida em sociedade coloca-se como a principal característica dos indivíduos, que exercem papéis variados de acordo com as situações, as necessidades, os interesses, as privações, os desejos e os objetivos, ou seja, de acordo com a sua existência. Nesse processo, potencialmente dinâmico, um elemento diferencia os seres humanos dos animais: a linguagem articulada e pensada. [...] A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não devemos confundir com o som da voz. [...] “Este comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil.” (ARISTÓTELES, 2006, p. 5).

Nessa direção, ainda para o filósofo, a linguagem carrega sempre determinada intenção e, a partir dela, os elementos retóricos são empregados, ou seja, o objetivo molda as ações linguísticas. Para Medina (2007, p. 20), “as coisas são feitas em e por meio de nossas ações linguísticas.” Isso quer dizer que o ser humano, em todas as circunstâncias, faz uso de seu “diferencial” para agir no mundo e sobre o outro de modo persuasivo.

Bakhtin (2006, p. 41) afirma que “estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.” Em cada nova forma de interação, a palavra se materializa como modo de ação, de existência, de expressão, de mudanças, de pensamentos, de conceitos, de deslocamentos, enfim, de ideologias.

A palavra é a expressão da comunicação social, da interação social de personalidades definidas, de produtores. E as condições materiais da socialização determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade interior numa época e num meio determinados. (Bakhtin, 2006, p. 193)

Ao serem considerados os papéis sociais dos indivíduos, temos a presença do interlocutor, ou seja, aquele a quem as palavras são dirigidas e essas poderão variar de acordo com o grupo social hierárquico envolvido no discurso. Assim, nas ações profissionais de todas as áreas, o locutor e o interlocutor desempenham papéis singulares no ato comunicativo. Associando a discussão ao

ambiente profissional, mais especificamente à realidade do enfermeiro, na área da saúde, o interlocutor sempre será alguém que se encontra em um contexto de real necessidade, seja ela de solução, de medicação, de cuidado, de orientação (no caso dos pacientes e familiares) ou então de conhecimento, de teorias, de exemplos, de formação (no caso dos profissionais que serão instruídos por ele).

Corroborando essa ideia, dentre as inúmeras ações do enfermeiro, encontram-se as assistenciais, as administrativas, as educacionais e as interacionais. As relações interacionais entre os próprios profissionais da área, entre enfermeiros e pacientes, entre enfermeiros e familiares e /ou entre enfermeiros e cuidadores, materializadas, conforme Andrade *et al* (2016, p. 213), com a: “relação de ajuda, interação, apoio afetivo, mental ou psicológico, comunicação, relação de confiança, negociação, respeito, diálogo e escuta”; e as ações educacionais com: “orientações a famílias, cuidadores e/ou pacientes, desenvolvimento de estratégias de ensino, educação sobre recursos sociais, preparo de paciente, família e rede de vizinhos e outros setores para prevenção de riscos em casos de emergências e orientações a outros enfermeiros” se configuram como fundamentais no exercício da profissão e exigirão, em termos linguísticos, escolhas sintáticas, semânticas e lexicais adequadas à situação.

Isso posto, é necessário que o enfermeiro desenvolva habilidades para construir, juntamente com seus pacientes e/ou com seus parceiros, aprendizes, uma relação eficaz, por meio da interação, do diálogo, da palavra, a fim de atingir seu objetivo, seja ele o de cuidado ou o de formação. Para Andrade, *et al* (2016, p. 213) “As formas como papéis e relacionamentos são construídas, negociados e vivenciados, destacam a relevância das relações entre enfermeiros e pacientes na definição das experiências e percepções de ambos na qualidade do cuidado geral.”

O PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL

Assim como a linguagem, a educação e o ato de educar são processos constantes na história das sociedades, relacionam-se ao fenômeno social, político, econômico, científico e cultural da humanidade. Embora sua relevância seja um conhecimento partilhado como verdade universal, o significado de educação depende da visão de mundo, das experiências, dos valores, da cultura, das crenças e da realidade de cada um.

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade. A educação

não pode ser entendida de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente, numa determinada realidade. (DIAS; PINTO, 2019, p. 449)

Referindo-se à educação escolar, no Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e expõe que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996). Essa Lei possibilitou a flexibilização dos currículos de graduação e trouxe novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES), assegurando autonomia didático-científica, para criar e fixar os currículos dos seus cursos e programas, além de adotar as Diretrizes Curriculares que melhor atendessem ao perfil epidemiológico e social da comunidade. (FERNANDES; REBOUCAS, 2013).

As matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram em 10 anos: de 3.036.113, em 2001, passaram para 6.379.299, em 2010. (BARROS, 2015), porém, números não garantem qualidade. A educação de boa qualidade é um processo que deve considerar os vários setores envolvidos, ou seja, além de questões ligadas à estrutura, ao sistema, ao planejamento das ações, aos discentes, entre outros fatores, é necessário, também, fortalecer a formação profissional do educador.

Na Universidade, deve-se iniciar o processo de conscientização do aluno, futuro profissional, sobre suas responsabilidades, possibilidades, modos de fazer, apresentando caminhos e enfatizando que, inserido em diferentes culturas e sociedades, fará a diferença na vida das pessoas. É preciso encurtar a distância entre a sala de aula e o mundo do trabalho, eliminando crises de confiança entre o aluno e a profissão escolhida. Corroborando essa necessidade, Tardif (2000) aponta que

O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc. (TARDIF, 2000, p. 8)

A formação básica do profissional, em especial o enfermeiro, deve permitir a reflexão a respeito do como trabalhar, inclusive com a educação, uma vez que suas atividades estão associadas ao cuidar e ao educar. Nesse sentido, o modelo com o qual os futuros enfermeiros educadores se deparam irá se perpetuar no exercício da profissão, já que esses modos se convertem, até de maneira involuntária-

ria, na pauta de sua atuação (IMBERNÓN, 2011). É preciso inovar, realizar aulas práticas estabelecendo laços com a teoria, utilizar metodologias diversificadas, ouvir as expectativas dos alunos, sistematizar os planos de ensino e selecionar conteúdos de acordo com temas atuais e em consonância com a profissão.

Com isso, no exercício da educação, visando à formação do enfermeiro, faz-se necessário ponderar tanto os conteúdos técnicos e basilares como a metodologia aplicada para sua transmissão, porque a forma como o modelo é apresentado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos, atitudes) interfere na conduta educadora desses profissionais, tanto no exercício da enfermagem diária, nos diversos locais em que se exige a presença deles, quanto em seu desempenho como um futuro educador, na graduação, na formação da equipe de saúde (técnicos e auxiliares de enfermagem) ou com usuários do sistema de saúde.

A ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO EDUCADOR

Os enfermeiros, permanentemente, realizam atividades educativas com a equipe de trabalho ou com pacientes, familiares e comunidade, no que compete às atividades de prevenção de doença, além da promoção, recuperação, reabilitação e educação em saúde e, ao longo da história, passaram a desenvolver atividades de ensino para cursos de nível médio profissionalizante e nível superior, em sua maioria, sem formação específica. Esta realidade pode ser compreendida sob a ótica da franca expansão do número de escolas de enfermagem no país.

Na década de 1980, dentre outras mudanças na profissão, houve um acréscimo de escolas que, em 1956, eram de 33 unidades. O número de egressos havia aumentado significativamente e, na pós-graduação, foram implementados o mestrado e o doutorado (MANCIA, 2016). Da profissionalização da enfermagem brasileira e a implantação da enfermagem moderna, no Rio de Janeiro, até os dias atuais, em 2020, a enfermagem no Brasil completou 130 anos. Os últimos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresentados em 2018, mostraram que há 1.060 cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil, sendo 162 deles oferecidos em instituições públicas e 898 em instituições privadas. Do total de cursos, 12 deles contemplam a formação de professores, 08 deles em instituições públicas e 04 em privadas. (INEP, 2019).

Ao pensar na formação desse profissional, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 3, de 7 de novembro de 2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) (BRASIL, 2001). Tendo-as como eixo estruturante do processo de formação, avanços foram alcançados na área da educação

em enfermagem, uma vez que foram escritas por enfermeiros e para futuros enfermeiros.

Além de repensar constantemente as questões específicas sobre a educação nas diretrizes, é imprescindível que as IES incorporem, de fato, e não só documentalente, o que elas preconizam nos seus projetos pedagógicos. As instituições formadoras devem colocar em ação as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais, e o corpo docente dos cursos de graduação deve valorizar a licenciatura como marcante e indispensável na formação de futuros enfermeiros que, inclusive, serão professores de enfermagem.

De acordo com a pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), por iniciativa do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) com o objetivo de traçar o Perfil da Equipe de Enfermagem no Brasil, constatou-se que era composta, majoritariamente, por um quadro de 77% de técnicos e auxiliares; e 23% de enfermeiros. Este foi o mais amplo e inédito levantamento sobre uma categoria profissional já realizado na América Latina e abrangeu um universo de 1,6 milhões de profissionais. (FIOCRUZ, 2015; MACHADO, 2016).

Ainda nessa direção, segundo os dados atualizados do Cofen em 2020, somam-se, no país, 2.336.862 profissionais da área da enfermagem, dos quais, 572.120 são enfermeiros, 423.496 são auxiliares, 1.340.948 são técnicos e 298 são obstetritz⁷ (COFEN, 2020). Os enfermeiros são responsáveis pela formação dos técnicos e auxiliares de enfermagem, e o número expressivo desses profissionais reforça a necessidade de que sua formação pedagógica seja muito bem organizada, completa e eficaz, uma vez que, por suas mãos, passam dezenas ou centenas de outros profissionais.

A partir da enfermagem moderna no Brasil, houve preocupação dos enfermeiros docentes com a integração teórico-prática e, dentre os desafios, um deles era assumir as atividades didático-pedagógicas e de supervisão de alunos. Assim, desde o início dos cursos de auxiliar de enfermagem em 1941, até o final da década de 1960, mais precisamente em 1969, apenas o diploma de enfermagem lhes conferia o direito de lecionar. No final da década de 1960, o Curso de Licenciatura passou a ser exigência para os docentes dos cursos médios de enfermagem. (BARBOSA; VIANA, 2008).

Diante disso, a formação e o desenvolvimento profissional do enfermeiro devem ser concretizados com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender. Para ser professor, o enfermeiro deve possuir tanto conhecimentos específicos da área, quanto

⁷ Esses números apresentados pelo Cofen referem-se às inscrições ativas dos profissionais que atuam na área da enfermagem e são informados pelos Conselhos Regionais de Enfermagem (Coren), sendo possível um mesmo profissional possuir mais de uma inscrição, na mesma categoria, a chamada inscrição secundária, ou em categorias distintas, sendo, portanto, possível contabilizá-lo mais de uma vez.

do processo educativo, no entanto, as opções pedagógicas para o enfermeiro são escassas, inclusive no nível de pós-graduação. Observa-se que, segundo Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006, p. 457), “há uma maior disponibilidade de cursos de capacitação específicos na sua área de atuação, secundarizando os cursos da área pedagógica e temas político-sociais.”

O que se constata hoje são muitos cursos de docência no ensino superior ou disciplinas de didática atreladas a outros cursos de especialização, geralmente com carga horária reduzida, nem sempre ministradas por profissionais envolvidos com a docência, sendo, para muitos enfermeiros, a única oportunidade de reflexão sobre o exercício da docência. Na perspectiva de mudança do cenário educacional, a enfermagem deve, nas IES, propor a abertura de cursos de especialização na área da educação pensados e direcionados para enfermeiros, possibilitando a sua formação para a atuação pedagógica.

Para formar enfermeiros generalistas, críticos e reflexivos, é preciso que eles tenham, desde a Universidade, uma instrução favorável, com programas de formação voltados para a docência, com metodologias pedagógicas que permeiam a prática do professor. Na DCN do Curso de Graduação em Enfermagem, ao discutir os conteúdos curriculares, é contemplado o conteúdo de educação, no qual, no tópico *Ensino de Enfermagem*, incluem-se os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem. (BRASIL, 2001).

Conscientizar os alunos, desde a graduação, que, enquanto futuros profissionais inseridos na equipe de saúde, desenvolverão ações educativas e assistenciais que vão interferir na qualidade de vida das pessoas, são apenas alguns dos benefícios proporcionados por essa prática acadêmica que é salutar. A participação comunitária, o trabalho em grupo ou com organizações sociais do bairro, por exemplo, é uma forma de alcançar a responsabilidade coletiva, entendendo que o problema abordado nas ações educativas também faz parte da vida de outras pessoas da comunidade, ou até mesmo da sua família. É preciso, portanto, para que haja efetividade em todo o processo, que essa preocupação esteja com aqueles que traçam os planejamentos das atividades de aprendizagem, durante a sua formação profissional, considerando a licenciatura, no bojo da formação do enfermeiro, fundida ao curso de bacharelado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a partir do nosso objetivo traçado inicialmente, destacamos que compõe o papel do professor e das instituições de ensino o compromisso com a construção de um repertório consistente na formação do profissional de

enfermagem, dedicando a ele tempo, para que, de forma realística, as práticas educativas, por meio de estágios curriculares ou extracurriculares, projetos de iniciação científica, projetos de extensão, visitas técnicas, acompanhamento no atendimento de casos reais nas instituições de saúde dentre outras ações sejam realizadas do modo constante.

Dessa forma, torna-se evidente o papel plural do enfermeiro e, diante de tantas demandas, é possível identificar os desafios de sua formação na contemporaneidade, ou seja, muito há que se pensar e analisar sobre como educar o enfermeiro educador. No que se refere à capacitação profissional em saúde, os vários documentos oficiais e as políticas brasileiras de saúde demonstram, cada vez mais, a necessidade de sensibilizar os profissionais sobre a realidade em que estão inseridas as pessoas as quais atendem. Do mesmo modo, as práticas interacionais entre esses indivíduos, concretizadas por meio da linguagem, direcionam e moldam as relações estabelecidas, requerendo, portanto, uma atenção especial. Nas atividades e profissões de interação humana, o trabalhador está presente pessoalmente no local onde atua e sua individualidade constitui um elemento fundamental na realização do processo de interação com os outros indivíduos (TARDIF, 2000).

Não se pode negar que o conhecimento teórico e a realização da prática são elementos evolutivos, adaptáveis, progressivos e, por sua vez, um exercício contínuo e permanente, porém o modo como os enfermeiros compreenderão o seu papel na educação dependerá da estrutura da instituição de ensino e, de modo muito especial, dos seus professores. Assim, podemos concluir que a formação em educação na área da saúde é essencial para uma atuação mais qualificada do enfermeiro, sendo imprescindível que ela aconteça desde o seu ingresso na universidade (formação inicial) e continue posteriormente, no seu local de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Angélica Mônica; SILVA, Kênia Lara; SEIXAS, Clarissa Terenzi and BRAGA, Patrícia Pinto. Atuação do enfermeiro na atenção domiciliar: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2017, vol.70, n.1, pp.210-219. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-71672017000100210&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 09 jul. 2020.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARBOSA, Elizabeth Carla Vasconcelos; VIANA, Lígia de Oliveira. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.339. jul. 2008.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas., v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília: Distrito Federal, 20 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF), 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (Cofen). **Enfermagem em Números**. Quantitativo de Profissionais por Regional. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e Sociedade. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, Set. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0449.pdf>

>. Acesso em: 08 jul. 2020

FERNANDES, Josicélia Dumêt; REBOUCAS, Lyra Calhau. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.66, n.esp, p.95-101, set. 2013. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672013000700013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 jul. 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). **Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem no Brasil**. 07. mai. 2015. Disponível em: < <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-inedita-traca-perfil-da-enfermagem-no-brasil> >. Acesso em: 01 dez. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Tabela 1.14, Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância,

por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil – 2018, **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MACHADO, Maria Helena et al. Características gerais da enfermagem: o perfil sócio demográfico. **Enfermagem em Foco**, [S.l.], v. 7, p. 9-14, jan. 2016. ISSN 2357-707X. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/686/296>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MANCIA, Joel Rolim. Pesquisa perfil da enfermagem instrumento de defesa da profissão. **Enfermagem em Foco**, [S.l.], v. 7, p. 5, jan. 2016. ISSN 2357-707X. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/684>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MEDINA, José. **Linguagem**: conceitos-chave em filosofia. Trad. Fernando José R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MICHEL, Tatiane; SEIMA, Marcia Daniele; LACERDA, Maria Ribeiro, BERNARDINO, Elizabeth; LENARDT, Maria Helena. As práticas educativas em enfermagem fundamentadas na teoria de Leininger. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 15, n. 1, mar. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/17184>

> Acesso em: 09 jul. 2020.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 456-459, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400019&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED), n.13, jan-abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

VERDI, Marta; BÚCHELE, Fátima; TOGNOLI, Heitor. **Educação em saúde**: assistência e processo de trabalho na Estratégia Saúde da Família. Eixo 2. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://unasus.moodle.ufsc.br/file.php/58/PDFs/PDF_221010/Modulo17_EducacaoemSaude_un1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EMBATES E DESAFIOS

Adriany Maria Santos Barbon⁸
Adriana Aparecida Rodrigues⁹

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o estágio supervisionado vem sendo abordado frequentemente no ensino superior, em especial nos cursos de licenciatura, cujo intuito é refletir sobre sua verdadeira importância e sobre a função dessa disciplina na formação docente. “[...] a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.” (SILVA; GASPAS, 2018, p. 206).

Em função disso, o estágio supervisionado é marcado pela relação teoria e prática. Conseqüentemente, “Tratar o estágio como o espaço para essa relação é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação.” (SILVA; GASPAS, 2018, p. 206). Nesse direcionamento, o presente estudo possui como problemática: qual a contribuição do estágio supervisionado para a formação docente, em especial no curso de Pedagogia? Partimos do pressuposto de que o estágio supervisionado muitas vezes atende o cumprimento da legislação, que assegura que nos cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, seja obrigatoriamente componente curricular.

Dessa forma, a presente pesquisa tem por finalidade compreender a contribuição do estágio supervisionado para a formação docente, em especial no curso de Pedagogia, por meio de pesquisas bibliográficas e documentais. Para tanto, será necessário descrevermos a implementação do estágio supervisionado nesse curso; conseqüentemente, demonstraremos a relação teoria e prática estabelecida na graduação em Pedagogia com o estágio supervisionado e, por fim, apresentaremos a eficácia do estágio supervisionado para o curso de Pedagogia.

É oportuno frisar que a temática abordada foi escolhida devido à importância do processo de transição do educando para educador, que decorre

⁸ Graduada em Pedagogia. Vínculo: UniFatec. E-mail: barbonadriany@gmail.com.

⁹ Doutoranda em Educação e Mestre em Ensino. Graduada em Pedagogia e História. Vínculo: UniFatec e Unespar. E-mail: drikarodrigues66@hotmail.com.

principalmente durante seu processo de formação na graduação. Levando em consideração a importância do elo teoria e prática na formação docente, ressaltamos que o estágio supervisionado proporciona ao graduando uma experiência inestimável em sua formação, ao conceder um crescimento pessoal e profissional.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGAL

Esta subdivisão tem o intuito de descrever a implantação do estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Para tanto, faz-se necessário realizar uma contextualização histórica e legal do estágio supervisionado, especificadamente no curso de Pedagogia. Dessa maneira, é interessante falar sobre a perspectiva histórica do curso de formação docente no Brasil.

No Brasil, as primeiras instituições destinadas à formação dos professores eram diferentes das atuais, haja vista que foram dotadas de transformações influenciadas pela mudança da sociedade. Nesse direcionamento, Saviani (2009) escreve que o Brasil, após as várias faces da educação e após período dominante da religião, não havia preocupações com a questão da formação dos professores, sendo que a primeira preocupação iniciou-se na Lei das Escolas Primárias, promulgada em 15 de outubro em 1827, a qual pedia que o ensino fosse mútuo, referindo-se à lei presente no artigo 4.º, que ditava que os professores deveriam ser ensinados nesse método mútuo, às próprias custas, dentro das capitais. Essa lei foi válida até 1980, quando então se instalou o modelo das Escolas Normais.

As Escolas Primárias Normais visavam à formação específica e tinha como guia as coordenadas pedagógico-didáticas. Porém na prática se preocupavam apenas com o que os educandos deveriam obter de conhecimento, então exigiam dos professores capacitação e domínio dos conteúdos que deveriam transmitir aos alunos, desconsiderando todo o didático-pedagógico. Após suas transformações ao longo do tempo, passando por todo um processo de reflexão, conflitos e evoluções, os cursos de Pedagogia (licenciatura) foram implantados no Brasil. A esse respeito, Saviani (2009) afirma que

Os institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram levados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. [...] E foi essa base que se organizam os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, genera-

lizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1190 [...], compondo o modelo que ficou conhecido como “esquemas 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de pedagogia. (SAVIANI, 2009, p. 146).

É importante frisar que, a partir desse momento, temos a propagação de diversas políticas públicas que orientam a formação do graduando em licenciatura, em que enfatizamos a graduação de Pedagogia, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e atualmente as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, de 2006. Nesse viés, elucidamos que a implementação do estágio supervisionado como componente curricular no curso de Pedagogia envolve várias discussões, sobre a sua função na formação dos professores. O fato é que, historicamente, essa temática vem sendo discutida “[...] a partir do entendimento de que seria este o elemento curricular dos cursos de formação de professores responsável por assegurar a unidade teoria e prática desta formação.” (ALMEIDA, 2008, p. 219).

Assim, ressaltamos que o estágio como componente curricular dentro do curso de Pedagogia é baseado em marcos legais que amparam suas obrigações e funções enquanto instituição, estagiário e professor. Dentre a legislação vigente, destacamos inicialmente a LDBEN n.º 9.394, de 1996, que sobre os profissionais docentes da educação relacionada ao estágio supervisionado nos diz:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 2020, p. 25).

Atrreladas a essa política pública, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), que, sobre estágio supervisionado, descreve: “[...] **estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas [...]**” (BRASIL, 2006, p. 4, grifo nosso), bem como conhecimentos.

É importante, ressaltar que, especificadamente sobre o estágio, temos a Lei n.º 11.788, de 2008, que assinala orientações sobre o estágio supervisionado e remunerado (BRASIL, 2008). Ainda sobre o estágio, o Ministério da Educação (MEC) colegiado ao Conselho Nacional e Pleno, em seu parecer n.º 9/2009,

apresenta o esclarecimento sobre a qualificação dos licenciados em Pedagogia para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento (BRASIL, 2009).

Já na resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, o MEC, o Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno expõem que a formação inicial do magistério da educação básica deve ocorrer em nível superior: estrutura e currículo que os cursos de licenciaturas devem desenvolver “[...] no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos”, sendo que, desse total de horas, “[...] 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao **estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição [...]” (BRASIL, 2015, p. 11-12, grifo nosso).

Assim sendo, o estágio supervisionado é um componente legal e obrigatório no curso de Pedagogia, para que haja a acessibilidade de engatar a teoria à prática de ensino, visando à qualidade de aprendizagem profissional e pessoal, de maneira a auxiliar a transição do graduando para sua futura profissão, ou seja, passando de educando para educador.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TEORIA E PRÁTICA

Neste momento, o intuito é apresentar subsídios que proporcionem um entendimento sobre a relação teoria e prática estabelecida na graduação em Pedagogia com o estágio supervisionado. Para entender esse proposto, consideramos importante realizar primeiramente alguns apontamentos sobre teoria e prática. A esse respeito, enfatizamos que a teoria na graduação se configura como uma composição de conteúdos sistemáticos, apresentados e ensinados pelo docente. Dessa forma, os conhecimentos teóricos absorvidos dentro de sala de aula durante a graduação são de extrema relevância para o futuro docente, por visarem preparar o educando no seu encaminhamento profissional.

“Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais [...]” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 16). Logo, a teoria é a base para o que e como agir na ação cotidiana profissional, em especial nos cursos de licenciatura, dentro da sala de aula. Porém sem deixar de lembrar que cada escola possui uma realidade, a ponto

de que essa teoria precisa ser repensada frequentemente, e necessita também ser flexível a demanda de necessidades que a sociedade em que a escola se encontra localizada pede.

Associada à teoria, que possui um papel formativo, tem a prática. Ao procurarmos o verbo “praticar” no dicionário *Aurélio*, nos deparamos com: fazer, realizar algo, e ação (FERREIRA, 2000), permitindo-nos perceber que, para realizarmos alguma ação, precisamos saber sobre o assunto e ter instrumentos adequados para tal. Essa prática não se faz isoladamente, mas se encontra atrelada à teoria. “Assim, a prática de ensino reduz-se à aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, nos livros e na observação do comportamento de outros professores, sobre como dar as aulas” (PIMENTA, 2005, p. 99).

Nesse caso, o estágio é o momento adequado a essa apropriação e aprendizagem no ambiente profissional, no qual passará parte de sua vida nos anos seguintes. Contudo toda ação antecede uma teoria, sendo assim as duas precisam andar em conjunto, para que o objetivo do ensino de qualidade no processo de ensino e aprendizagem seja realmente alcançado, nos deixando reflexão de que a teoria é de extrema importância. Em função disso, é oportuno frisar que a prática deve ser articulada à teoria, e a teoria por si só também não é suficiente, é preciso ação de praticar. Sobre esse direcionamento, Lima (2008) elucida que

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos. (LIMA, 2008, p. 201).

Assim, o estágio supervisionado, associado à teoria propiciada no curso de graduação no ensino superior, permite a inserção da teoria e prática dentro da sala de aula com o cumprimento das funções que o estágio exige do educando, nos possibilitando desenvolvimento da *práxis*. Sendo assim, “Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra.” (PIMENTA, 2005, p. 99), pois a “[...] teoria e prática são indissociáveis como *práxis*. A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela.” (PIMENTA, 2005, p. 93-94).

Nessa perspectiva, para que a *práxis* ocorra é necessária a junção dos conhecimentos sistematizados e a experiência adquirida no possível campo profissional. “Ou seja, na educação como *práxis* social, a atividade teórica e prática são indissociáveis. Daí que a Pedagogia é ciência (teoria) prática da e

para a práxis educacional.” (PIMENTA, 2005, p. 94). Dessas acepções, nos deparamos com a graduação e o estágio como investigativos momentos da *práxis* pretendida a caracterizar-se no futuro. É uma espécie de recolhimento de informações e despejo de conhecimentos entrelaçando a teoria na prática, buscando cada vez mais se profissionalizar da melhor maneira possível. Além disso, “[...] essa experiência deve ser entendida como um momento de contemplação, de investigação, como uma forma metodológica de pesquisa-ação da práxis [...]” (MESQUITA, 2010, p. 22).

Dessa maneira, nos deparamos com o fato de que o estágio possui múltiplas funcionalidades, como: investigativo, lugar de absorções, local de prática, experiências, despeja de conteúdos sistematizados, lugar de reflexões, escolha e aplicação de metodologias, que unidos se tornam a criação/adequação de sua *práxis*. Ressaltamos, então, a importância das aulas teóricas ministradas na graduação, que por sua vez precisa dar acesso a essas metodologias, a esses instrumentos, que são necessários como bases para o acadêmico iniciar a prática no seu futuro ambiente profissional.

É importante frisar que a investigação não pode ocorrer somente dentro do campo de estágio, mas sim na busca de teorias que visam à melhoria do ensino, que visam à aprendizagem efetiva e de qualidade do ensino aprendizagem. Esse direcionamento deve ocorrer dentro de sala enquanto educando ainda, com o auxílio de seus professores da graduação, haja vista que o processo de formação necessita “[...] investir na criação de estratégias didáticas e investigativas com vistas a auxiliar na composição de possíveis saberes pedagógicos, os quais poderão servir de apoio para a compreensão e transformação das práticas mediante ações críticas.” (ARAÚJO, 2010, p. 33).

EFICÁCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Nessa subdivisão do estudo, a finalidade é compreender a eficácia do estágio supervisionado para o curso de Pedagogia. Para atender essa intenção, é necessário compreendermos a necessidade do estágio supervisionado como componente curricular no curso referido. Sobre o assunto, Possebon e Amestoy (2016) afirmam:

O estágio curricular é, normalmente, o primeiro momento em que os estudantes dos cursos de Licenciatura se inserem no ambiente escolar. Nesse momento, não mais no papel de alunos, mas como professores. Essa transição entre a teoria adquirida na Universidade e a aplicação desses conhecimentos, acontece diante de um processo formativo, no qual os estudantes têm a

possibilidade de analisar, investigar e interpretar a sua própria práxis. Essa interação com o “futuro local de trabalho” tem como um dos objetivos possibilitar aos discentes vivências e experiências que lhe servirão como suporte para sua atuação profissional. (POSSEBON; AMESTOY, 2016, p. 279).

Ainda sobre essa temática, Scalabrin e Molinari (2013) esclarecem que o estágio supervisionado

É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo também, um lugar de aproximação verdadeira entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim também no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar na prática toda a teoria adquirida nos bancos escolares. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 4).

À vista disso, evidenciamos que o estágio supervisionado tem papel extremamente importante na formação do graduando, haja vista que “O estágio curricular pode ser o ápice do percurso formativo, pois insere o estudante na vida e prática docente” (POSSEBON; AMESTOY, 2016, p. 280), por possibilitar a “abertura dos olhos” frente às suas atitudes, além de permitir o aprendizado com os erros e acertos vistos durante o período do estágio, favorecendo a melhoria no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas afirmativas, evidenciamos que o estágio supervisionado se configura como um instrumento preparador e auxiliador na carreira e postura a qual os educandos pretendem seguir e ou adotar, além de ser um espaço de aprendizagens. “Dessa forma, o período do Estágio/Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar”.

Sobre o assunto, Marran e Lima (2011, p. 8) asseveram que “[...] o estágio curricular supervisionado caracteriza-se como espaço de oportuniza ações trianguladas pela concretidade do real profissional, portanto, pontuadas pelas vivências, interações teoria-prática [...]”. Já Felício e Oliveira (2008, p. 217) complementam assinalando que “[...] o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores”. Logo, levam-nos então à percepção de que o estágio é campo de observações, investigações e absorções excepcionalmente significativas para sua futura profissão, lhe permitindo aprender e refletir sobre o caráter profissional adequado a se caracterizar no futuro, além de lhe proporcionar experiência, que é fundamental para o cotidiano.

Nesse direcionamento, Scalabrin e Molinari (2013, p. 2) afirmam que “[...] o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência;

na prática o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades [...]” durante a realização do estágio do que propriamente das atividades que realizou em sala de aula. Dessa maneira, refletindo sobre a função do estágio supervisionado e sua eficácia para a formação docente, de maneira a ser extremamente importante para os primeiros passos dos educandos para sua futura profissão, observamos também que esses educandos adquirem por meio desse estágio supervisionado sua identidade profissional.

A partir dessa reflexão observamos que o papel do estágio supervisionado é de extrema relevância, sendo necessário para o contato com o possível campo de atuação profissional. Assim, Scalabrin e Molinari (2013, p. 4) apontam que “[...] o estágio é primordial para a conclusão de um curso de licenciatura, é a primeira experiência docente e deve, portanto, possibilitar ao aluno em formação, ao acadêmico uma noção da realidade escolar, das dificuldades [...]” existentes no ambiente escolar, “[...] além de ter o contato com o professor já formado, com sua experiência de sala de aula, com as alegrias e os problemas que a docência comporta numa sociedade tão desigual [...]” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 4).

Nesse contexto, o estágio supervisionado se configura no momento em que o profissional descobre se realmente deseja essa profissão, mesmo diante dos desafios e embates existentes na profissão, pois “O estágio como espaço de inserção à constituição do profissional pode aclarar sobre a certeza ou não da opção do indivíduo quanto à área do conhecimento escolhida [...]” (MARRAN; LIMA, 2011, p. 8), proporcionado conseqüentemente um discernimento profissional e pessoal.

A partir dessas afirmativas, apontamos o estágio como campo de investigação e campo de pesquisa, em que os alunos observam e se adequam às realidades encontradas no cotidiano. “[...] o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 6). Assim, o estágio supervisionado não é a parte prática do curso de Pedagogia, mas sim o lugar no qual se aprende praticar.

É necessário, pois, ressaltarmos que o estágio supervisionado é um instrumento indiscutível e realmente necessário na formação docente, permitindo que o educando entenda e aplique as teorias absorvidas na graduação as colocando em prática. Dessas acepções, Scalabrin e Molinari (2013, p. 1) ressaltam que “O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios [...]” presentes em sua carreira profissional.

Desse modo, ao compreendermos o papel do estágio nos deparamos com a reflexão do estágio como um período destinado à absorção necessária para a aquisição de uma profissão, que se dá pela ação cotidiana. Dessa maneira, não deve ser separada da prática a teoria fundamentada dentro da graduação, as duas andam lado a lado e, em conjunto, auxiliam a formação docente com eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados levantados no referencial teórico, analisamos que a formação docente passou por alterações ao longo dos anos e, diante das modificações no contexto socioeconômico, político e cultural que ocorreram, e ocorrem, acontece uma adequação na formação docente. Diante desse contexto, entendemos que a historicidade presente no curso de Pedagogia refletiu e reflete na implementação do estágio supervisionado como disciplina curricular, amparada legalmente, que em um aspecto geral é visualizada como a dissociação da teoria, um momento puramente prático.

Contudo enfatizamos que o estágio supervisionado é a ponte entre o estudante e o início de sua transformação de graduando para graduado, por proporcionar a aquisição de conhecimentos relevantes de seu possível campo de atuação, em especial o ambiente escolar. Além de possibilitar a formação do pensamento crítico sobre os conflitos que aparecem no cotidiano do profissional que opera em um dos campos de atuação do formado em Pedagogia, bem como sobre a importância de repensar no uso de metodologias visando ao ensino de qualidade, dando experiência e até levando questionamentos quanto à sua própria postura profissional e ao caráter desejado quando for lecionar. Assim, o estágio supervisionado é, e tem como objetivo ser, a ponte entre realidade, teoria e prática, para que possamos refletir sobre os desafios e a profissão que decidimos exercer. Nesse sentido, o estágio supervisionado se torna uma espécie de investigação pessoal e profissional.

Em função disso apontamos que o estágio supervisionado leva o educando a se posicionar como profissional no campo em que atuará futuramente, e esse contato real provocam a absorção de experiência e aprendizado sobre sua profissão, bem como reflexão sobre o que realmente funciona ou não na classe. Esse contato lhe permite seus primeiros passos para se tornar um profissional, partindo dessa observação que o estágio os acede.

Assim sendo, as aulas teóricas são de extrema importância, gerando crescimento e possibilidades, permitindo o embasamento adequado ao início de toda a profissão de um futuro professor, que por sua vez precisa ser pensada e repensada a todo instante e entrelaçada com a prática. Dessa maneira, a prática os leva a inserir esses aprendizados tão significantes dentro de uma sala de aula

para os alunos, que por sua vez também precisam ser repensados e analisados dia após dia, baseando-se na realidade escolar em que a escola está inserida e em suas particularidades, formando assim a *práxis* docente.

Com isso, perante a análise, o estágio supervisionado é um instrumento que transmite conhecimentos, no qual a teoria embasa as primeiras percepções para se entrar e conduzir a prática profissional, proporcionando experiências profissionais e pessoais, de maneira a ensinar o aluno a conduzir da melhor maneira possível o seu encaminhamento. Assim, sendo campo de investigação, coleta de informações que agregarão valores à sua futura profissão, levando os futuros professores a exercitarem a reflexão diária de como é o cotidiano do educador, e os possíveis desafios que encontrarão dentro de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. de. Prática de formação: estágio supervisionado: idéias iniciais. In: PARANÁ, Secretaria De Estado Da Educação. **Fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de formação de docentes:** curso de formação de docente – normal, em nível médio. Curitiba: SEED, 2008. p. 219-226.

ARAÚJO, G. T. G. de. **Estágio Supervisionado:** espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 09/2009.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio** século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod5bloco4/texto-reflexoes_sobre_estagio-e-pratica-de-ensino.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paul, v. 7, n. 2, p. 1-19, ago. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MESQUITA, D. N. de C. Teoria, prática, estágio supervisionado e formação. **Polyphonia**, v. 21, n. 1, p. 21-37, jan./jun. 2010. Disponível em: “ <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/21/990>. Acesso em: 20 maio 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-149, jan./abr. 2009.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica**, v. 7, n. 3, p. 1-12, 2013. Disponível em: http://revis-taunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

POSSEBON, N. B.; AMESTOY, M. B. A importância do estágio no desempenho da docência. **CCNEXT – Revista de Extensão**, Santa Maria, v. 3, n. Ed. Especial, p. 278-281, 2016. Disponível em: http://coral.ufsm.br/ideia/images/producao/ccnext_amestoypossebon_2016.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

ANÁLISE DE PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA FRENTE A RESPOSTAS A UMA TAREFA SOBRE O CONCEITO DE EQUAÇÃO MODULAR

Daniela Mendes Vieira Silva¹⁰
Mara Jane Neves Lima Freire¹¹
Daniel de Oliveira Lima¹²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo compreender sob a perspectiva da Matemática, da Pedagogia e, didaticamente, sobre a produção escrita de licenciandos de matemática quando analisam uma tarefa na qual é proposta uma questão dentro do tema Equação Modular. Para tanto, escolhemos uma tarefa que proponha uma questão e respostas fictícias, porém susceptíveis de ocorrer, de acordo com a proposta de Biza, Nardi e Zachariades (2009), a partir de um questionário a respeito desta tarefa, aplicamos esta atividade a uma turma de licenciandos, que cursam a disciplina de Didática para o Ensino de Matemática.

Biza, Nardi e Zachariades (2007) apresentam um trabalho voltado para reflexão sobre as crenças dos professores e suas relações com a prática, onde reconhecem a discrepância evidente entre a teoria que fica fora do contexto expressa nas crenças dos professores sobre matemática e pedagogia (por estudos baseados em entrevistas) e prática real. Eles trazem uma ideia de como os professores analisam as produções dos seus alunos a partir das suas crenças e dos seus valores. Destacam ainda a importância de levar para a formação inicial dos professores situações reais, assim como os advogados fazem em suas formações. Ao propor atividades como estas, eles envolveram professores de matemática com cenários de sala de aula que são hipotéticos, mas baseados em questões de aprendizagem e ensino. Também deram destaque à utilidade e o potencial da tarefa aplicada com a seguinte estrutura: reflexão sobre o(s) aprendizado/objetivos dentro de um problema matemá-

¹⁰ Doutora em Ensino e História da Matemática e da Física. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Graduada em Licenciatura em Matemática e em Pedagogia. Professora da Universidade Castelo Branco, das Faculdades Campo Grandenses e da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: danielamvds@yahoo.com.br

¹¹ Mestre em Modelagem Computacional. Graduada em Licenciatura em Matemática. Professora do Departamento de Matemática da UNIRIO. E-mail: mara.freire@uniriotec.br

¹² Mestre em Matemática. Graduado em Licenciatura em Matemática. Professor da Escola SESC de Ensino Médio e Diretor da ONG Instituto Bem. E-mail: danielprof2006@gmail.com

tico (e resolve-lo); exame de uma falha na Solução (fictícia) de estudante e; descrição, por escrito, de um feedback para o aluno em questão.

Como estrutura de trabalho, Biza, Nardi e Zachariades (2007) propõem explorar o conhecimento do assunto que o professor tem, entender suas crenças, suas motivações e ideologias, suas práticas e os tipos de feedback que eles dão aos alunos. Em suma, a tarefa permite ao professor explorar e desenvolver a sensibilidade dos licenciandos envolvidos, assim como entender um pouco mais as dificuldades e necessidades dos mesmos. Com isso, ampliar seu repertório de *feedbacks* para o aluno, para identificar o erro, investigar suas causas e compreender a oportunidade didática oferecida no momento.

Os referidos professores utilizam, para a análise da interação de professores frente à tarefas propostas dentro do modelo supracitado, uma adaptação do modelo de Toulmin (1958, apud NARDI, BIZA & WATSON, 2014), que descreve a estrutura e o conteúdo semântico de um argumento em termos de seis tipos básicos de declaração: a conclusão (C) que é a afirmação que o argumento deseja convencer; os dados (D) que são as bases sobre as quais o argumento se baseia; a justificativa (W) que é o que justifica a ligação entre os dados e a conclusão e é apoiada pelo suporte (B), que apresenta mais evidências e justificativas; o qualificador modal (Q) que expressa graus de confiança; e, finalmente, a refutação (R) que consiste em potenciais refutações da conclusão (NARDI, BIZA & WATSON, 2014).

A análise proposta pelos professores pretende discernir, diferenciar e discutir um espectro sobre os argumentos utilizados por professores em seu cotidiano em sala de aula. Para tanto, eles elaboraram o modelo oferecendo uma classificação de justificativas, como a de Freeman (2005), cuja adaptação feita por elas foi a seguinte (Tabela 1):

Tabela 1: Categorias de Análise

Justificativa A priori	Recorre-se a um teorema matemático ou definição (a priori-epistemológica) ou a um princípio pedagógico (a priori-pedagógico).
Justificativa Institucional	Uma justificação de uma escolha pedagógica com base no que está sendo recomendado ou requerido por uma política institucional, tal como um currículo nacional ou um livro (institucional-curricular) ou se isto reflete práticas padrão da comunidade matemática (institucional-epistemológica).
Justificativa Empírica	A citação de uma ocorrência frequente na sala de aula (de acordo com experiências nacionais em matemática, empírico-profissional) ou recorrendo à aprendizagem pessoal em matemática (empírico-pessoal).
Justificativa Avaliativa	Uma justificação de uma escolha pedagógica nos termos de um ponto de vista, valor ou crença pessoal.

Fonte: Nardi, Biza & Watson (2014)

O propósito da elaboração dos tipos de argumentos usados por professores no que tange à sua prática é o de demonstrar que as decisões que eles tomam cotidianamente em sala de aula não são exclusivamente fundamentadas epistemologicamente em matemática (NARDI, BIZA & WATSON, 2014).

METODOLOGIA: PRODUÇÃO DE DADOS

A primeira etapa de produção de dados consistiu em definir os sujeitos da nossa pesquisa. Decidimos fazer uma oficina para licenciandos em matemática que não estudassem diretamente com nenhum dos autores do presente artigo. Para tanto, contactamos e pedimos a uma colega¹³, que ministra a disciplina Didática para o Ensino de Matemática no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, para que nos cedesse dois tempos de aula da sua disciplina. A disciplina Didática para o Ensino de Matemática é ofertada no quinto período do curso de Licenciatura em Matemática, ou seja, os estudantes nela matriculados já possuem uma caminhada na instituição. A segunda etapa da produção de dados consistiu em escolher tarefas a serem propostas aos licenciandos e o fizemos após leitura coletiva de artigos cuja temática fosse o uso das tarefas supracitadas em formações iniciais e continuadas de professores que ensinam matemática.

¹³ A referida professora é estudante do mesmo programa de pós graduação ao qual os autores deste artigo estão vinculados.

Figura 1: Tarefa 1

TAREFA DE ÁLGEBRA

Em um teste de matemática, os alunos receberam o seguinte problema:

"Resolva a equação: $|x| + |x - 1| = 0$ "

1. O que você acha que o examinador pretendia ao elaborar esse problema?

Um aluno respondeu da seguinte forma:

"É verdade que

$$|x| + |x - 1| = 0 \Leftrightarrow (|x| + |x - 1|)^2 = 0 \Leftrightarrow x^2 + (x - 1)^2 + 2|x(x - 1)| = 0 \Leftrightarrow x^2 + x^2 - 2x + 1 + 2|x(x - 1)| = 0.$$

Caso 1: $x(x - 1) \leq 0$

Então

$$2x^2 - 2x + 1 + 2x^2 + 2x = 0. \text{ Impossível.}$$

Caso 2: $x(x - 1) \geq 0$

$$\text{Então } 2x^2 - 2x + 1 + 2x^2 - 2x = 0 \Leftrightarrow 4x^2 - 4x + 1 = 0 \Leftrightarrow (2x - 1)^2 = 0 \Leftrightarrow x = \frac{1}{2}.$$

Portanto, a solução da equação é $x = \frac{1}{2}$."

2. Quais comentários você faria para esse aluno em relação a essa resposta?

Fonte: Biza, Nardi e Zachariades, 2007, p. 303, tradução nossa

Para escolha da tarefa também levamos em consideração o fato de que as professoras Biza e Nardi já estiveram na UNIRIO, aplicando uma tarefa envolvendo o tema Tangente aos mesmos alunos para os quais aplicaríamos a tarefa apresentada na Figura 1 para a produção de dados deste artigo.

ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, organizamos as respostas dos licenciandos por questão, agrupando-as em dois itens. Em um segundo momento, organizamos (visando fazer emergir as visões pedagógicas, matemáticas e didáticas dos participantes) cada item, que foi analisado a partir da classificação adaptada por Nardi, Biza e Watson (2014), relembradas adiante:

Figura 2: Classificação



Nardi, Biza e Watson (2014)

Também fizemos recortes do diário de campo da aplicadora¹⁴ a fim de que estes nos auxiliassem a compreender não só as respostas dos licenciandos às questões propostas, mas também o contexto no qual a tarefa foi vivenciada, utilizamos o mesmo processo para as gravações, com o uso da transcrição de momentos críticos, na perspectiva de Quintaneiro e Powell (2015). A seguir descrevemos como desenvolvemos o trabalho de campo.

O TRABALHO DE CAMPO: PREPARANDO

Para o primeiro dia foram preparadas duas tarefas, uma que foi a combinada pelo grupo (tarefa 1), e uma reserva¹⁵(tarefa 2), um Questionário e um Termo de Consentimento. O objetivo inicial do grupo era que durante o primeiro tempo de aula os alunos resolvessem a questão e no segundo tempo, eles expusessem suas observações sobre a atividade.

Mínutos antes de iniciar a aula, as professoras se reuniram, para decidirem como seria o desenvolvimento da aula. Todo o material foi apresentado à professora regente, que gostou muito das duas tarefas, sendo assim ela sugeriu que fossem aplicadas as duas tarefas para os licenciandos no primeiro dia e ela

¹⁴ Elaborada pela Professora M. F.

¹⁵ Por uma questão de espaço, decidimos fazer um segundo artigo para discutir a tarefa extra em questão.

cederia mais dois tempos de sua aula em um segundo dia para que fizéssemos uma discussão com os licenciandos sobre as tarefas aplicadas. Como ela era a professora responsável pela turma e estava nos fazendo a gentileza de ceder quatro tempos de suas aulas do semestre para aplicarmos a atividade, houve a concordância com a sugestão da professora, uma vez que entendemos que mudanças são bem vindas e mostram uma postura dinâmica em relação ao trabalho realizado. E assim foi feito.

PRODUZINDO DADOS

Todos os participantes receberam um termo de consentimento, ao qual preencheram e assinaram. Em seguida receberam um questionário, para que respondessem perguntas referente a sua vida profissional e universitária, e após responderem, devolveram e receberam a Tarefa 1 (tema: Equação Modular). Neste primeiro dia, 13 licenciandos compareceram à aula e participaram da pesquisa. Eles levaram aproximadamente 40 minutos para realizar a Tarefa, alguns licenciandos discutiram a tarefa com colegas e outros a fizeram individualmente.

Conforme os licenciandos iam finalizando a primeira tarefa, foi sendo entregue a Tarefa 2 (tema: Inequação), para que começassem a responder às questões da mesma.

No final restaram alguns minutos antes de terminar a aula, como os licenciandos ficaram muito intrigados com a Tarefa 1, a professora regente decidiu iniciar a discussão¹⁶ sobre a mesma. No segundo dia, somente seis licenciandos compareceram. A aula teve início com a retomada da discussão sobre a Tarefa 1, percebemos que ficou claro para os licenciandos que a equação não tinha solução, porém, também percebemos que eles tinham dificuldade em dar um retorno para o aluno fictício, caso o mesmo perguntasse onde estava o erro em seu desenvolvimento.

ANALISANDO OS DADOS PRODUZIDOS

A partir da leitura dos questionários dos licenciandos verificamos que o público participante era de 5 licenciandas e 8 licenciandos, sendo 8 deles com faixa etária entre 20 e 25 anos, 2 com faixa etária entre 26 e 30 anos, 1 entre 17 e 20 anos, 1 entre 31 e 45 anos e 1 com 50 anos ou mais. Todos cursam a primeira graduação, 9 participantes já têm alguma experiência com ensino em aulas particulares, também observamos o destaque dado pelos licenciandos

¹⁶ Toda discussão, com as falas dos licenciandos e professores participantes da aplicação das tarefas foi gravada em áudio.

JUSTIFICATIVA EMPÍRICA: EMPÍRICO-PESSOAL

Aqui quase a totalidade dos licenciandos se refere à atividade proposta ao aluno fictício como tendo um objetivo avaliativo. Até mesmo as frases utilizadas por eles são praticamente idênticas, diferindo apenas em mínimos detalhes. Adiante, organizamos as escritas dos licenciandos na Quadro 1, para facilitar a nossa discussão sobre as mesmas.

Quadro 1: Justificativa Empírico-Pessoal em relação à questão 1

Licenciando	Resposta à questão: O que você acha que o examinador pretendia ao elaborar este problema?	Comentários sobre a Resposta
B	<i>“Testar os conhecimentos do aluno em relação a modelo e resolução de problemas.”</i>	O licenciando vê a atividade como uma avaliação de conhecimentos sobre o tema equação modular.
C	<i>“Verificar o entendimento sobre módulos.”</i>	
D	<i>“Verificar se o aluno fixou os conhecimentos básicos de equações com módulo.”</i>	
F	<i>“Verificar se o aluno tem conhecimentos sobre equações com módulo.”</i>	
G	<i>“Acredito que ele pretendia verificar se os alunos compreenderam o significado de módulo e se sabem operar usando módulo.”</i>	
I	<i>“Avaliar o conhecimento do aluno sobre equações modulares.”</i>	
J	<i>“Avaliar os conhecimentos do aluno referente à equação modular, verificar se o aluno está atento ao módulo e às restrições.”</i>	
L	<i>“Eu acho que o examinador pretendia avaliar o conhecimento sobre módulo, equação modular.”</i>	
M	<i>“Verificar se o estudante sabe resolver questões que envolvam módulos.”</i>	O licenciando vê a atividade como uma oportunidade de fixação de conhecimentos sobre o tema equação modular.
H	<i>“Fixar o conceito de módulo de um número: que será sempre positivo.”</i>	

Fonte: Os autores

Um exemplo de escritas praticamente idênticas, como supracitado, é o caso das seguintes justificativas: *“Verificar se o aluno fixou os conhecimentos básicos de equações com módulo”* (licenciando D), *“Verificar se o aluno tem conhecimentos sobre equações com módulo”* (licenciando F), *“Eu acho que o examinador pretendia avaliar o conhecimento*

sobre módulo, equação modular” (licenciando L). Este padrão de respostas se repete ao longo de todo o quadro.

Observamos também que as respostas dadas aqui são curtas e objetivas, o que indica pouca indecisão a respeito do tema, por parte dos participantes. A escrita consonante dos licenciandos tem identidade com a forma como sua formação acontece desde tenros anos, formação esta na qual as tarefas matemáticas, tradicionalmente, têm o papel de avaliar ou de fixar conhecimentos.

JUSTIFICATIVA A PRIORI: A PRIORI-EPISTEMOLÓGICA

Em justificativas desta categoria os autores recorrem a teoremas e definições estabelecidos pela matemática. As justificativas abaixo apresentam dentro das propriedades inerentes à definição de módulo, como validador da sua posição, como segue.

O licenciando A responde que a pretensão do examinador ao elaborar o problema sobre equação modular apresentado foi o de *“Trabalhar a ideia de módulo mesmo somando números simétricos, quando estão dentro do módulo a soma nunca será negativa e só será igual a zero se ambos os lados forem zero”* já o licenciando K responde à mesma pergunta afirmando que o examinador pretendia *“Destacar que todo resultado em módulo é positivo, portanto a soma de dois valores positivos jamais daria 0. Neste caso, nem mesmo se $x = 0$ ”*.

Em ambos os casos, observamos que esta se mostra uma opção confortável, uma vez que a responsabilidade pelo que se diz recai sobre o edifício matemático. Também, como nas respostas anteriores, não observamos indefinições e indecisões por parte dos participantes em foco.

JUSTIFICATIVA AVALIATIVA

Apenas o licenciando E, fez uma escolha pedagógica a partir de seus valores e crenças pessoais em resposta à questão 1 da tarefa proposta (O que você acha que o examinador pretendia ao elaborar este problema?), quando afirma que *“Não tenho informações suficientes para chegar a um palpite possível. Porém, uma possibilidade plausível é a de que o professor quisesse avaliar um método de resolução de equações modais anteriormente dado em sala”*.

Contrariamente aos casos anteriores, podemos observar aqui a explicitação de uma posição de indecisão frente à questão, associada a um exercício,

JUSTIFICATIVA INSTITUCIONAL: INSTITUCIONAL-EPISTEMOLÓGICA

Como é possível observar, a partir do quadro adiante, tivemos respostas, corretas do ponto de vista matemático, massivamente associadas à categoria Justificativa Institucional-Epistemológica (9 de 13). De maneira geral, estes licenciandos enfatizaram o fato de que o estudante da tarefa em foco não fez a substituição do valor encontrado para x ($x = 1/2$) na equação modular, o que o levaria a uma inconsistência ($1 = 0$).

Quadro 2: Justificativa Institucional-Epistemológica em relação à questão 2

Licenciando	Resposta à questão: Quais comentários você faria para esse aluno em relação a esta resposta?	Comentários sobre a resposta
A	<i>“Para prestar mais atenção nas contas.”</i>	Demonstra aversão ao erro durante a resposta aos exercícios.
C	<i>“Substitua o valor de x na equação e observe que ele ficará positivo, logo será maior que 0”</i>	Faz a solução diretamente.
F	<i>“Que no 1º caso x seria $x = 1/2$ e a equação não seria impossível.”</i>	
G	<i>“Falaria que ele fez muito bem em dividir o problema em casos distintos, porém deveria ter aberto também um 3º caso, separado do 2º, quando $x \cdot (x-1) = 0$. Também falaria p/ tomar cuidado com o uso do “se e somente se”</i>	
E	<i>“1º) se ele testasse o valor de “x” que ele encontrou: $[1/2] + [1/2 - 1] = 1/2 + 1/2 = 1$ diferente de zero, observando uma incoerência. 2º) Soma de dois valores positivos nunca é zero.”</i>	
I	<i>“Que houve equívocos. Pois, na resolução de $([x] + [x - 1])^2$. Deveria ser assim: $x^2 + [x^2 + 1 - 2x]$. No primeiro caso, na abertura do módulo, deveria ficar assim: $-2x \cdot (x-1)$, obtendo $-2x^2 + 2x$. E, por fim, após achar o valor $x = 1/2$, deveria substituir na equação original, pois $x = 1/2$ não é solução. Veja: $[1/2] + [1/2 - 1] = 1/2 + [-1/2] = 1/2 + 1/2 = 1$ que é diferente de 0.”</i>	

Licenciando	Resposta à questão: Quais comentários você faria para esse aluno em relação a esta resposta?	Comentários sobre a resposta
J	<p><i>“Ao analisar a questão em conjunto com os colegas de classe, pude verificar o equívoco do aluno nas propriedades referentes a módulo, onde está indicado com a seta. O aluno deveria testar o valor encontrado “$\frac{1}{2}$”, assim poderia possivelmente analisar seu equívoco. Deixaria tal indicado se $x = \frac{1}{2} \rightarrow [\frac{1}{2}] + [\frac{1}{2} - 1] = 0?$ cont.” Este mesmo aluno continua no verso “[x] + [$x - 1$]² = [x]² + 2x. [$x - 1$] + [$x - 1$]² e [x]² + 2x. ($x - 1$) + [$x - 1$]², [x] + [$x - 1$] = 0, se você achar $\frac{1}{2}$ então [$\frac{1}{2}$] + [$\frac{1}{2} - 1$] = 0 ←?, [$\frac{1}{2}$] + [$-\frac{1}{2}$] = 0 ← Observe o módulo.”</i></p>	Faz a solução diretamente.
K	<p><i>“Eu destacaria o segundo passo dele, pois não foi respeitada a propriedade de módulo e também chamaria atenção para a conclusão do segundo caso, pois a análise a meu ver foi correta mas ficou um pouco descontextualizada, já que se fosse substituído na equação o valor de $x = \frac{1}{2}$, não encontraríamos uma igualdade $\frac{1}{2} + [\frac{1}{2} - 1] = 1 \Rightarrow [x] + [x - 1]$ diferente de 0.”</i></p>	
M	<p><i>“Que houve erro na resolução da questão, por não se atentar ao módulo. Diria para o aluno pegar o valor de $x = \frac{1}{2}$ que já foi o valor encontrado para a expressão x. ($x - 1$) maior ou igual a zero e substituir na equação dada. Fazendo isso, o aluno perceberá que não chegará numa igualdade.”</i></p>	

Fonte: Os autores

É interessante destacar que as justificativas mais frequentes para o item, remetem ao tipo de ensino que tiveram na educação básica (no Brasil o ensino de matemática de maneira algorítmica, no qual os passos da solução e encontro da resposta são enumerados, é predominante). Além disso, as respostas apresentadas são feitas exclusivamente via manipulação algébrica, o que também é uma tradição do ensino do nosso país. A aplicadora da atividade faz uma interessante intervenção durante a discussão das tarefas, justamente expondo o seu raciocínio neste sentido quando afirma que: *“Mas eu vejo muito o fato de que o aluno pensa que matemática é fórmula e já inicia o problema com algoritmo.... Se tem um problema matemático, tem que ter conta, tem que ter resposta. ...só quer trabalhar com inteiro, tem medo de trabalhar com racionais, e não é assim que funciona.”* (Transcrição de áudio, dia 2, minuto 42)

É importante salientar que a aplicadora também sugeriu outras possibilidades de resolução, fazendo o contraponto com o “modus operandi” do tradicional

ensino de matemática brasileiro, quando afirma que: “*Aqui vocês fazem o Enem, que é múltipla escolha, fazer uma prova que não precisa fazer de maneira clara, podendo fazer tanto graficamente ou algebricamente, como é esse problema. Seria válido em sala de aula?*” (Transcrição de áudio, dia 1, minuto 5).

Outra resposta que se encaixa nesta categoria é a de um licenciando que destacou a necessidade de chamar a atenção para a importância da atenção às contas, o que também nos remete a práticas de ensino que veem com maus olhos os erros na resolução de exercícios (prática muito difundida no Brasil, onde o erro, em aulas de matemática, é sempre advertido e ensinado como algo a ser evitado). É interessante observar a ocorrência de tal justificativa, uma vez que o ambiente promovido pela professora e pela aplicadora apontava na direção contrária, ou seja, na qual o erro seria visto como algo construtivo. Observe o diálogo que segue: à afirmação da aplicadora:

Licenciando: “*Eu acho que ... todo raciocínio que seja lógico/coerente tem que ser validado*”.

Professora: “*Mas quando ele olhar para a solução dele, ele vai perguntar onde está o erro?*”

Licenciando: “*A expansão dele, tirando o módulo, a expansão daquele valor $x - 1$ tirando o módulo, ali tem um erro conceitual*.”

Professora: “*Vamos fazer de novo. Observe aqui $|x - 1|^2$, é isso não é, isso aqui não é $|x - 1| \cdot |x - 1|$, o produto do módulo do $|x| \cdot |y| = |xy|$, não é? Isso aqui também, isso aqui você pode escrever como $|x - 1|^2$.*”

Licenciando: “*Mas continua com módulo, a ideia é que quando você tira do módulo, que tudo que você tira do módulo é positivo*.”

Professora: “*Olha para o módulo de $|x - 1|^2$.*” ... *Quem argumentou isso, ainda tem duas opções.*

Só que $(x-1)^2$ é sempre positivo.”

Licenciando: “*Por que no final, $x^2 - 2x + 1$, vai dar um valor positivo*.”

Professora: “*Por outro lado o problema não tem solução. ... duas coisas não negativas somando darem zero, a menos que elas sejam zero. ..., mas como o aluno chegou no meio assim, não parece algo estranho, não tem erro na conta dele*.”

Licenciando: “*O que mais me chamou a atenção foi isso aí*.”

JUSTIFICATIVA AVALIATIVA

Vemos adiante, no quadro 3, as ideias de quatro licenciandos para a questão, associadas à categoria Justificativa Avaliativa, categoria esta que foi contemplada para as duas perguntas propostas, o que indica a força de crenças pessoais nas decisões envolvendo o ensino de matemática.

Quadro 3: Justificativa Avaliativa em relação à questão 2

Licenciando	Pergunta: Quais comentários você faria para esse aluno em relação a esta resposta?	Comentários sobre a resposta
D	<i>“No caso 1, não preciso dar tanta volta e colocar uma complexidade na equação. Basta saber do básico sobre módulo, o que acontece com uma equação desse perfil e pronto.”</i>	Crítica a solução e fala de maneira geral o que acredita ser necessário para a resolução da equação.
E	<i>“Está errado. Porém eu preciso estudar mais para explicar o porquê.”</i>	Afirma que a solução está errada, mas não sabe explicar o motivo.
K	<i>“Que poderia usar o raciocínio lógico para resolver questões matemáticas, antes de sair aplicando regras e fórmulas. Com uma análise rápida veria que é impossível, ou sem solução.”</i>	Corrige e discute sobre o que é preciso, sob o seu ponto de vista, para resolver a questão.
C	<i>“Pra ele aprender a analisar o sistema antes do módulo.”</i>	Destaca, um conhecimento, a seu ver, importante para a solução do problema proposto.

Fonte: Os autores

Aqui os licenciandos apresentam reflexões que parecem acontecer de si para si mesmo, uma vez que tal categoria tem como ideia fundamental a explicitação de crenças pessoais, como se os participantes estivessem “pensando em voz alta” sobre o que eles mesmos fariam baseados em seus valores.

Em nenhuma das respostas à questão 2 observamos sugestões de abordagens que levassem os alunos a alcançar o entendimento da questão, embora fosse este o ambiente da aplicação da atividade aos participantes conforme o registro apresentado no quadro 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer a análise das respostas dos participantes às questões, observamos que apenas as categorias denominadas por Nardi, Biza e Watson (2014) como: Justificativa: Empírico Pessoal, Avaliativa, Institucional-Epistemológica, A Priori Epistemológica foram observadas nas respostas analisadas. Em uma Justificativa Empírico Pessoal recorre-se a um aprendizado pessoal, na Justificativa Avaliativa se recorre a um valor ou crença pessoal, na Justificativa Institucional-Epistemológica se recorre a práticas padrão da comunidade matemática e na Justificativa A Priori-Epistemológica se recorre às defini-

ções e aos teoremas da matemática. Portanto, vimos aqui que os licenciandos participantes retomam, a todo momento, sua própria experiência enquanto estudantes da educação básica, o que evidencia uma desconexão com a sua presença no ensino superior. Felix Klein (2009) dá a este fenômeno, o nome de dupla descontinuidade, quando afirma que:

Os jovens estudantes universitários são confrontados com problemas que nada têm a ver com as coisas que estudaram na escola e, naturalmente, esquecem-nas rapidamente. Quando, depois de completarem o curso, se tornam professores confrontados com a necessidade de ensinar a matemática elementar na forma adequada ao grau de ensino, primário ou secundário, a que se dedicam, e como não conseguem estabelecer praticamente nenhuma relação entre esta tarefa e a matemática que aprenderam na universidade, facilmente aceitam o ensino tradicional, ficando os estudos universitários como uma memória mais ou menos agradável que não tem influência na sua forma de ensinar. (KLEIN, 2009, p. 1)

Portanto, atividades como esta, que permitem uma reflexão em diversos níveis sobre a própria prática, se mostram como uma oportunidade para a discussão e desenvolvimento pedagógico/matemático/didático, uma vez que elas ensejam o autoconhecimento não só daqueles que a vivenciam, mas também permite a compreensão, por parte daqueles que a aplicam, sobre as complexas relações entre diferentes campos do saber que interferem na prática matemática em sala de aula.

Como desdobramentos para o presente estudo, temos a análise dos dados da segunda tarefa aplicada, a ser feita por este grupo em um trabalho vindouro e também a possibilidade de fazermos uma roda de conversa com os licenciandos participantes na qual eles façam uma meta análise do material produzido por eles nas duas sessões.

REFERÊNCIAS

BIZA, I.; NARDI, E.; ZACHARIADES, T. **Teacher beliefs and the didactic contract on visualization**. Edmonton: FLM Publishing Association. 2009.

_____. **Using Tasks to Explore Teacher Knowledge in Situation-Specific Contexts**. J Math Teacher Educ (2007) 10:301–309. DOI 10.1007/s10857-007-9043-y. DOI 10.1007/s10857-007-9043-y.

FREEMAN, JB. **Systematizing Toulmin's warrants: Na epistemic approach**. Argumentation, 19(3), 331-346, 2005.

KLEIN, F. **Matemática Elementar de um Ponto de Vista Superior**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de matemática, 2009.

NARDI, E.; BIZA, I.; WATSON, S. **What makes a claim an acceptable mathematical argument in the secondary classroom? A preliminary analysis of teachers' warrants in the context of anAlgebraTask.** Pope, S. (Ed.) Proceedings of the 8th British Congress of mathematics Education 2014.

POWELL, A. B.; QUINTANEIRO, W. **O Vídeo na Pesquisa Qualitativa em Educação matemática: Investigando pensamentos de alunos.** In: Arthur Powell. (Org). *Métodos de pesquisa em educação matemática usando escrita, vídeo e internet.* 1ed.São Paulo: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 15-60.

Nota: artigo foi originalmente publicado na revista Com a Palavra o Professor. (<http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/374>).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SOCIABILIZAÇÃO E EMPODERAMENTO DE ADOLESCENTES NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA Á LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ana Carolina Guerreiro Piacentini¹⁸

Inaiê da Silva Federissis¹⁹

Raquel Silvano Almeida²⁰

Ricardo Naoki Nakada Apolinário²¹

INTRODUÇÃO

Os documentos educacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna nacionais (PCN, 2000; OCEM, 2006; BNCC, 2018) e regionais (DCLEM-PR, 2008; CREP-PR, 2019) abordam que a aprendizagem de uma nova língua contribui para a formação crítica e ação transformadora do aluno em cidadão atuante na sociedade. Especificamente, a aprendizagem da língua inglesa, dado o seu atual papel de língua franca “globalizante” e, portanto, passível de inclusão (ou exclusão) do indivíduo na sociedade global, se faz pertinente para sociabilização e empoderamento de comunidades de risco ou em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Sob essas noções, vimos desenvolvendo desde o ano de 2018, por meio de uma parceria entre universidade e instituição socioeducacional, o projeto de extensão acadêmica “Oficina linguístico-cultural na EDHUCCA – Escola de Desenvolvimento Humano “Casa do Caminho”, de modo a dar atendimento ao artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 2017:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2017, p. 10)

¹⁸ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: anacarolis_gp@gmail.com.

¹⁹ Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Paraná. E-mail: inaie.federissis@gmail.com.

²⁰ Doutora em Estudos da Linguagem. Docente Adjunta da Universidade Estadual do Paraná. Coordenadora do projeto de extensão. E-mail: raquel.almeida@unespar.edu.br.

²¹ Graduando em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Paraná. E-mail: ricknaoki@gmail.com.

A EDHUCCA é uma entidade sem fins lucrativos, localizada no município de Apucarana, ao norte do Paraná, que desenvolve várias ações com famílias em situação de risco ou vulnerabilidade social, dentre as quais, destaca-se o projeto de sociabilização infanto-juvenil.

Por ser a EDHUCCA²² uma instituição filantrópica com diferentes demandas, que busca o apoio e a participação de demais órgãos e instituições locais para a condução de suas atividades de assistência familiar e educativa, entendemos que a universidade, como instituição social pública, tem a função de identificar problemas sociais e buscar alternativas para amenizá-los. O ensino da língua inglesa foi o caminho que encontramos para contribuir com o desenvolvimento linguístico e cultural de adolescentes em situação de vulnerabilidade social que ali são atendidos anualmente.

Sob o olhar acadêmico-científico, consideramos que o projeto suscita ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a oficina constitui-se como um lócus de investigação significativo que abre espaços para uma constante teorização, discussão, reflexão e para a produção de novos conhecimentos acerca do ensino-aprendizagem de línguas em diferentes contextos educacionais.

Este artigo, portanto, tem a finalidade de trazer ao/à leitor/a uma breve discussão acerca dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005), bem como a sua didática transposta por meio do método dialético prática-teoria-prática (GASPARIN, 2012) no projeto acadêmico extensionista de língua inglesa, que vimos desenvolvendo até o presente momento na EDHUCCA. Para isso, apresentaremos um breve contexto do projeto, o referencial teórico-metodológico que o norteia, transposição didática desse referencial em um plano de aula (unidade), como ilustração de uma das atividades pedagógicas desenvolvidas com adolescentes da EDHUCCA e, por fim, teceremos algumas considerações finais.

PROJETO LINGUÍSTICO-CULTURAL NA EDHUCCA – ESCOLA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO “CASA DO CAMINHO”

Nosso projeto de língua inglesa insere-se nas atividades de sociabilização infanto-juvenil desenvolvidas semanalmente, no contra turno escolar, na EDHUCCA, as quais, sob a dinâmica de oficinas, propiciam reforço e complemento escolar em diferentes áreas e conteúdos. A oficina ocorre às sextas-feiras, das 14h00 às 15h00, na sede da EDHUCCA, localizada na região central de

²² Disponível em: <http://www.edhucca.org.br/>.

Apucarana, como aula de língua inglesa para apoio escolar ao aprendizado do conhecimento sistêmico/gramatical, no desenvolvimento da leitura, produção escrita e na oralidade da língua inglesa (pronúncia).

Os participantes da oficina são adolescentes, entre 13 e 16 anos, alunos do Ensino Fundamental II e, também, do Ensino Médio, matriculados em escolas da rede pública de Apucarana. São adolescentes provenientes de famílias de baixa renda ou com alguma situação de vulnerabilidade social e econômica.

As aulas de língua inglesa são ministradas por acadêmicos²³ do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná, campus de Apucarana, Paraná. A carga horária do projeto é de 2 horas semanais, sendo 01 hora direcionada à leitura de textos, discussões de temas pertinentes, tais como, ECA, indisciplina, sociabilização de adolescentes e conteúdos linguísticos e culturais da língua inglesa e à preparação das aulas com os acadêmicos e a coordenadora do projeto; 01 hora de desenvolvimento da oficina de língua inglesa na EDHUCCA.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O MÉTODO DIALÉTICO PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA

De acordo com Gasparin (2012), a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, nunca está finalizada, porque é dialética. Dizemos que a dialética se conclui com a síntese, mas toda síntese é uma nova tese, que deverá ter uma antítese.

Figura 1: Representação do processo dialético do conhecimento à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.



Fonte: os autores.

²³ O papel dos acadêmicos na instituição filantrópica EDHUCCA é de voluntariado.

No campo filosófico, a dialética é entendida como “o modo de pensarmos as contradições da realidade [...] de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2004, p. 8). Apropriando-se desse conceito, Saviani (2005, p. 66) entende que a “educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”.

Segundo Saviani (2011), o trabalho educativo é um ato de humanização do indivíduo, de produção direta e intencional da humanidade que vem sendo produzida historicamente. Em concordância, Bernardes (2012) defende que o ensino deve ser entendido como um instrumento mediador da apropriação da genericidade humana.

A mediação é a categoria fundamental para compreensão do desenvolvimento humano no processo de apropriação da cultura, onde “o significado social dos instrumentos diante das relações humanas é transmitido aos descendentes por meio dos signos” (BERNARDES, 2012, p.32). Bernardes (2012) afirma que a atividade psicológica mediada por instrumentos e signos é fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores, também é a base do movimento de apropriação da realidade objetiva e unidade de construção da consciência.

A apropriação da cultura e do conhecimento em geral acontece através da reconstrução interna da operação externa realizada pelo sujeito. Esse processo de internalização, não é somente uma assimilação, é a “reconstrução da realidade objetiva por parte do sujeito, mediada pelas significações que já lhe são próprias e que se relacionam com a operação externa” (BERNARDES, 2012, p. 37).

A cultura é fonte do processo de humanização, o qual deve ser entendido como processo de educação. Para apropriar-se da cultura é necessário um parceiro mais experiente na relação social, assim a mediação dos(as) professores(as) é essencial. Mesmo que haja diferentes mediares, como um conhecimento anterior ou um colega, o professor é o mediador fundamental. Cabe ao professor a seleção de conteúdos que serão apropriados (cultura humanizadora) e a busca de formas mais adequadas que promovam a máxima apropriação. (MELLO, 2009)

A metodologia de ensino-aprendizagem da língua inglesa, adotada nas aulas da oficina de língua inglesa na EDHUCCA, ancora-se na perspectiva Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012) e na transversalidade de temas sociais, com o propósito de fazer com que os conhecimentos linguísticos e culturais sejam apropriados pelos alunos de modo que correspondam às suas necessidades e à realidade sociocultural como um todo.

Na didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Gasparin (2012, p. 03), tem-se “como o marco referencial epistemológico a teoria

dialética do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente”.

Desse modo, entendemos que essa proposta apresenta uma nova forma de pensar a educação através de um novo jeito de ensinar em que a contextualização é um dos momentos mais importantes, pois, de acordo com Gasparin (2012), a aprendizagem começa muito antes do contato escolar. Ancorada em três palavras chaves (prática–teoria–prática), a didática proposta tem como marco referencial o Materialismo Histórico Dialético em que parte-se da prática social para questionar e analisar a ação cotidiana, buscando o conhecimento teórico que se transformará em uma nova ação transformadora. Dessa forma, estimula-se a atividade, favorecendo o diálogo entre professor e aluno.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi sistematizada por Saviani em 1984 e didatizada por Gasparin (2012) em cinco momentos, com respectivos objetivos, para o trabalho com os conteúdos em sala de aula, conforme o Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de conteúdos escolares na sala de aula à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (adaptado de Gasparin, 2012).

<p>1º momento: PRÁTICA SOCIAL INICIAL</p>	<p>O que os alunos já sabem sobre o tema a ser trabalhado e o que gostariam de saber sobre o novo assunto. Neste momento para o professor a prática é “síntese precária”, sintética de acordo com o domínio da prática em questão, sua formação acadêmica etc. e precária “na medida em que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que irá dispor como seus alunos” [...] e para o aluno é “sincrética” pois do ponto de partida “inexistem para ele articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela”. (MARTINS, 2016,p.28)</p>
<p>2º momento: PROBLEMATIZAÇÃO</p>	<p>Identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo curricular, seguindo-se uma discussão sobre eles, a partir daquilo que os alunos já conhecem; explicar que o conhecimento (conteúdo) vai ser construído (trabalhado) nas dimensões conceitual, científica, social, histórica, econômica, política, estética, religiosa, ideológica, etc., transformadas em questões problematizadoras.</p>
<p>3º momento: INSTRUMENTALIZAÇÃO</p>	<p>Apresentar o conteúdo de forma sistemático-dialógica, contrastando-o com o cotidiano e respondendo às perguntas das diversas dimensões propostas. Neste momento o professor objetiva o ato de ensinar e o aluno passa da síntese para a síntese.</p>
<p>4º momento: CATARSE</p>	<p>Representar a sua síntese (do aluno), sua nova postura mental; a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal. Neste momento se verifica e se internaliza a aprendizagem.</p>

<p>5º momento: PRÁTICA SOCIAL FINAL</p>	<p>Manifestar nova atitude prática do educando em relação ao conteúdo aprendido, bem como do compromisso em pôr em execução o novo conhecimento. É a fase das intenções e propostas de ações dos alunos, uma prática qualitativamente superior.</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Gasparin (2012) pelos autores.

Com respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, que apresentam e estabelecem o ensino por meio de temas transversais - Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo - nas aulas de língua inglesa, tratamos de expor e dialogar sobre algumas “questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e, também, de atitudes pessoais” (PCN, 1998, p. 24). Portanto, abordamos temáticas que possibilitem aos alunos as relações interpessoais (sociabilização) por meio da igualdade de direitos, do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, do protagonismo e da responsabilidade coletiva da vida social.

A partir do referencial teórico-metodológico estabelecido, acreditamos que as ações do projeto possibilitam aos envolvidos e ao público alvo, a construção de uma visão plausível de língua, cultura e ensino, em consonância com alguns dos principais pressupostos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna, preconizados pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008, p. 56), a saber: “ter consciência sobre o papel das línguas na sociedade (e) reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país”.

DESENVOLVIMENTO DE UM PLANO DE AULA (UNIDADE) NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Para ilustrar a perspectiva teórica adotada no projeto extensionista, apresentamos um plano de aula que foi previamente elaborado e implementado por dois estudantes de Letras Inglês em duas aulas de inglês na EDHUCCA, nas quais eles introduziram um gênero textual específico e propuseram um tema social para estudo e discussão junto aos adolescentes.

O plano de aula foi baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que introduzem e estabelecem o ensino através de temas transversais - Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Nas aulas de inglês, surgem “questões urgentes que

questionam a vida humana, a realidade que está sendo construída e que requer transformações macrossociais e também atitudes pessoais” (PCN, 1998, p. 24).

Portanto, abordamos temas que possibilitam aos alunos o relacionamento interpessoal (socialização) por meio da igualdade de direitos, reconhecimento da dignidade da pessoa humana, protagonismo e responsabilidade coletiva da vida social.

A escolha do tema “Aquecimento Global e gênero textual pôster” para aplicação em sala de aula deu-se no contexto de conscientização coletiva para estudantes-participantes da oficina linguístico-cultural de língua inglesa, partindo do planejamento anual da EDHUCCA, no qual os estudantes apresentam em todo final de ano letivo uma peça previamente escolhida por professores, coordenadores e estagiários. No ano de 2019, a dramatização do filme *Rei Leão* (1994), que acabara de ser regravada para uma versão em *live action*, foi escolhida para apresentação final.

As oficinas de língua inglesa ministradas a partir da escolha do filme abordaram temas relacionados a este, tais como animais, alimentação, estilos de vida e, finalmente, conscientização ambiental. Ademais, os alunos participaram de uma palestra/aula ministrada pelo professor Alécio Gava da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sobre a temática de aquecimento global, efeito estufa e educação ambiental, que deu início à unidade de “Gênero textual pôster e Aquecimento Global”.

PLANO DE AULA (UNIDADE) – LÍNGUA INGLESA:

Gênero textual pôster em língua inglesa e Aquecimento Global.

1. Prática social inicial do conteúdo

1.1. Objetivo geral:

Produzir um pôster virtual, em língua inglesa, sobre a problemática do aquecimento global do planeta, a fim de obter uma conscientização acerca das condições ambientais em que vivemos e buscar transformá-las.

1.2. Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: “Gênero Pôster”

Objetivo específico: Conhecer as características básicas do gênero textual pôster, para a produção desse gênero no decorrer das aulas.

Tópico 2: “Produção do Pôster”

Objetivo específico: Produzir um pôster de conscientização sobre o aquecimento global do planeta no website *spark.adobe.com*, a fim de aprimorar a discussão sobre o assunto com professores e colegas da oficina na EDHUCCA.

2. Vivência do conteúdo:

Conhecimento prévio dos alunos acerca do tema da aula e curiosidades que estes apresentam sobre o assunto.

3. Problematização:

Como o aquecimento global afeta o nosso dia a dia? Como podemos conscientizar nossa comunidade sobre o tema?

4. Instrumentalização:

A aula foi iniciada com uma revisão da temática *Global Warming* que já havia sido abordada nas duas últimas aulas. Após a revisão, introduzimos o gênero textual pôster, em língua inglesa, aos alunos os mostrando exemplos e as características do mesmo. Essa introdução ao gênero foi feita por meio de slides, os quais também apresentaram atividades sobre vocabulário relacionado ao tema aquecimento global. Posteriormente, os alunos iniciaram as suas produções. Os pôsteres foram produzidos no *spark.adobe.com* frases de conscientização acerca do aquecimento global. Após finalizados, os alunos apresentaram seus pôsteres oralmente para os demais colegas e professores da oficina, bem como foram postados em redes sociais e no website da EDHUCCA.

5. Catarse:

Novo conhecimento sobre o aquecimento global no planeta e suas consequências para todos os seres vivos.

6. Prática social final do conteúdo estudado:

Intenções do aluno a partir do conteúdo aprendido. (O que ele aprendeu)	Ações práticas do aluno sobre o conteúdo estudado (o que o aluno espera fazer com o conteúdo aprendido)
<ul style="list-style-type: none"> - Características do gênero textual pôster. - Consequências do aquecimento global para o planeta Terra. - Vocabulário em língua inglesa sobre o meio ambiente. 	<p>Que ele seja capaz de discutir o tema “Aquecimento Global” em sua comunidade e pense em ações que podem ser feitas, em conjunto, para mudar essa realidade.</p>

A aplicação da unidade se deu no contexto da oficina linguístico-cultural de língua inglesa, parte do projeto de sociabilização da Escola de Desenvolvimento “Casa do Caminho” (EDHUCCA), onde os participantes da oficina tiveram como produção final a criação de pôsteres informativos, na língua inglesa, com temática voltada à conscientização ambiental e o aquecimento global, criados no laboratório multimídia EDHUCCA, utilizando o website *Adobe Spark* (spark.adobe.com).

Abaixo expomos dois pôsteres, Figura 2, os quais foram produzidos por dois alunos da oficina de língua inglesa.

Figura 2: Pôsteres elaborados por alunos sobre o tema Aquecimento Global, durante as aulas de inglês na EDHUCCA.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que o diálogo que se faz presente entre a Universidade Estadual do Paraná e a EDHUCCA, por meio do projeto extensionista da oficina de língua inglesa com os adolescentes, é de extrema relevância para a comunidade ali atendida, bem como para a comunidade acadêmica, uma vez que promove uma interação transformadora entre as duas instituições.

No decorrer de cada ano, os adolescentes da EDHUCCA nos relatam as suas expectativas atingidas com relação às aulas de língua inglesa. Desses relatos, evidenciamos que o aprendizado da língua torna-se muito significativo para esses adolescentes, na medida em que percebem que são capazes de apreender conteúdos linguísticos e culturais de forma mais apropriada e prazerosa em comparação com o seu aprendizado na escola. Além disso, se percebem mais empoderados com o aprendizado da língua estrangeira ao argumentarem que vislumbram futuramente viajar, estudar e trabalhar através dos conhecimentos adquiridos e do despertar para a importância de se comunicarem em um ambiente bilíngue ou plurilíngue.

A sociabilização dos adolescentes participantes do projeto é gerada no decorrer das aulas de língua inglesa, uma vez que os aspectos dialógicos e interacionais intrínsecos à língua e à cultura emergem nas atividades propostas e levam os participantes a (re)construírem sentimentos de valorização, respeito, diálogo e pertença. Quanto aos acadêmicos envolvidos no projeto, futuros professores de língua inglesa, o fortalecimento da formação humana e pedagógica é evidente, contribuindo para que se tornem profissionais críticos e reflexivos diante dos contextos diversificados de ensino e aprendizagem de línguas.

Por fim, vimos que os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica norteiam a transposição didática dos conteúdos linguístico-culturais, bem como a transversalidade de temas sociais. Assim, esperamos que os adolescentes do projeto apropriem-se do que é socialmente necessário para formá-los cidadãos conscientes, críticos e participativos na sociedade. Com o desenvolvimento dessa ação extensionista, almejamos contribuir para a formação linguístico-cultural e cidadã dos adolescentes, bem como para a educação profissional de professores de língua inglesa em formação inicial, permitindo-lhes uma experiência da docência no âmbito da educação não formal.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, M. E. M. O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura. In: _____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino aprendizagem.** 1ª ed. Curitiba: CRV, 2012. 29-77.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens.** Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais.** Ministério da Educação, 1998.
- GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. Ed. Revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KONDER, L. **O que é dialética.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.
- MELLO, S. A. **Cultura, mediação e atividade.** In: MENDONÇA. S.G.L.; SILVA, V.P.; MILLER, S (org). *Marx, Gramsci e Vygotsky: aproximações.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Marília, SP: Cultura acadêmica, 2009. 365-376.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.
- PARANÁ, **Currículo da Rede Estadual Paranaense CREP.** Referencial Curricular em Ação. Língua Inglesa. Ensino Fundamental. 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 37 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Nota: este artigo compõe, parcialmente, textos de resumos expandidos apresentados e publicados nas línguas portuguesa e inglesa, respectivamente, nos eventos 37º SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, III EAEX - Encontro Anual de Extensão e Cultura da UNESPAR e XIX EPLE - Encontro dos Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná, no ano de 2019.

CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E DILEMAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fábio da Penha Coelho²⁴
Bruna Lorena Maria Almeida²⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é sistematizar algumas reflexões e concepções sobre a Formação Continuada com Professores de Educação Física em início da docência, momento singular de preparação para investigação, proposições e intervenções pedagógicas no contexto ao qual está inserido. Esta reflexão e investigação busca aqui transcender seus limites enquanto simples encontros pedagógicos de socialização de práticas pedagógicas, para serem entendida, como um eixo norteador no desenvolvimento e formação profissional.

O processo de formação continuada *na* e *para* a Educação Física ou em qualquer campo de construção do conhecimento é reconhecido como de grande proposição para o desenvolvimento profissional. Compreendendo que, conforme as discussões e reflexões, a graduação não é subsistente, portanto, necessitamos compreender que o processo de formação é infindável, pois sempre haverá o que aprender, desenvolver, construir e experimentar, cada dia mais nossos conhecimentos, pois o dia a dia, assim como os processos educativos exigem mudanças de posturas, da forma de pensar, assim como de ensinar o conteúdo.

Ao discutir a formação inicial explícita:

[...] formação inicial não garante por si só, o domínio satisfatório dos conceitos envolvidos com diferentes áreas de conhecimento e tampouco o conhecimento de como ensinar tais conceitos de forma que os alunos aprendam, mas poderia ser diferencial caso fosse assumida uma política de professores envolvida de fato, com a natureza dos processos de aprendizagem da docência em diferentes contextos. (MIZUKAMI, 2008, p. 390).

Portanto a formação continuada assume um papel importante no desenvolvimento profissional do professor em início da docência. Nesse sentido, compreendemos que no período da formação inicial e o início

²⁴ Docente do Curso de Educação Física Campus Jane Vanini de Cáceres – UNEMAT. Diretor de Gestão de Esportes e Lazer – PROEC – Pro Reitoria de Extensão e Cultura – UNEMAT. E-mail: fabiocolho@unemat.br

²⁵ Egressa do Curso de Educação Física Campus Jane Vanini de Cáceres. UNEMAT

da docência necessitam de ações e proposições que contribuam para que o professor compreenda as práticas pedagógicas, o contexto envolvido e, principalmente, as experiências que contribuem para desenvolvimento profissional e pessoal – a docência exige um ressignificar constante do trabalho docente e das ações teórico-práticas no campo da educação.

Para Mizukami (2008), alguns estudos buscam focalizar as compreensões dos professores entre os conhecimentos por eles construídos ao longo da sua vida profissional, que são adquiridos em formação inicial e, ao longo da vida e da ação profissional, nos diversos momentos e modelos de formação continuada. Nesta perspectiva, compreendemos que a formação continuada é um espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança da formação inicial para o início da docência, promovendo neste contexto da escola uma reflexão.

Portanto, justificamos que a presente pesquisa surge desta complexidade que cerca a questão da formação continuada, sendo abrangente e está em conexão com o desenvolvimento profissional na escola, por meio do ensino, do currículo e da profissão docente.

Destacamos que este artigo foi desenvolvido/estruturado em 03 (três) etapas:

A primeira parte que compõem este artigo evidencia a fundamentação teórica sobre as Perspectivas de Formação dos Professores e Formação Continuada; definimos como segunda parte a questão da Metodologia da Pesquisa, finalizando a estrutura do trabalho/artigo evidenciamos as narrativas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa com análises e considerações necessária na compreensão deste processo formativo e construtivo. Destacando a importância na e da Formação Continuada para o desenvolvimento profissional dos professores em exercício da docência.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

[...] Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola [...]. (GARCIA, 1999).

Nossas referências neste estudo buscam referendar na concepção de delineamento de formação de professores por autores como: FRANCISCO IMBERNÓN (2005), MARCELO GARCIA (1999), ANTONIO NÓVOA (1995). Para esses autores, a concepção de formação de professores deve desenvolver nos acadêmicos em formação capacidades de análises do contexto social que os cerca e bem como os processos de ensino-aprendizagem.

Essa formação, a qual discutimos e defendemos, deve ser entendida como aquela que se deva efetivar de forma contínua e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplie pelas relações, a qual se busque aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico. A formação, portanto, deve tornar o professor capaz de dominar os saberes/aprendizagens da docência que realizam em suas práticas, confrontando as experiências da formação inicial junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação inicial deve ser entendida também como espaço de trabalho e formação.

Segundo Garcia (1999), esta formação inicial é um processo que ainda é constituído por fases claramente: pelo conteúdo curricular que deve desenvolver alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores. Este princípio implica também na existência de uma interligação entre a formação inicial dos professores e sua formação permanente, ou continuada.

Garcia (1999) salienta sobre a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, adotarmos uma perspectiva organizacional nos processos formativos e reflexivos de desenvolvimento profissional dos docentes. Ao pensarmos nesta justificativa, acreditamos na potencialidade que possui o trabalho colaborativo *da* e *na* formação inicial e continuada, sendo um contexto favorável para aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, discutir, refletir e pesquisar a formação inicial e continuada de professores é de suma importância para compreendermos sobre os diferentes ciclos de desenvolvimento, caracterizando-se pelo ingresso em curso superior na licenciatura plena, no qual o futuro professor de Educação Física adquire conhecimentos pedagógico-científicos e competências para começar a carreira docente.

As matrizes curriculares devem apresentar disciplinas que contemplem as questões políticas e sociais que permeiem a escola, para que o acadêmico, ao término da sua graduação, esteja apto a ingressar no campo profissional, sendo indispensáveis disciplinas de conhecimento básico e disciplinas voltadas para a formação integral da profissão.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Atualmente, intensifica-se um movimento que propõe e direciona a escola como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos guiados pela reflexão crítica, mediada pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam.

Nessa perspectiva, a formação continuada passa a adotar como referências as dimensões coletivas das práticas, contribuindo “[...] para emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores” (NÓVOA, 1992, p.27).

Nóvoa (1992) ressalta que é necessário reconstruir também os contextos em que eles intervêm, já que a mudança educacional está relacionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas, por isso, está associada aos projetos educativos da escola.

A formação continuada apresenta diferentes tendências no que se refere ao desenvolvimento profissional, considerado como emergente e destacado por educadores e investigadores da área de educação, por constituir um importante processo de inovação, proposição e experiências frente às formas convencionais de desenvolvimento NÓVOA (1992); PÉREZ GÓMEZ (1995).

Conforme Pérez Gómez (1995), a formação inicial e continuada não pode ser enquadrada ou desenvolvida com esquemas preestabelecidos, devem-se observar suas características de complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores que marcam o processo educativo.

No que tange à formação continuada na educação física não é diferente, precisamos repensar o nosso fazer pedagógico buscando meios pelos quais promoveremos as mudanças necessárias em nossa metodologia de ensino, ou seja, em nosso fazer pedagógico, temos que nos adequar às transformações que ocorrem constantemente.

Pela Formação Continuada, podemos construir um processo de aprendizagem de uma educação física diferente, inovadora, transformadora com vistas ao desenvolvimento humano/profissional por meio de um processo de formação constante, ou seja, uma formação que nunca se findará, pois sempre teremos algo para aprender e sempre teremos algo para ensinar.

Nesse ponto de vista, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e dar novo sentido à atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando

com os envolvidos no processo que envolve a formação, como evidencia Imbernón (2005).

Assim, consideramos a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças do contexto escolar.

PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa que é definido como o levantamento sistemático dos problemas, com o intuito de identificar o conhecimento do professor de Educação Física da Rede Básica de Ensino do município de Cáceres- MT.

Para Triviños (1995, p. 110), “os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar [...]”. Portanto, pretendem descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade, determinado contexto.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com 06 (seis) perguntas abertas, e de cunho interpretativo.

O questionário semi-estruturado é, de acordo com Gil (1999), uma técnica de investigação em que os indivíduos podem expressar-se através de questões abertas e fechadas. Nessa perspectiva, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação. “[...] as experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados” (TEIXEIRA, 2001, p. 124).

Quanto aos sujeitos envolvidos neste estudo, trata-se de seis professores de Educação Física de ambos os sexos, identificados como Professores **PA**, **PB**, **PC**, **PD**, **PE** e **PF**. Para a escolha destes sujeitos os critérios foram propostos que os mesmos estivesse em Início da Docência; Egressos do Curso de Educação Física do *Campus* Universitário Jane Vanini de Cáceres – UNEMAT; Participando de formação continuada na escola ou em outro contexto.

No próximo tópico, evidenciaremos apenas 04 (quatro) questionamentos, parte do total de 06 (seis), da pesquisa realizada.

DESVELAR DOS DADOS

Nosso primeiro questionamento aos sujeitos da pesquisa buscava compreender se os mesmos reconheciam que a formação inicial contri-

buiu de forma subsistente e plenamente eficaz para atuação docente. Solicitamos que justificassem. Os sujeitos narraram que:

Não, é apenas a primeira etapa de um processo de atualização. PA

Não, é graduação é apenas uma etapa. PC

Não totalmente, pois na graduação não temos um conhecimento amplo. PB

Não, é apenas um processo para uma transformação inovadora. PD

Conforme evidenciam PA, PC, PB e PD, a formação inicial precisa compreender com mais profundidade e clareza seu papel formativo e reflexivo, possibilitando uma contextualização e uma valorização de uma formação mais formativa, reflexiva e construtiva por parte dos futuros professores, sendo este processo considerado como fonte geradora de problema e de produção de conhecimento, como outras disciplinas. Este momento se constitui um espaço de apropriação e construção de propostas de ensino a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, onde se pode observar analisar, pesquisar a realidade e nela intervir.

Conforme Monteiro (2003), esta formação inicial precisa proporcionar ações que desenvolvam processos de reflexão/investigação que estejam intimamente relacionados à dinâmica formativa, porque estas ações e processos desencadeiam a construção coletiva de novos conhecimentos e práticas de emancipação.

Ainda sobre a formação inicial consideram:

Eficaz não, a graduação nos mostra os vários caminhos da Educação Física, porém na prática só sabemos e aprendemos o que é docente, quando atuamos na prática. PE

A graduação é um fator subsistente, mas não se caracteriza como plenamente eficaz para a atuação docente. O curso de Educação Física da UNEMAT infelizmente falhou por diversos fatores (falta de professores qualificados, espaços apropriados, [...]) e dessa forma não pôde contribuir com mais qualidade para graduação [...]. PF

Conforme as críticas apresentadas nas narrativas dos sujeitos, esta formação inicial em Educação Física precisa proporcionar suas ações voltando-se no sentido de colaborar com a estruturação das práticas pedagógicas, como processos formativos e que estejam presentes constantemente.

Para facilitar este processo torna-se necessário formar docentes capazes de analisar criticamente as situações de ensino e aprendizagem, construindo e reconstruindo e incorporando-as ao seu conhecimento no dia a dia da atuação docente.

A formação inicial direcionada para a licenciatura deve estar voltada para a formação profissional. Para Imbernón (2002, *apud* Coelho, 2011, p. 78) a situação ideal é que os cursos de formação inicial de professores.

[...] não incidam apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que estas se desenvolvem, ou seja, a relação entre a Universidade à escola e à docência.

Observamos que todos os entrevistados confirmam a importância da formação inicial na Educação Física, com vistas no desenvolvimento profissional e na boa atuação na docência, que este curso precisa proporcionar maior ênfase no desenvolvimento integral dos acadêmicos e que busque a construção de um conjunto de conhecimentos e saberes no desenvolvimento profissional do futuro docente.

No segundo questionamento, solicitamos aos sujeitos da pesquisa que evidenciassem de forma concisa naquele momento sobre a importância da formação continuada no contexto profissional em desenvolvimento. De acordo com as narrativas, esses momentos são necessários, pois:

[...] possibilita transformar e inovar dentro do contexto educacional". PB

[...] me possibilita inovar, criar dentro do contexto escolar". PC

[...] na possibilidade de transformação e inovação dentro do contexto escolar". PD

De acordo com esta afirmação, os percursos pessoais e profissionais em início da docência são momentos em que cada profissional produz, constrói, significa, o que, no caso dos professores, é também produzir, construir e ressignificar a sua profissão, isso está em concordância com Nóvoa (1992), quando discute as mudanças que vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento profissional da docência. Por isso PA explicita que

O professor precisa estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet), como hoje. PA

Contudo, para o sujeito/professor PA, esta formação continuada deve ser concebida como uma intervenção educativa de desafios, mudanças nas escolas e nos processos formativos, reflexivos e construtivos dos professores no ambiente onde ocorrem as formações continuadas.

A importância da formação continuada também foi apontada por PE e PF nos excertos das narrativas:

É de muita importância, pois a partir dela conheceremos e aprimoraremos novas metodologias de ensino, além de discutir assuntos da atualidade. Porém ela deveria ser específica para cada área. PE

É muito importante, pois a formação continuada contribui para nos mantermos atualizados e a lidar com os enfrentamentos vivenciados na escola. PF

Conforme PE e PF a formação continuada deve propor que a escola se torne um espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos guiados pela reflexão crítica, mediada pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam. Para Molina Neto (1997), este processo construtivo é o espaço onde os professores tornam-se mediadores do e pelo contexto, evidenciam e relacionam às experiências e aprendizagens, a prática pedagógica, os conhecimentos, os saberes, formação continuada e suas crenças.

Percebemos diante do exposto que todos os entrevistados reconhecem a importância da formação continuada na Educação Física, bem como a associam às inovações na metodologia e na possibilidade de transformações no e do fazer pedagógico.

A **terceira** questão foi proposta a partir de escritas/narrativas sobre a compreensão das práticas pedagógicas na formação continuada como possibilidade de contribuição para o desenvolvimento profissional. Conforme asseguram os sujeitos destacados

Contribui para vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos. PA

Contribui para ter um campo educacional mais dinâmico com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. PB

Contribui para evoluir profissionalmente e superar algumas dificuldades. PC

Observamos que os docentes pesquisados vislumbram a formação continuada como um espaço plenamente eficaz para o alcance de novas metodologias de ensino e ampliação para as possibilidades pedagógicas, pautadas no ressignificar do fazer pedagógico com vistas em transformações para a atuação docente e construção de conhecimentos conforme suas escritas evidenciadas. Conforme os relatos dos sujeitos, todos buscam o desenvolvimento profissional que, em conformidade com Albuquerque (2006), o fazer docente em evidência não leva ao desenvolvimento de práticas autônomas e emancipatórias, por se tratar de desenvolvimento de prática mecânica, repetitiva.

Na atualização dos saberes. PE

Conforme a resposta de PE, compreendemos que isso corresponde como uma premissa fundamental na qual a práxis pedagógica (inicial/continuada) é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação inicial como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação acontece.

Para Borges, “[...] saberes dos docentes são relacionais, isto é, são frutos das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional” (BORGES, 2004, p. 86).

A esse respeito pondera:

Pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor, trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência. PD.

Interpretamos a escrita narrativa do sujeito/professor PD, que destaca importância desta formação continuada na contextualização de novas práticas pedagógicas, buscando sentidos e significados. Conforme Tardif (2002), este saber/saberes se caracteriza(m) como um saber interativo, de complexidade na dialética da teoria e prática, que se desenvolve e se constrói/construem no docente nesta formação continuada, tornando uma reflexão formativa, propositiva e crítica na perspectiva da transformação e emancipação do conhecimento através deste saber/saberes.

Nas observações de PF,

Durante a formação continuada não realizamos práticas pedagógicas em si, e sim estudamos, discutimos e buscamos meios para realizar as práticas pedagógicas com qualidade e que busque superar as dificuldades encontradas no contexto escolar. PF.

Conforme o narrar do sujeito/PF, a compressão de formação continuada é a mesma que evidencia Garcia (2010), esta formação de professores é compreendida como um processo contínuo, que o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de experiências e aprendizagens.

Os discursos dos professores endossaram a nossa compreensão de que enquanto não houver uma interação nos processos de formação continuada das vozes dos professores com suas práticas pedagógicas e o envolvimento de todo o contexto escolar, não conseguiremos obter os resultados esperados, quer seja, mudanças estruturais no interior da escola, com consequente melhora na qualidade do ensino e atendimento à diversidade humana.

Solicitamos na **quarta** questão aos sujeitos envolvidos na pesquisa que destacassem como esta formação continuada estaria contribuindo na sua atuação docente. Conforme PA, PC e PF, a mesma

Contribui para novas práticas pedagógicas e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. PA

Contribui para inovação de saberes, novas possibilidades de transformações e inovações. PC

Contribui para nos manter atualizados, conhecer novas temáticas, construir novas práticas pedagógicas. PE

Compreendemos, a partir dos trechos destacados nos excertos, que este desenvolvimento profissional do professor é caracterizado pelo processo de crescimento individual de aquisição e aperfeiçoamento de competência, de eficácia no ensino-aprendizagem e de socialização profissional conforme Gonçalves (1995).

Dessa forma, o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente necessitam de uma maior articulação e integração entre esta formação e os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e pedagógica. Não basta conhecer o currículo da área de formação, mas sim, outras dimensões da escola e da educação.

O trabalho deve ser na perspectiva colaborativa como elemento integrante de qualquer programação de formação de professores, ou seja, aprender a ensinar implica em um processo heterogêneo, em que devem ser consideradas as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais. A esse respeito admite:

A formação continuada contribui para o meu desenvolvimento na escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. PD

Conforme a narrativa de PD, a formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores para. (NÓVOA, 1992). A particularidade de formação por área também foi observada na narrativa de PE:

Então como já disse, seria bom se fosse específico, pois sendo realizado no geral, discute-se as dificuldades de modo geral, contribuindo apenas em relação a indisciplina e outros temas gerais, não em relação à prática dentro da aula e é o que mais necessitamos. PE

Contribuindo com a reflexão do sujeito/professor PE, compreendemos que a formação continuada de professores que orienta este estudo, Tardif (2002) destaca que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, que no decorrer das suas práticas pedagógicas evidenciam a aplicação de saberes provenientes da formação inicial e transformam esse espaço na produção de saberes específicos oriundos da mesma prática e intervenção pedagógica, compreendendo este espaço como um paradigma emancipador e transformador.

Os saberes destacados por Tardifi (2002) também são considerados por PB:

Contribui para conseguir fazer frente aos desafios que a profissão me coloca. PB

Nesse contexto, a formação continuada deve ser proposta e compreendida também como espaço de investigação e intervenção e o professor, portanto,

como pesquisador da sua própria prática, na medida em que a articulação entre ensino/pesquisa, entendida como produção de conhecimento e intervenção nesta prática social, vai se delineando pela vida profissional. Em relação à problemática da discussão sobre a questão neste processo pedagógico-educativo:

[...] essa perspectiva equivale o fazer do professor - tal qual ao professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2002, p. 234 a 235).

Pressupõem que a formação continuada de professores deva ocorrer ou propor para valorização organizacional, contextual e buscando uma perspectiva de mudança com esta formação, que determinam os contextos sociais dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, percebemos que os egressos de Educação Física da UNEMAT Campus Universitário de Cáceres Jane Vanini, compreendem a importância do processo de formação continuada não só na Educação Física, mas em todos outros campos da atuação docente, com vistas no desenvolvimento de qualidade, ampliação de possibilidades pedagógicas, inovações para o ensino-aprendizagem, soluções para os mais diversos conflitos e desafios da docência e, acima de tudo, o ressignificar da Educação Física, com transformações que demonstram um marco em sua história.

Percebemos que ainda existem carências no que tange ao processo de Formação Continuada e, diante disto, mostra-se necessário que os professores de Educação Física contribuam, revendo as possibilidades de conteúdos, sua metodologia, buscando novos conhecimentos que contemplem a necessidade de cada realidade que possa ser vivenciada, tomando os empecilhos como pontos de partida para as mudanças de nosso fazer pedagógico. Esta é uma condição para que o professor adote uma postura de constante aprendizado, o conhecimento é dinâmico, nunca termina, cabe a nós estarmos sempre nos atualizando de acordo com as realidades, concepções e momentos históricos.

Conforme evidenciado por pesquisadores como Mizukami (2008), assim como admitido pelos sujeitos participantes da pesquisa aqui descrita, a formação inicial não dá conta de contemplar todas as aprendizagens para atuação durante a vida profissional, por isso, o professor precisa aprender uma série de outros conceitos, valores e atitudes, para melhor se relacionar com e na educação.

Essa aprendizagem ou formação continuada é algo que será vivenciada em diferentes momentos, diferentes espaços, mas, que, no entanto, deverá

ser permanente, pois as demandas escolares mudam, assim como mudam os sujeitos, a legislação e o conhecimento sistematizado.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Cecília. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª. ed. Araraquara: JM, 2004.
- COELHO, Fabio da Penha. **A Aprendizagem dos Professores de Educação Física na Fase Inicial da Docência: conhecimentos e práticas**. Cuiabá – MT: UFMT, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.
- GARCIA, Carlos. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.
- _____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, SP: 2005.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores-XIV Enpide**. 2, 2008.
- MOLINA NETO, V. **A Formação Profissional em Educação Física e Esportes**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 19(1): 34 – 41, 1997.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia**. ANO. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas. Área de concentração em Metodologia de Ensino. São Carlos – SP. 2003.
- NASCIMENTO, J.V. do A. **Formação Universitária em educação física; Uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto- percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**, 1998. (Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto)
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1996.
- NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa**. 4 Belém. ed. Belém

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos **90**. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Nota: pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa: DA FORMAÇÃO AO INÍCIO DA DOCÊNCIA: CONTRADIÇÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Autorizada pela Portaria N° – 2721/2015, Reitoria – Faculdade de Ciências da Saúde - Curso de Educação Física do Campus Universitário Jane Vanini de Cáceres – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA ÁREA DE CIÊNCIAS

Josué Antunes de Macêdo²⁶

Luciano Soares Pedroso²⁷

INTRODUÇÃO

Quando se discute os saberes e a formação docente na área de Ciências, procura-se evidenciar a premissa que a pesquisa precisa ganhar espaço nos programas de formação de professores, e para isso apresenta-se, neste estudo, uma análise e uma reflexão sobre a necessidade da formação de professores partindo de uma prática reflexiva para a pesquisa.

Ao repensar a formação de professores de Ciências desvenda-se a sua importância para a sociedade atual e delinea-se algumas argumentações acerca de suas necessidades formativas e da didática da Ciência como prática docente.

Nesta pesquisa constata-se, conforme afirma Demo (2004), que a formação permanente é uma estratégia de renovação perdurável da profissão, alimento incessante do saber pensar. O autor elucida que esta atividade deve ocorrer durante o “tempo de trabalho, porque é trabalho” (p. 63).

Em se tratando de formação de professores que, por si só, é um desafio aparentemente sem limites, procuramos na literatura geral sobre formação de professores, e específica sobre professores de Ciências, subsídios que nos permitissem estabelecer uma série de pontos suficientemente consensuais capazes de balizar tentativas concretas de Formação e de Didática da Ciência.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUNS PERCURSOS

O ser humano, desde o nascimento, está em processo de aprendizagem, por isso a formação deve ser considerada como um *continuum*. Assim, o significado do termo formação inicial e continuada deve ser repensado. Costuma-se dizer que ao terminar um curso de graduação, o indivíduo está formado. Ledo engano, pois a formação não consiste apenas na obtenção de um novo título, pois a priori, pode-se dizer que todo ser pensante está em constante processo

²⁶ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG Campus Januária e Universidade Estadual de Montes Claros – PPGC Unimontes, e-mail: josueama@gmail.com.

²⁷ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. UFVJM – Campus Diamantina – PPGECMAT e UNIFAL – Campus de Alfenas ICEx/DF/MNPEF, e-mail: luciano.pedroso@ufvjm.edu.br.

de formação e aprendizagem – a licenciatura apenas habilita para a docência, os saberes dela são aprendidos ao longo da vida profissional.

Neste sentido, é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica – durante suas vivências de aluno nos diferentes níveis da educação básica – e prossegue durante toda a sua atividade profissional (SANTOS, 1991). Assim, pode-se afirmar de acordo com Celani (1988) que o professor é um eterno aprendiz.

Santos (1991), afirma que o futuro docente possui em sua memória imagens da escola e sabe a função do professor, mesmo antes de iniciar o curso de formação. Isto advém dos vários anos de convívio escolar. Pode-se dizer assim que a formação obtida no curso superior é transitória na vida profissional de um professor, visto que sua formação iniciou-se bem antes de entrar na graduação e continuará durante toda a sua vida.

Entende-se por formação inicial aquela ocorrida durante um curso de graduação, nas universidades ou centros de formação, devendo estar articulada com a formação continuada (BRASIL, 2002). A formação ocorre ao longo da vida, pois desde o nascimento, a pessoa continua aprendendo, não sendo diferente com os professores (SANTOS, 1991).

A formação continuada, que deve ser permanente (BRASIL, 2002), é aquela que ocorre com o objetivo de aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor (LIBÂNEO, 2011). Tratando especialmente dos professores, pode-se dizer que sua formação deve levar em consideração o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Neste sentido, pode-se dizer que essa formação recebe contribuições externas, dentre elas pode-se citar a influência exercida pelos ex-professores e pelos colegas de profissão.

A temática sobre formação inicial e continuada de professores vem sendo discutida há muito tempo, estando presente em todos os debates relacionados a reformas curriculares empreendidas pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos, caracterizada por leis, decretos e emendas. A LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996), e suas emendas e leis complementares, prevê a formação inicial, capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, sendo de responsabilidade da união, estados e municípios.

Desde a entrada em vigor da atual LDBEN, implantaram-se no Brasil várias reformas nos cursos de licenciaturas, assim, há de se concordar com Libâneo (2011), ao afirmar que não há reforma educacional, não há propostas pedagógicas sem professores, já que estes são os profissionais diretamente relacionados com os processos e resultados da aprendizagem escolar, ou seja, não bastam apenas reformas, tem-se que investir na formação e qualificação do professor.

A elaboração e implantação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, conduzidas pela Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação (MEC), consolidaram a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado; Licenciatura e Tecnólogos. Neste sentido, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura, que devem ser diferentes daqueles dos cursos de Bacharelado, dadas as suas especificidades.

Candau (2007), afirma que nos projetos de formação continuada, dá-se ênfase na *reciclagem* dos professores. De acordo com a mesma autora, reciclar significa refazer o ciclo, ou seja, voltar e refazer a formação recebida. Isso ocorre quando o professor em exercício da docência procura realizar determinadas atividades, fazendo cursos de diferentes níveis: aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação (mestrado, doutorado), participação em eventos, simpósios, congressos, entre outros.

Assim, o processo de formação continuada deve ser realizado preferencialmente na escola no qual o professor leciona, tendo como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização deste saber.

A escola que a sociedade precisa de acordo com Libâneo (2011) é aquela que permite a todos, sem distinção, uma formação integral, incluindo aí uma formação cultural e científica, voltada para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando ainda uma relação independente, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações.

Ainda nesta linha, Candau (2007) salienta que as buscas pela renovação da formação continuada partem de três eixos: considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo de vida dos professores. Faz-se necessário, também, de acordo com Libâneo (2011), o intercâmbio entre formação inicial e continuada, permitindo que a concepção dos futuros professores se nutra das demandas da prática, pois privilegiam o contato destes com os professores que se encontram em exercício. Por sua vez os professores em atuação devem frequentar a universidade para a discussão e análise de problemas concretos da sua *praxis*. Esta troca de experiências é extremamente significativa na formação inicial e continuada de professores.

Cabe às instituições de ensino superior oferecer programas de formação inicial e continuada, pois de acordo com Libâneo (2011), os programas de formação continuada em serviço são insuficientes, inadequados e não motivam os professores, fazendo com que as mudanças na sala de aula sejam irrelevantes.

As universidades brasileiras não possuem uma política definida em relação à formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio e não

assumiram este papel, pois: [...] a universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência em paz’. A universidade tem que assumir a formação do professor como tarefa, como uma de suas tarefas centrais. (MENEZES, 1986, p.120)

Aliado a isto, existe o fato da maioria das instituições priorizarem o trabalho de pesquisa, deixando de lado e às vezes até denegrindo o professor universitário que se dedique prioritariamente à docência.

O desinteresse pelas licenciaturas é generalizado. Os professores são mal preparados, com um nível de cultura extremamente baixo, e não possuem as competências pessoais e profissionais mínimas para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea (PEREIRA, 2007; LIBÂNEO, 2011).

Ademais, pode-se concordar com Pereira (2007), ao afirmar que os desafios necessários para a melhoria dos cursos de licenciatura vão muito além das reformas curriculares, mudanças nas ementas, nomes e carga horária das unidades curriculares ou mesmo na concepção de formação de professores que se tem hoje nas instituições que licenciam para a Educação Básica. Assim, faz-se necessário e urgente uma política governamental voltada para a formação e valorização dos professores.

OS SABERES DOCENTES NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber *plural, estratégico e desvalorizado*. *Plural* porque é formado pelos saberes das unidades curriculares, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. *Estratégico* porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição privilegiada no interior das complexas relações que unem as sociedades aos saberes produzidos e mobilizados por estas, com diversos fins. *Desvalorizado*, porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, os professores não são valorizados como deveriam, frente aos saberes que dispõem e disseminam.

Entretanto o problema não se resolve apenas proporcionando aos professores instruções mais detalhadas, através de manuais ou cursos para esse fim, é necessário, de acordo com Briscoe (1991) e com Carvalho e Gil-Pérez (2011), uma profunda reformulação nas políticas de formação inicial e continuada dos professores, estendendo-as, às aquisições das pesquisas sobre a aprendizagem das Ciências e, em especial, às propostas da orientação construtivista, pois “[...] não basta estruturar cuidadosa e fundamentalmente um currículo se o

professor não receber um preparo adequado para aplicá-lo” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 10).

Esta formação deve vir acompanhada de uma valorização da carreira docente, que os torne mais abertos a aplicar em sala de aula a formação recebida, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem, em benefício dos educandos. Carvalho e Gil-Perez (2011) citam algumas necessidades formativas dos professores de Ciências:

1. Conhecer o conteúdo a ser ensinado: esse é um ponto importante na docência, pois o professor deve ter um conhecimento profundo do conteúdo que vai ensinar, pois caso isso não ocorra, ele se transformará num mero transmissor mecânico dos conteúdos presentes no livro texto. Conhecer o conteúdo a ser ensinado, implica que o professor deve:

A – Conhecer a história das Ciências;

B – Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos;

C – Conhecer as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade;

D – Conhecer o desenvolvimento científico recente e suas perspectivas para poder transmitir uma visão dinâmica e não fechada da Ciência;

E – Saber selecionar conteúdos adequados que proporcionam uma visão atual da Ciência e sejam acessíveis aos alunos;

F – Estar preparado para adquirir novos conhecimentos.

2. Questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino e aprendizagem das Ciências: Nos dias atuais, compreende-se que os professores detêm vários conhecimentos sobre o ensino, oriundos desde o tempo em que eram alunos, e que utilizam na sua prática do dia a dia. Transpor esta barreira oriunda do “senso comum” é um ponto importante e relevante para os docentes vencerem a barreira da renovação do ensino. Neste sentido os docentes devem questionar:

A – A visão simplista do que é a Ciência e o trabalho científico;

B – A redução habitual do aprendizado das Ciências a certos conhecimentos e a algumas destrezas, esquecendo aspectos históricos, sociais, entre outros;

C – A naturalidade do fracasso generalizado dos estudantes nas unidades curriculares de Ciências. Ou seja, pensar que é normal o fracasso dos alunos e não procurar formas alternativas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, visando a melhorar os índices de aprendizagem dos conteúdos científicos.

D – A atribuição de atitudes negativas em relação à Ciência e sua aprendizagem a causas externas;

F – O clima generalizado de frustração associado à atividade docente;

G – A ideia de que ensinar é fácil, bastando alguns conhecimentos científicos, experiências, [...], ou encontrar a receita adequada.

3. Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências: Tão importante quanto conhecer o conteúdo a ser ensinado é saber de que forma este conhecimento é adquirido pelos alunos. Neste sentido, a didática das Ciências constitui um corpo de conhecimento que tem as mesmas exigências dos outros domínios científicos, e como tal deveria ter o mesmo *status*.
4. Saber analisar criticamente o *ensino tradicional*: O ensino tradicional é comumente utilizado nas aulas, ainda nos dias de hoje e é fruto dos vários anos, em que, como alunos, acompanharam as atuações de seus professores. Desta forma, faz-se necessário mostrar aos professores em formação, seja inicial ou continuada, a necessidade de analisar e não renegar a formação docente adquirida ambientalmente.
5. Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva: É uma das necessidades formativas básicas dos professores, pois na maioria das vezes, faz-se necessário completar as explicações com alguma atividade elaborada, tornando a aprendizagem um fio condutor da construção do conhecimento, por parte dos alunos. Neste sentido, o professor deve elaborar e propor hipóteses, levando o aluno a construir o seu próprio conhecimento e além de conhecer o conteúdo, deve estar atento às mudanças ocorridas na Ciência. Pode-se fazer uso do computador nas atividades, de várias formas, tais como simulação de experiências, modelizações de fenômenos físicos, não se tratando de substituir os experimentos reais, mas sim complementá-los, como afirmam Cavalcante, Bonizzia e Gomes (2009).
6. Saber dirigir o trabalho dos alunos: As atividades de um professor extrapolam a função de apenas ministrar as suas aulas. Assim, para que o trabalho docente ocorra de forma prazerosa, eficaz e eficiente, faz-se necessário ao professor: **(i)** Saber apresentar adequadamente as atividades a serem realizadas, motivando os alunos; **(ii)** Saber dirigir de forma ordenada as atividades de aprendizagem; **(iii)** Realizar sínteses e reformulações que valorizem as contribuições dos alunos; **(iv)** Criar um bom clima de funcionamento da aula; **(v)** Contribuir para estabelecer formas de organização escolar, favorecendo interações entre a aula, a escola e a sociedade.
7. Saber avaliar. É um dos aspectos mais importantes no processo de ensino e da aprendizagem, pois somente aquilo que é avaliado é percebido como importante pelos alunos. Neste sentido, saber avaliar requer do professor: **(i)** Conceber e utilizar a avaliação como um *feedback* importante e necessário para se obter avanços no processo de ensino aprendizagem

dos alunos; **(ii)** Ampliar o conceito e a prática da avaliação ao conjunto de saberes, destrezas e atitudes, superando a utilização da avaliação apenas aos conteúdos conceituais; **(iii)** Utilizar a auto avaliação como forma de melhoria do ensino.

8. Adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática: O professor deve deixar de ser apenas um transmissor de conhecimentos e vencer a barreira existente entre ensinar e pesquisar. É cada vez mais recorrente a necessidade de formação do professor pesquisador, pois dificilmente um professor poderá orientar a aprendizagem de seus alunos como uma construção de conhecimentos científicos, se ele próprio não possui uma vivência de uma tarefa investigativa. Neste sentido, a preparação do professor deve visar uma associação indissolúvel entre docência e pesquisa.

De acordo com Libâneo (2011), para dar conta dos saberes, cabe ao docente:

1. Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar;
2. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
3. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
4. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
5. Reconhecer o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula (televisão, vídeo, *games*, computador, *internet*, *smartphones*, entre outros);
6. Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
7. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
8. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;
9. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprio.

Diante do exposto, o professor deve apoderar-se de habilidades de pensamento, pois se não sabe *aprender a aprender*, e se não possui capacidade de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, não poderá ajudar seus alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

No modelo atual as universidades privilegiam a pesquisa e a pós-graduação, deixando em segundo plano os cursos de graduação e, especialmente, as licenciaturas. Este fato elucida a enorme distância que existe entre as universidades e as escolas de Educação Básica, para as quais elas deveriam se preocupar em formar e qualificar professores (DEMO, 2004, p. 62).

Nos dias atuais, necessita-se conceber o professor pesquisador, ou seja, aquele profissional reflexivo, questionador, investigador, que alia o ensino à pesquisa, articula teoria e prática pedagógica, pois este fato estimula a reflexão na ação, tornando o professor um pesquisador na prática. No Brasil, a separação entre ensino e pesquisa nas universidades e a valorização da pesquisa, em detrimento do ensino, tem trazido alguns prejuízos à formação de professores.

Libâneo (2011), afirma que cabe à escola reduzir a enorme distância existente entre a Ciência, que a cada dia está mais complexa, e o conhecimento produzido no cotidiano, por meio da escolarização. A escola deve também colaborar com os alunos no sentido destes se tornarem sujeitos pensantes, capazes de construir conhecimentos novos e desenvolver uma compreensão crítica da realidade.

De acordo com Lüdke (1994), a formação do professor não é valorizada e nem mesmo recebe incentivos, e pode acarretar inconvenientes àqueles que a ela se dedicam, uma vez que os afastam da pesquisa, que é considerada uma atividade nobre nas instituições de ensino superior. Lüdke (1994), afirma ainda que:

[...] no primeiro escalão se situam os professores cujas atividades predominantes são as de cunho científico e de pesquisa; no segundo estão os que desempenham tanto atividades de pesquisa como atividades de ensino; no terceiro, finalmente estão confinados aqueles professores cujas atividades se concentram no ensino e na formação de professores. (LÜDKE, 1994, p. 7).

Neste sentido, a Didática das Ciências deve ser um núcleo articulador entre conhecimento, teorias educacionais e conteúdo, vencendo assim a barreira existente entre o conhecimento científico e a prática docente. Assim, ela deve:

- (i) Integrar os resultados das pesquisas em torno dos problemas propostos e dos objetivos do processo ensino aprendizagem;
- (ii) Promover uma mudança didática do pensamento e comportamento docente espontâneo;
- (iii) Favorecer a vivência de propostas inovadoras;
- (iv) Proporcionar ao professor uma vivência na pesquisa e inovação em didática das Ciências e;
- (v) Integrar a formação docente com as práticas docentes (LIBÂNEO, 2011).

As pesquisas em Didática das Ciências têm contribuído e muito para se conhecer como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Os cursos de formação de professores carecem de metodologia de pesquisa, fato que faz crescer a barreira existente entre pesquisadores e professores, ou seja, entre as pesquisas educacionais e sua aplicação na prática, no dia a dia das instituições escolares de educação básica. Libâneo (2011) salienta que este fato se torna evidente quando os professores são apresentados a pesquisas, tais como as questões dos erros conceituais, nos quais muitos afirmam não ocorrer em suas aulas.

Neste sentido, o viés da pesquisa irá contribuir para o professor fazer melhor a tarefa que lhe é próprio, isto é, ensinar. A aprendizagem da docência se torna uma necessidade que dura por toda a vida, pois a educação é mutável e, por isso, exige novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial e continuada, conforme discutidas nesse texto, devem ser encaradas como uma aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho docente. Isso porque favorecem a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas.

Conforme afirma Libâneo (2011), não existe receita pronta e acabada de como ensinar o futuro professor a dar aula, ou mesmo de realizar uma pesquisa de sua prática, mas esse, quando possui uma formação consistente e multidimensional, consegue a partir dos passos indicados pela sua instituição de formação, visualizar e perceber a importância que tem como condutor ou intermediador do conhecimento científico, não abrindo mão do seu papel como professor e como pesquisador, bem como propiciar a mobilização do aluno para o conhecimento, cujo domínio de conteúdo e planejamento são essenciais para consolidar tais objetivos.

Na tentativa de elaborar as considerações para este capítulo, buscamos Freire (1996, p. 31-32) que nos afirma que

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Diante dessas palavras, percebe-se que o professor necessita de uma formação sólida que possibilite ensinar com sua alma, com seu exemplo. Quando aventamos neste trabalho o tema Formação para a Pesquisa e trouxemos à tona a relevância da Didática das Ciências para a consolidação do professor pesquisador, pretendemos nos apropriar destes conceitos e discutir sobre as dificuldades de muitos professores que ainda acreditam nos seus modelos de práticas pedagógicas ditos tradicionais.

Procuramos resgatar algumas legislações que cercam este cenário educacional e levantar algumas possibilidades da dificuldade desta implementação, *deste novo jeito de pensar a formação de qualidade do professor*. O professor precisa enriquecer sua prática docente, conhecer outros caminhos, ir além de suas paredes virtuais, mas isso só é possível se ele se tornar um pesquisador de sua prática.

Essa é uma necessidade e um grande desafio do qual somos convocados ou convidados a participar frente ao mundo contemporâneo em que nos encontramos, pelos desafios que estamos vivenciando e pelos alunos que estamos construindo.

Ressaltamos ainda que uma proposta nesta linha deve buscar sempre uma articulação com as demais didáticas presentes na organização curricular das licenciaturas, que é, sem dúvida, uma grande provocação para os cursos de formação de professores, já que implica num compromisso individual e coletivo dos professores formadores, além de uma opção política firme dos coordenadores e direção, que promovam espaços de aprofundamento, de troca, de planejamento e de construção de um projeto comum. Se queremos uma escola diferente, não é mais possível manter a mesma estrutura tradicional dos cursos de licenciatura e de formação continuada de professores – é preciso novas metodologias, novos olhares e outras políticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

BRISCOE, Carol. **The dynamic interations among beliefs, role methafores and teaching practices: a case study of teacher change.** Science Education, v. 75, n. 2, p. 185-189, 1991.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: Formação de professores: tendências atuais. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodri-

gues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Orgs. 1. ed. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2007. p. 139-152

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo (SP): Cortez Editora, 2011. 127 p. (Coleção questões da nossa época; v. 28)

CAVALCANTE, Marisa Almeida; BONIZZIA, Amanda; GOMES, Leandro Cesar Pereira. **O ensino e a aprendizagem de física no século XXI**: sistema de aquisição de dados nas escolas brasileiras, uma possibilidade real. Revista Brasileira de Ensino de Física. v. 31, n. 04, 2009, pp. 4501-1 a 4501-1.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **A educação continuada do professor**. Ciência e Cultura, São Paulo, n. 40, v. 2, p. 158-163, 1988.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis RJ, Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo (SP): Cortez Editora, 2011. 102 p. (Coleção questões da nossa época; v. 2)

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Deice Bárbara et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 115-125.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora: 2007. 168 p.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Problemas e alternativas no campo da formação de professores**. Revista de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, 72 (172): 318-334, set/dez. 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: EM FOCO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Reginaldo Peixoto²⁸

Stephani Vicentini Andrade²⁹

Eloisa Elena de Moura Santos Oliveira³⁰

INTRODUÇÃO

A história do ensino a distância (EaD) no Brasil é composta por fases que como pontua Coll e Monereo (2010) vão desde os primeiros formatos de Tecnologias da Informação (TIC), o analógico (telégrafo, telefone, televisão e rádio), até o digital (multimídia e internet). Essas fases são permeadas por questões políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais que vão delineando o fortalecimento e aplicação da formação inicial e continuada dos professores no ensino a distância. Por isso, além de compreender o desenvolvimento desse formato de educação, suas problemáticas e possibilidades, este estudo preconiza um paralelo com as políticas criadas em torno da formação docente, para contribuir com uma perspectiva mais abrangente sobre a temática.

Na sociedade atual, em que as tecnologias estão inseridas em todos os âmbitos da vida, vê-se a necessidade de discutirmos sobre essas novas formas de aprender, pois além de influenciarem o âmbito educacional, elas podem proporcionar uma reinvenção da escola tradicional, obrigando esta instituição a se adequar à realidade dos alunos. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem não se dá somente na escola (formal), mas também em nosso cotidiano, portanto, a aprendizagem não-formal precisa ser analisada, principalmente nessa sociedade da informação em massa que nos chega a todo momento através das TIC. As escolas como um todo, e, principalmente os professores, precisam estar preparados para lidarem com essa demanda, para formar indivíduos críticos e que consigam filtrar e fazer uso das redes de forma consciente e em fontes confiáveis.

²⁸ Professor do curso de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: regi.peixoto77@gmail.com

²⁹ Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: ste.andrade96@gmail.com

³⁰ Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: eloisaele-nams@hotmail.com

Nesse sentido, a formação ocupa um lugar de grande importância em meio aos aspectos do desenvolvimento tecnológico, pois o que até algumas décadas somente era possível em espaços e tempos reais, hoje se torna possível por meio da virtualidade dos conhecimentos. Ou seja, a formação de professor está, cada vez mais, preconizada pelo uso de metodologias virtuais. A qualidade ainda é incerta, cabe a nós pesquisadores investigar e observar os prós e os contras desse processo que, ao nosso ver, ainda é bastante complexo.

A HISTÓRIA DA EAD E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A Educação a Distância no Brasil data do início do século XX, quando as primeiras ações foram desenvolvidas por meio de correspondências e rádio. O registro mais remoto dessa modalidade de ensino data de 1904, com um anúncio nos classificados do *Jornal do Brasil* de um curso de datilografia. Posteriormente, a modalidade foi sendo redesenhada até ser reconhecida por meio da legislação educacional, conforme admite:

historicamente, até a promulgação da LDBEN/1996, a EaD no Brasil se caracterizou por ações e estratégias emergenciais que buscavam soluções para questões sociais graves, tais como o analfabetismo e a formação docente, mas que não mantinham continuidade. A partir da década de 2000, como apresentamos, a modalidade ganha uma nova dimensão na política educacional, com ambiciosos objetivos, diretrizes e metas de implementação. (SANTOS & CAMPOS, 2016, p. 81)

Desde 1996, discussões e tentativas de projetos, programas ou políticas são pensadas com relação ao ensino a distância. Dentre algumas ações, como pontua Santos e Campos (2016), está a criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed), o projeto TV Escola e Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), a Associação Brasileira de Educação a Distância (Adeb), A UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil), o curso de Pedagogia a distância da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), o projeto Veredas, o projeto-piloto do curso de administração do Banco do Brasil, e o pró-licenciatura I. Estas ações se deram entre 1996 e 2006, quando também se consolidou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que será mais bem explicada em uma seção própria.

Algumas formas de se utilizar as TIC na educação, inicialmente, antes de se implantar de fato o EAD, foram ressaltadas por Belloni (2002), como por exemplo, o Projeto Viva Educação do Maranhão, Telecurso 2000, Um Salto para o Futuro (1991), TV Escola (1996) e Projeto Saci. Estas iniciativas

ressaltam como a política neoliberalista impera, pois foca-se em uma formação tecnicista (ensino médio ou formação de professores via televisão, sem pensar na qualidade). Além disso, políticos se utilizam disso para se promover e fazer campanhas, defendendo que os problemas da educação, podem ser resolvidos de maneira rápida e quantitativamente significativa por meio da EaD.

A televisão via satélite para todas as escolas (Projeto Saci, que parte do interesse americano de vender satélites) foi uma tentativa que não deu certo, e, após ela:

a videoconferência que, não tendo encontrado a aceitação prevista pelos fabricantes entre as empresas, foi transposta para a educação a distância, e aí apresentada como a grande solução para o problema da comunicação unívoca e diferida dos meios anteriores (TV, impresso). (BELLONI, 2002, p.132)

Diante de um mundo que está em constante mudança e atualização, o qual as tecnologias em rede possibilitam novas formas de agir, se relacionar, de aprender, criam-se novos valores, normas etc., a formação a formação inicial necessita de complementação, pois como aponta Pedrosa (2003) esta é mais voltada a teoria, a qual na maior parte das vezes não corresponde a prática. A formação precisa ser constante para que o docente se aperfeiçoe e aprenda novas formas de ensinar e aprender. Na formação continuada há uma via de mão dupla, pois o professor adquire mais conhecimento e melhora sua prática, assim como pode propiciar reflexões acerca da sua realidade dentro dos espaços acadêmicos e, a partir da crítica, pode transformar também a teoria acrescentando informações sobre o aspecto pedagógico-didático. Por isso o trabalho conjunto entre universidade e escola é tão importante. Essa integração entre teoria e prática, forma e conteúdo seria o ideal para uma educação que é humana e transformadora.

Outro aspecto que demonstra a necessidade de formação continuada é que, como relembra Pedrosa (2003), a aprendizagem só é efetiva quando há uma assimilação do que se aprendeu com o que já está disponível no repertório de vida do indivíduo. Os professores, portanto, precisam conhecer em profundidade as tecnologias digitais para entenderem a realidade em que seus alunos estão inseridos e organizar conteúdos didático-pedagógicos que se encaixem nela. Por conta dessa necessidade de formação inicial e continuada, surgem novas instituições públicas e privadas com foco na EAD como nova modalidade de ensino.

Assim como outras modalidades de ensino, a EaD no Brasil é permeada por diversas problemáticas, uma delas é com relação a forma como foi implantada. No que diz respeito à formação de professores, segundo Scheibe (2006), houve “uma leitura tendenciosa do artigo 87 da LDBEN/96, afirmando que após 2007 somente seriam mantidos em seus empregos professores habilitados em nível superior (FREITAS, 2002, p. 202). Portanto, em muitos casos, a formação

a distância foi um atalho para titular mais rapidamente esses docentes, sem uma elaboração/organização de estratégias eficazes de aprendizado e sem prezar pela qualidade do ensino, o que corrobora com a lógica neoliberal de uma formação mais técnica e prática e não que vise o aspecto intelectual, pensamento crítico, criativo e transformador do ser social. O foco se torna a adaptação social da população frente as demandas do mercado e a formação se dá de forma fragmentada, havendo uma perda da cientificidade.

O contexto do capitalismo em sua versão neoliberal, apresentada acima, está ligado também ao projeto de privatização do ensino, com isso há pouco investimento em educação pública de qualidade. Vale ressaltar que a EaD, segundo Dourado (2008), é mais frequente, na educação privada, assim como é de menor interferência do Estado nessas instituições. Assim sendo, são os aspectos sociais, econômicos e políticos do país que modificam as relações de sociabilidade e as TIC são utilizadas a partir disso para atingir esses objetivos. Isso se reflete nas leis e reformas da educação, as quais também tem interferência de instituições internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e a Unesco, não levando em consideração a realidade do Brasil (SCHEIBE, 2006). É por disso que a EaD é vista como uma solução para a educação sem uma reflexão crítica. E é nesse momento que, na análise de Belloni (2002, p. 124), a “‘educação a distância’ deixa de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação”.

Apesar de os cursos a distância apresentarem possibilidades inovadoras, como aponta Santos e Campos (2016), e permitirem que mais pessoas tenham acesso a uma formação superior, não são disponibilizadas as condições favoráveis e os meios adequados para uma aprendizagem de qualidade. Isso porque uma grande parte da população (pobre e trabalhadora) se insere nesses cursos sem preparo, sem tempo. A EaD exige uma autonomia da qual não somos ensinados na educação tradicional, pois nela os professores assumem a posição de transmissores de conteúdo e os alunos são passivos, e, de repente precisam mudar essa postura e serem ativos, organizando sozinhos à rotina de estudo.

Apesar das problemáticas no entorno da EaD, Dourado (2008) e Scheibe (2006) enfatizam que existem aspectos positivos na utilização dessa forma de ensino quando em interação com o presencial, ou seja, elas precisam ser complementares. A mediação, tutoria, monitoria, são algumas dessas possibilidades que agregam na aprendizagem, principalmente no ensino de adultos (já que a EaD tem como foco a autonomia). Para isso, é preciso proporcionar um “projeto pedagógico que garanta uma sólida formação teórico-prática, professores com formação *stricto sensu*, condições adequadas de oferta, de laboratórios e

bibliotecas, material didático-pedagógico em cursos presenciais e a distância” (DOURADO, 2008, p. 910).

Um apontamento crítico referente a educação a distância, que vale ser mencionado, é colocado por Teixeira, et al. (2010), no que diz respeito ao termo “distância”. Este corresponde ao modelo de ensino tradicional voltado a um método de reprodução, em que o professor detém o conhecimento e o transmite, o qual não se mostra mais tão eficaz em uma sociedade em que as crianças nascem envoltas das redes, são críticas, questionadoras e criativas, ou seja, querem e devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de forma ativa. Tanto educador quanto educando se transformam a partir da interação. Isso demonstra que o termo a distância deveria ser revisto, nas palavras dos autores:

[...] talvez uma das alternativas seja, através de um processo de análise sob o prisma do conceito de inclusão digital no qual as tecnologias são apropriadas de forma crítica e participativa, romper com a passividade em que a sociedade está acometida por muito tempo. (TEIXEIRA et al, 2010, p. 198)

A partir deste olhar, não apenas a EaD, mas também o ensino presencial deve estar voltado para a interação entre professor e aluno, pois o aprendizado se dá na cooperação e colaboração. A proximidade proporcionada pelas redes deve ser utilizada como forma de melhorar a qualidade do ensino, podendo transformar positivamente a formação de docentes e alunos.

Nessa nova realidade em que vivemos, novas formas de agir são necessárias no processo de ensino-aprendizagem e, com relação a aprendizagem na internet, Teixeira, et al. (2010) ressaltam algumas características: não existe centralidade (professor e aluno participam); a rede é horizontal; todos indivíduos do processo participam do processo; há bastante uso da fala e de imagens; a produção é coletiva e necessita da colaboração de todos. O mediador do ensino a distância, segundo Pedrosa (2003), varia entre o professor e outros artefatos (texto, áudio, vídeos), sendo esta variabilidade de extrema importância.

Dessa forma, quando utilizada da maneira correta e em conjunto com o sistema de ensino, a internet pode ser uma forma de alcançar uma educação integral, de qualidade e que ajude na transformação da sociedade, sendo esta mais justa e igualitária, seja para formar inicialmente ou capacitar pessoas ou quaisquer profissionais.

A NOVA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil vem sendo um tema muito estudado nos últimos anos, o qual tem adquirido centralidade ao longo da história

da educação. Mesmo com a grande quantidade de pesquisas na área, Oliveira e Leiro (2019) inferem que tal política

[...] ainda apresenta lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional. Nesse contexto, o tema da formação docente, na contemporaneidade, representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país (OLIVIERA e LEIRO, 2019, p.2).

Como relembra Saviani (2009), a formação de professores no Brasil é permeada de um contexto histórico e teórico, o qual possui diversas problemáticas. Historicamente, esta formação começou a ser mais bem discutida, e ações de fato começaram a ser pensadas, a partir do século XIX, com a criação das Escolas Normais. A partir disso, ocorreram transformações nas modalidades de ensino, nos formatos, e na formação dos professores até finalmente esta ser colocada a cargo dos institutos superiores de educação, conforme assegura a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Mesmo com todas as reformulações ocorridas no campo das políticas educacionais de formação de professores, ela ainda é precarizada, suas estruturas são frágeis, faltam investimentos e ações que saiam do papel e valorizem os docentes e os educandos.

Para compreender melhor essa problemática, analisamos, teoricamente, a nova Política de Formação de Professores lançada recentemente pelo governo brasileiro e os ajustes dela dentro da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Contudo, consideramos os termos jurídicos que estabelecem esses normativos, recorrendo à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação do professor, na expectativa de melhor compreensão do objeto estudado.

Desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, foi aprovada, a formação de professores ganhou mais ênfase nas pesquisas dos estudiosos do campo da educação e nas políticas públicas ocorridas das Reformas Educacionais, iniciadas a partir das décadas de 1980/1990, porém, a legislação educacional tem passado por várias modificações com a expectativa de se adequar às demandas que chegam à escola, bem como, às exigências do mercado.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz a mais nova política de formação de professores. Ela foi instituída pelo governo brasileiro em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2. Ainda que esteja direcionada à educação básica, a BNCC tem sido referência da nova política de formação de professores, pelos enquadramentos impostos aos cursos e às instituições formadoras. O primeiro artigo da Resolução supracitada diz que se trata de um documento de caráter normativo, cujo objetivo é orientar os sistemas de

ensino, redes e instituições de todas as instâncias federativas do país. Também trata dos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.

De acordo com o texto da Resolução CNE/CP 2/2017,

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Art. 5º§ 1º).

Dentre os objetivos expressos no documento, a formação docente encontra espaço para a sua consolidação, embora o documento não esgote o papel do poder público, o que é retomado e discutido na Resolução CNE/CP 02/2019.

De acordo com o Art. 17 da Resolução 02/2017, as determinações para a formação de professores, objetivando a valorização e formação desse profissional “as normas, os currículos e programas dos cursos de formação devem adequar-se à BNCC, devendo ser implementados no prazo de dois anos” (BRASIL, 2017, p. 11). Já o Art. 18 discorre que, de igual modo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), deve observar as determinações da BNCC, seguinte à publicação (BRASIL, 2017). Nesse contexto, foi observado uma inflexibilização na política de formação de professores a esse dispositivo, que mesmo sem ouvir as instituições formadoras, avaliar a política que está sendo implementada, desconsiderando o Parecer e a Resolução 2/2015, trouxe essa normativa (GUEDES, 2018).

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, revogou a Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015 e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22/2019. Tal parecer veio abarrotado de “CONSIDERANDOS” e, desta vez, mostrou que as DCN das licenciaturas fazem referência à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), em cumprimento ao Art. 11 da Lei nº 13.415/2017, que deu nova redação ao Art. 62, § 8º, da Lei nº 9.394/96. Dessa forma, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu o prazo de dois anos para que os currículos dos cursos de formação de docentes tenham por referência a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (CARDIM, 2020).

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 26), o objeto da formação de professores são “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. De fato, a atualidade exige e precisa de uma educação empenhada com as transformações sociais, pois as mudanças que vêm ocorrendo nos diversos campos da sociedade contemporânea promovidas pelas tecnologias digitais têm exigido novas posturas, tanto da escola quanto do professor no que diz respeito ao entendimento dessa nova realidade que os alunos se encontram, das redes de interações e à incorporação dos recursos tecnológicos na prática educativa.

A Resolução 2/2019 assegura que as instituições de formação do profissional do magistério garantam a aquisição do saber de temas contemporâneos: “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (Inciso IV do Art. 8º da Resolução CNE/CP Nº 2/2019). Porém, os problemas das escolas públicas de educação básica não serão resolvidos somente com as DCN e a BNCC e muito menos com políticas públicas retrógradas, como a resolução CNE recém aprovada em 19 de dezembro de 2019 (BAZZO & SCHEIBE, 2019). Outros problemas graves existem, como, por exemplo, a falta de investimentos, de conectividade e equipamentos tecnológicos nas escolas, a ausência de formação continuada qualificada, a inexistência de valorização aos professores, dentre inúmeros outros aspectos.

Sabemos que ainda há um grande percurso de lutas para melhoria da educação no Brasil pela frente, por isso, é urgente que seja reconhecida a necessidade de ações que busquem consolidar o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da educação básica e que os impactos desejáveis somente poderão ser alcançados, a partir do fortalecimento dessa articulação e de investimento financeiro na educação (OLIVIERA e LEIRO, 2019).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Como exposto na primeira seção, a formação de professores por meio da EAD tem um histórico político e social que a caracterizam. Segundo Santos e Campos (2016), as reflexões críticas e a criação de políticas para

melhoria do ensino a distância se sucederam à sua implantação. Mesmo com tentativas de discussões sobre a qualidade e aplicabilidade da EaD desde 1995, foi somente em 2006 que a mesma foi reconhecida legalmente, por meio do Decreto nº 5.800, quando houve a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Este sistema tem como objetivo assegurar que a formação inicial e continuada a distância será abrangente, democrática e de qualidade, conforme assevera:

[...] através da ampliação do número de vagas, da distribuição mais equânime da oferta de educação superior entre as regiões brasileiras e do estabelecimento da modalidade a distância como sistema nacional de educação superior, bem como de seu desenvolvimento institucional e metodológico ancorado em pesquisas e em tecnologias da informação e comunicação. (SANTOS & CAMPOS, 2016, p. 75-76)

Após a criação desse sistema, o Ministério da Educação (MEC) passou a dar mais atenção a esta forma de ensino. Em 2009 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) se tornou responsável pela UAB. A Capes durante muito tempo teve o papel de regular a formação superior, prezando pela qualidade do ensino e sua expansão. A partir de 2007^a Capes passou também a ter essa responsabilidade no ensino como um todo, e não somente no nível superior, sendo instituída a “Nova Capes” (SANTOS & CAMPOS, 2016).

Outro documento importante foi o decreto nº 6.755 de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), a qual tem como objetivo “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (SANTOS; CAMPOS, 2016). A Capes tem aqui o papel de disponibilizar recursos e monitorar os projetos que são desenvolvidos.

Diante de todas essas transformações e novas políticas em torno da formação inicial e continuada do ensino a distância, o que Santos e Campos (2016, p. 80) concluem, é que:

o MEC tem concentrado os seus esforços, partindo da atuação da “Nova Capes” em criar políticas de formação de professores mais orgânicas e unitárias, não distinguindo ou isolando modalidades e compreendendo todos os níveis de ensino. O que evidencia tal percepção é a extinção da Seed e a presença do princípio de regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no texto de lei que modificou as competências e a estrutura organizacional dessa coordenação, que institui a UAB e a Parfor.

Por fim, em abril de 2019, o presidente da República assinou o decreto nº 9.765 da Política Nacional de Alfabetização (PNA), e em agosto o MEC lançou o caderno do PNA. O documento é um guia explicativo sobre a Política Nacional de Alfabetização e surgiu após estudos do resultado da última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada em 2016, a qual mostrou insuficiência na aprendizagem das crianças de 8 anos em língua portuguesa e matemática (SÓCRATES & MENESES, 2020).

A partir da PNA o Ministério da Educação lançou o programa “Tempo de Aprender”, que se trata de um programa de alfabetização, cujo objetivo é combater as principais causas das dificuldades de alfabetização no país, melhorando a qualidade do ensino. De acordo com o MEC o programa busca superar o déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores, a falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores a falha no acompanhamento da evolução dos alunos e o baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. O programa dispõe de ações estruturadas em quatro eixos: Formação Continuada de profissionais da alfabetização; Apoio pedagógico para a alfabetização; Aprimoramento das avaliações da alfabetização; e Valorização dos profissionais de alfabetização (SÓCRATES & MENESES, 2020).

Ainda que o Programa “Tempo de Aprender” se apresente como uma alternativa de superação das desigualdades e de baixa qualidade na educação, há muitas críticas a respeito dele, da PNA e da cartilha de alfabetização. De fato, os documentos supracitados vieram acompanhados de muitas dúvidas e incertezas sobre o futuro da alfabetização, principalmente quando preconiza o método fônico como um único método de alfabetização (SALAS, 2019). Isso porque, quando se opta por uma única metodologia de ensino, as especificidades de cada criança são desconsideradas, e, segundo Ferrero e Teberosky (1986), o processo de apropriação da leitura e da escrita da criança começa muito antes do que pensa a escola, além de seguir inusitados caminhos. Nesse contexto, não se admite um único método ou uma única estratégia de alfabetizar, porque as salas de aula não são homogêneas e as crianças não aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, também foi possível perceber que a temática formação dos professores incita diversos debates importantes para a melhoria da educação no país, o que exige novas pesquisas e reflexões que se acentuem no campo da prática diária do fazer docente. A formação continuada se mostra

imprescindível diante de uma sociedade em constante mudança, é preciso se manter atualizado, principalmente com relação ao uso das ferramentas digitais e tecnológicas.

A educação a distância tem seus aspectos positivos, mas precisa ser repensada e integrada ao ensino presencial, planejada e organizada de forma que leve em consideração a defasagem e dificuldade dos alunos nesse formato de ensino. Além disso, precisa ser compreendida dentro de um contexto social, econômico e político que a influencia diretamente. Por conseguinte, é necessária uma reflexão crítica sobre esse modelo de sociedade, diante das exigências do mercado nos moldes neoliberais que impossibilita a formação de indivíduos críticos, intelectuais e transformadores. A educação deve cumprir seu papel de formação humana e integral e não de reprodutora de capital humano.

Desde 2017 até hoje, segundo Malanche e Duarte (2018), as políticas educacionais se flexibilizam cada vez mais e a formação dos professores está sendo o foco, pois é uma porta de entrada para manter o controle pela classe dominante. Ao invés de contribuir para diminuição dos antagonismos, a educação acaba servindo para que as desigualdades permaneçam, contribuindo com a adaptação dos indivíduos. Como alternativa, as autoras apontam o debate sobre a escola pública por quem dela se beneficia, de forma crítica. Enfatizam que a formação inicial e continuada deve ser feita de forma presencial e por universidades públicas, envolvendo ensino, pesquisa e extensão em conjunto³¹, pois historicamente, a EaD não contou com planejamento público, o que vislumbraria melhores resultados.

Ademais, mesmo com todas essas políticas e leis que estão sendo criadas no país, vê-se a necessidade de aplicá-las de fato, de pensar em estratégias que façam com que essa formação seja efetiva na realidade social e econômica do Brasil, para que a educação possa tomar novos rumos e atender a demanda real dos novos alunos dessa geração. Corroborando com Saviani (2009), a precariedade da docência, a falta de estrutura e condições ideais de trabalho e a não valorização desses profissionais que recebem pouco, faz com que haja uma perda de motivação na docência.

Para mudar essas péssimas condições sobre a oferta de EaD discutidas ao longo desse texto, é mister fornecer uma formação completa, com investimento financeiro públicos que superem os já investidos até aqui, além de políticas que priorizem a educação, acima de outros interesses. O foco na educação e investimento em maior escala ajudaria com todas as outras problemáticas que temos no Brasil (segurança, desigualdade, instabilidade da economia etc.), além

³¹ Como já foi abordado durante esta pesquisa, uma alternativa, diante da realidade tecnológica das redes que vivemos hoje, seria integrar as duas formas de ensino, prezando pela qualidade e pela formação humana e integral.

de propiciar uma formação mais humanizadora, integral, de pessoas críticas e criativas. No entanto, não é esse o caminho que tem se seguido.

REFERÊNCIAS

BAZZO, V; SCHEIBE, L. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em: 18 de junho de 2020.

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** Educação & Sociedade, n 78, p. 117-142, abril 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.**

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.**

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2019.

BRASIL, **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, 2020.

CARDIM, P. **Educação Básica: formação de professores.** Blog da Reitoria, São Paulo, Edição nº 426, fevereiro. 2020. Disponível em:

<<https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/educacao-basica-formacao-de-professores>> Acesso em: 18 de junho de 2020.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GUEDES, M. **A Nova Política de Formação de Professores no Brasil:** Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. Da Inves-

tigação às Práticas, 9(1), 90 - 99. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Salvador BA, 2018. Acesso em 18 de junho de 2020.

MALANCHE, J.; DUARTE, R. C. **Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 15-34, mai/ago, 2018.

MARCELO, Carlos G. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto, Editora Porto, 1999.

OLIVEIRA, H. L. G. e LEIRO, A. C. R. **Política de formação de professores no Brasil: referências legais em foco**. Da Investigação às Práticas, 9(1), 90 - 99. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Salvador BA, 2018.

PEDROSA, S. M. P. A. **A educação a distância na formação continuada do professor**. Educar, Curitiba, n. 21, p. 67-68, 2003.

SALAS, P. **PNA: O que o MEC pensa sobre Alfabetização?** Nova Escola. São Paulo, Conteúdo 18313, setembro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

SANTOS, S. S. S.; CAMPOS, G. H. B. **Caminhos da Política Nacional de Formação de Professores na Modalidade a Distância**. Revista em foco, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2016.

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

SCHEIBE, L. **Formação de Professores: dilemas da formação inicial à distância**. Educere ET Educare Revista de Educação, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006.

SÓCRATES, T. e MENEZES, D. do Portal MEC. MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar a alfabetização no país. Portal do MEC. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51841>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

TEIXEIRA, A. D. et al. Como o ciberespaço coloca fim à Educação a Distância. In: MACHADO, G. J. C. (org.). **Educação e Ciberespaço: estudos, propostas e desafios**. Aracaju: Virtus Editora, 2010, p. 182-207.

O USO DE PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO QUE CONTEMPLA A CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DO *FOTOGATE* PARA O ESTUDO DO MOVIMENTO

Amanda Aparecida Borges da Silva³²

Luciano Soares Pedroso³³

José Antônio Pinto³⁴

INTRODUÇÃO

O uso de experimentos possibilita aulas dinâmicas e com uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas de Física. A realidade do ensino médio manifesta-se em escolas sucateadas, com rara presença de laboratórios para Ensino e com pouco incentivo para formação continuada dos professores e, em geral, um cotidiano com muito trabalho e baixa remuneração. Este cenário ainda conta, muitas vezes, com professores que não têm a devida formação para atuar nas unidades curriculares de Física, o que contribui para um cenário desfavorável para o ensino.

Este estudo é parte de um trabalho maior, um projeto de dissertação de mestrado profissional, onde será elaborado um conjunto de produtos educacionais e suas respectivas aplicações em sala de aula no Ensino Médio. Um dos produtos referentes a este projeto é a construção e utilização do aparato experimental *Fotogate*. Especificamente para esse estudo, apresentamos uma fase intermediária deste projeto, no qual alunos de uma unidade curricular do curso de Mestrado em nível Nacional e na categoria Profissional, na área de Ensino de Física (MNPEF), Práticas Experimentais, construíram o aparato experimental, elaboraram Sequências Didáticas (SD) e validaram experimentos com o *fotogate*.

³² Mestranda em Ensino de Física pela Universidade Federal de Alfnas - MNPEF, Alfnas, Brasil - amandaborges321@hotmail.com

³³ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor na Universidade Federal de Alfnas - MNPEF/ICEX/DF, Alfnas, Brasil - luciano.soares.pedroso@gmail.com

³⁴ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor na Universidade Federal de Alfnas - MNPEF/ICEX/DF, Alfnas, Brasil - josampi@gmail.com

Os objetivos gerais propostos para este estudo foram: construir o aparato experimental *fotogate*; elaborar sequências didáticas para estudo do movimento utilizando o aparato construído; avaliar as sequências didáticas e execução dos experimentos realizados pelos alunos; avaliar a viabilidade de execução dessas práticas de forma não presencial. Dentre outros objetivos, a validação do *fotogate* quanto ao seu uso articulado a executar o experimento *picket fence*; executar uma atividade experimental referente ao pêndulo simples e sobre aterrissagem.

A atividade experimental nas unidades curriculares de Física do Ensino Médio é de extrema relevância para formação do aluno. Práticas Experimentais propiciam aulas dinâmicas e contribuem para a participação ativa do mesmo. A participação ativa nas aulas em um ambiente de colaboração entre os pares associada ao estudo de fenômenos físicos que fazem parte do cotidiano dos alunos, propiciam um distanciamento da educação bancária apontada por Paulo Freire (2005). Este trabalho justifica-se a necessidade de se implementar aulas que estimulam a criatividade e incentivam o aluno a participar de atividades em grupo. No entanto, a realidade das escolas de Ensino Médio, principalmente as públicas, quase sempre não possuem as condições para oportunizar aos professores a implementação de práticas experimentais de forma adequada.

Nas Instituições de Ensino Superior (IES), em sua maioria, contam com laboratórios que são didáticos, robustos e de boa qualidade, para o ensino de Práticas Experimentais. Estes Laboratórios que são utilizados na formação de professores nem sempre são encontrados nas escolas de ensino médio onde atuarão estes profissionais. Diante desta realidade é extremamente relevante elaborar Sequências Didáticas, com experimentos de baixo custo com qualidade e que possibilitem dados confiáveis coletados com medições precisas. Este é certamente o caminho mais viável para a consolidação da experimentação como alternativa real no ensino de física.

O LABORATÓRIO NO ENSINO DE FÍSICA

A utilização de atividades experimentais no ensino de Física tem sido objeto de investigação em diversos trabalhos, como em Hodson (1994), Gil-Pérez e Castro (1996), Alves Filho (2002), Borges, (2004), entre outros. Essas pesquisas possuem enfoques e objetivos diferentes, mas todas apresentam um ponto comum, a importância da atividade experimental como forma de aprimorar a qualidade da transposição didática dos conceitos científicos.

Há diversos tipos de classificação dos laboratórios didáticos no ensino de Física, entre eles podemos destacar: Laboratório de Demonstração, Laboratório Tradicional ou Convencional, Laboratório Investigativo, Laboratório

de Projetos e Laboratório Biblioteca. Estes são discutidos e comentados por alguns autores como Alves Filho (2002), Borges (2004) e Carvalho (2010).

Os objetivos do Laboratório para o ensino de Física, segundo Borges (2004), não é só verificar e comprovar leis e teorias científicas. Segundo o autor o produto é menos importante que o processo, e a ênfase não pode estar nos resultados prontos e acabados. Além disso, é função do laboratório de Física: ensinar o método científico, facilitar aprendizagem de conceitos, ensinar habilidades práticas, discutir os modelos, testar hipóteses e investigar problemas. Em suas pesquisas o autor atesta que o laboratório tradicional com roteiro pré-definido tem um pequeno grau de abertura, cujo objetivo principal é comprovar leis e que a atitude do estudante está relacionada ao compromisso de encontrar determinado resultado. Já nas atividades investigativas há um variado grau de abertura.

A OPÇÃO PELO LABORATÓRIO DE FÍSICA DO TIPO INVESTIGATIVO NA UNIDADE CURRICULAR

Moreira e Levandowski (1983, p. 21) ressaltam que a atividade experimental investigativa “é componente indispensável no ensino de Física e que esse tipo de atividade pode ser orientada para a consecução de diferentes objetivos”. Segundo os autores, é preciso realizar diferentes atividades que devem estar acompanhadas de situações-problema, questionadoras e de diálogo, envolvendo a resolução de problemas e levando à introdução de conceitos para que os estudantes possam construir seu conhecimento.

As atividades investigativas propostas nas Sequências Didáticas que utilizam o *fotogate* como aporte ferramental, possibilitam a percepção em que o conhecimento científico se dá por meio de um processo dinâmico e aberto que convida o estudante a participar da construção do próprio conhecimento como estudado por Gil-Pérez e Castro (1996, p. 158), onde descrevem alguns aspectos importantes da atividade científica que podem ser explorados em uma atividade experimental de investigação.

No decorrer de uma experimentação investigativa como descrita na unidade curricular, o intuito foi proporcionar a participação do estudante de modo que ele comece a produzir seu conhecimento por meio da interação entre pensar, sentir e fazer. A solução de problemas pode ser, portanto, um instrumento importante no desenvolvimento de habilidades e capacidades como: raciocínio, flexibilidade, argumentação e principalmente protagonizar a ação.

O FOTOGATE

Em várias atividades experimentais existe a necessidade de modelar e de se aferir intervalos de tempo, pois trata-se de uma grandeza básica, fundamental na caracterização de vários fenômenos físicos e nas medidas de grandezas derivadas tais como velocidade e aceleração. Esta proposta difere de outros trabalhos que propõem soluções alternativas para medidas de intervalo de tempo, pois alia a simplicidade e o baixo custo, sendo de fácil construção e manuseio.

O aparato experimental proposto nesse trabalho trata-se de um *Fotogate* de baixo custo (FBC), caracterizado por ser um instrumento utilizado para indicar a variação de tempo entre um determinado evento (MACÊDO; PEDROSO; COSTA, 2018). Ele consiste basicamente de um resistor dependente de luz (LDR) e um apontador laser e, para a coleta dos dados referentes ao intervalo de tempo, utiliza-se a entrada de áudio do computador, combinado com o software livre Audacity.

O AUDACITY

O Audacity é um editor e gravador de áudio distribuído gratuitamente sob a licença *GNU General Public License*. O programa apresenta uma interface bem simples. Como o Audacity possui licença livre (GNU GPL) para as três plataformas: Linux, Windows e MAC, torna-se um software adequado à coleta de dados de intervalo de tempo articulado ao *fotogate*.

DESENVOLVIMENTO

Os sujeitos desta pesquisa são 10 alunos matriculados na unidade curricular de Práticas Experimentais do MNPEF. A pesquisa foi realizada por dois professores que ministraram a Unidade Curricular e aconteceu no 1º semestre de 2020 e foi realizada durante cinco eventos das primeiras semanas que as aulas deixaram de ser presenciais devido a pandemia do Corona vírus (covid-19).

A disciplina Prática Experimentais até então presencial, passou a atender às exigências do isolamento social mediante a nova realidade. Os professores replanejaram a unidade curricular adotando uma sequência de procedimentos: enviar para as residências dos alunos todo material necessário para a montagem do aparato e execução de SD por eles elaboradas; enviar aos alunos tutoriais para montagem dos aparatos; dar suporte e avaliar de forma remota os tra-

balhos realizados pelos alunos e solicitar uma avaliação dos mesmos referente a essas atividades.

No primeiro evento os alunos construíram o aparato experimental; no segundo evento, realizaram um experimento referente a *picket fence*; no terceiro evento realizaram um experimento referente ao pêndulo simples; no quarto evento realizaram o experimento sobre aterrissagem e no quinto evento participaram de uma reunião para debater com os professores da unidade curricular as dificuldades, os imprevistos e os conhecimentos construídos durante todas as etapas do processo. Na semana seguinte os alunos responderam um questionário onde avaliaram a abordagem da qual participaram.

i) Construção do aparato experimental *fotogate*

No planejamento desta etapa os professores enviaram pelo correio, um conjunto de materiais para que cada aluno construísse o “seu” *fotogate*. Além do Material necessário para construção do Kit, foram disponibilizados aos alunos, tutoriais na forma de vídeos para sua construção.

ii) Elaboração e execução de sequência didáticas utilizando o *fotogate*

Nesta etapa os alunos elaboraram SD utilizando o *fotogate* para abordar os temas: *picket fence*, pêndulo simples e aterrissagem. Logo após, executaram as atividades experimentais, para validar o experimento deixando estes em condições de serem implementados em salas de aula no ensino médio.

iii) Avaliação da construção do aparato experimental e das execuções das sequências didáticas pelos alunos da unidade curricular

As avaliações dessas atividades feitas pelos alunos aconteceram de duas formas distintas. A primeira em uma reunião, de forma remota, com a participação dos professores e dos alunos. A segunda, os alunos responderam um questionário de múltipla escolha, com questões relacionadas à construção do aparato experimental; a execução dos experimentos e sobre a viabilidade da reprodução desta abordagem com professores do ensino médio.

Como o instrumento de coleta de dados foi um questionário de respostas múltiplas, especificamos uma escala com valores entre 0 e 8, onde 0 (zero) corresponderia a “Nenhuma dificuldade” e 8 (oito) a “Extrema dificuldade”.

No tratamento dos dados, esses nove valores foram reduzidos a três grupos: Os valores zero, um e dois passaram a ser interpretados como pouca dificuldade, os valores três quatro e cinco passaram a ser interpretados como média dificuldade e os valores seis sete e oito, como muita dificuldade. Esta metodologia de tratamento de dados foi utilizada por Pinto, Braga e Ramos. (2019).

RESULTADOS

i) A construção de *fotogate* execução de experimento com este aparato

A seguir, encontram-se algumas análises e trechos de depoimentos dos alunos referentes a primeira avaliação (reunião remota).

Durante a construção do *fotogate* os alunos não manifestaram muitas dificuldades. O Aluno-T, em um de seus testes experimentais, “queimou” o sensor do aparato experimental ao incidir sobre o sensor um laser verde. Em uma aula presencial isso dificilmente aconteceria, pois o aluno teria o professor para auxiliá-lo. O Aluno-T, conseguiu comprar uma nova peça em uma cidade vizinha para prosseguir seus experimentos e expôs como aconteceu sua montagem após contornar a situação da queima do LDR.

Mas eu não tive problema nenhum em fazer os experimentos, a sequência didática orientou direitinho e segui todos os passos e não tive problema nenhum. Lógico que era necessário algum conhecimento, aí sobre conceitos de física que não tava dentro da SD, mas acho que já era intencionalmente para ver o que que a gente sabia né, mas eu não tive problema na montagem dos meus equipamentos aqui. (Aluno - T).

Durante execução dos experimentos foram relatadas algumas ocorrências, entretanto todas as dificuldades foram superadas e as atividades foram concluídas por todos os alunos. Alguns computadores apresentaram problemas na execução do Audacity e alguns destes problemas foram solucionados de forma remota com assessoramento de um colega ou de um professor. No entanto, o problema do computador da Aluna F não foi resolvido e por isso ela optou por fazer experimentos em parceria com Aluna A. A aluna F descreveu em sua fala o acontecimento:

Eu tive problema com software do Audacity no meu computador, mas não pelo software, mas pelo computador, (...) então você me deu oportunidade pra eu fazer junto com Aluna-A o que foi ótimo, porque com isso eu consegui entregar todos os trabalhos a tempo. Eu fiz com Aluna-A de forma

remota, eu fazia por chamada de vídeo, a gente marcava chamada de vídeo todos os dias para se encontrar, aí a gente montava o experimento juntas em um dia, via possíveis problemas e situações que deveríamos validar, estudávamos o roteiro que você nos apresentou, fazíamos os cálculos. Enquanto a Aluna-A fazia os experimentos, eu do outro lado ia fazendo a validação matemática para ver se estava certo, e se a gente podia mudar alguma coisa para obter um dado melhor. (ALUNA-F)

A Aluna-A, descreveu uma dificuldade encontrada e buscou apoio em um par para solucionar questão.

No audacity não tava dando o gráfico bonitinho, tava tendo ruído também, aí eu conversei com o Aluno - G, [...] aí ele falou que os terminais do LDR às vezes podia estar encostado e eu afastei um pouco as perninhas do LDR e isolei melhor e aí ocorreu tudo bem, e aí já deu os gráficos certinho... (Aluna-A)

A Aluna-L teve dificuldades para preparação de seu computador e buscou ajuda com os professores. Após sanadas as dificuldades tecnológicas ela, buscou desenvolver a atividade de forma remota com o Aluno-T.

Mesmo estando em uma pandemia e observando os protocolos de distanciamento social o Aluno-J e o Aluno-W, por serem amigos e da mesma cidade, realizaram as atividades em conjunto se reunindo em um mesmo local para realização do experimento.

Nestas falas observa-se a busca de soluções pelos próprios alunos, para resolverem o imprevisto ocorrido durante a execução de uma tarefa. Esta participação ativa dos alunos está em sintonia com alguns dos autores que alicerçam esse trabalho, como, por exemplo, Paulo Freire (2005).

ii) Avaliação feita pelos alunos ao responderem um questionário após atividade

O quadro 1 traz as questões com os quesitos referentes às dificuldades percebidas pelos próprios alunos.

Quadro 1: Questões referentes às dificuldades percebidas pelos alunos.

- | |
|---|
| 1- Avalie a sua dificuldade na compreensão das instruções de construção do aparato <i>fotogate</i> contidas no vídeo e no artigo. |
| 2- Avalie a sua dificuldade na construção do aparato <i>fotogate</i> . |
| 3- Avalie a sua dificuldade na execução do experimento “ <i>picket fence</i> ” utilizando o <i>fotogate</i> . |

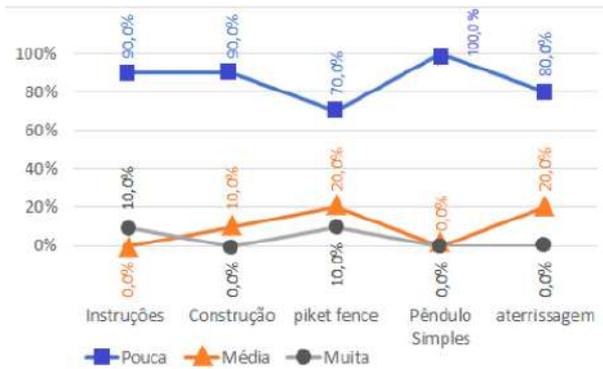
4- Avalie a sua dificuldade na execução do experimento “Estudo do Pêndulo Simples” utilizando o *photogate*.

5- Avalie a sua dificuldade na execução do experimento “previsão de aterrissagem” utilizando o *photogate*”.

(Fonte: Os autores)

As respostas das questões do quadro 1, estão apresentadas no gráfico 1:

Gráfico 1: níveis de dificuldades apresentadas pelos alunos.



(Fonte: Os autores)

Para a grande maioria dos alunos, 90%, tanto as instruções quanto a construção do aparato experimental apresentaram pouca dificuldade. O experimento do pêndulo simples apresentou pouca ou nenhuma dificuldade para todos os alunos. A execução do experimento *picket fence* apresentou muita dificuldade para 10% alunos, média dificuldade para 20% e pouca dificuldade para os outros 70% dos alunos. O experimento previsão de aterrissagem foi considerado de pouca dificuldade para 80% dos alunos, enquanto os outros 20% consideraram de média dificuldade.

No quadro 2 estão listados os quesitos que foram avaliados pelos alunos sobre a dificuldade para a elaboração e execução de atividades experimentais no Ensino Médio utilizando o *photogate*.

Quadro 2: Dificuldade para elaboração e execução de atividades experimentais.

1- O Movimento Uniforme (MU)
2- A Queda Livre
3- O Movimento Circular Uniforme (MCU)
4- O Sistema Massa/mola
5- O Lançamento de projéteis
6- O Pêndulo Físico
7- O Movimento Uniformemente Variado (MUV) em uma calha, considerando a esfera como partícula
8- O MUV em uma calha, considerando a rotação da esfera
9- A força de atrito
10- A Segunda Lei de Newton
11- O Trabalho e Energia

(Fonte: Os autores)

O gráfico 2 traz as avaliações dos alunos referentes ao nível de dificuldades para a elaboração e execução de atividades experimentais em nível de ensino médio sobre cada quesito apresentado.

Gráfico 2: Avaliação dos alunos referentes ao nível de dificuldades para a elaboração e execução de atividades experimentais.

(Fonte: Os autores)

Todos os alunos (100%) apontaram que teriam pouca dificuldade para elaborar e executar SD para os tópicos: MU; Queda Livre; Lançamento de projéteis; Pêndulo Físico; MUV em uma calha, considerando a esfera como partícula, Trabalho e Energia. Já 80% dos alunos manifestam pouca dificuldade em elaborar e executar SD sobre força de atrito e segunda Lei de Newton, enquanto que para 70% dos alunos os itens com pouca dificuldade seriam: MUV em uma calha, considerando a rotação da esfera; MCU e Sistema Massa/mola.

Na terceira parte do questionário foram verificados junto aos alunos as possíveis dificuldades a serem enfrentadas por professores do Ensino Médio para implementação dos experimentos, em suas salas de aula. A tabela 3 traz as questões referentes à opinião dos alunos.

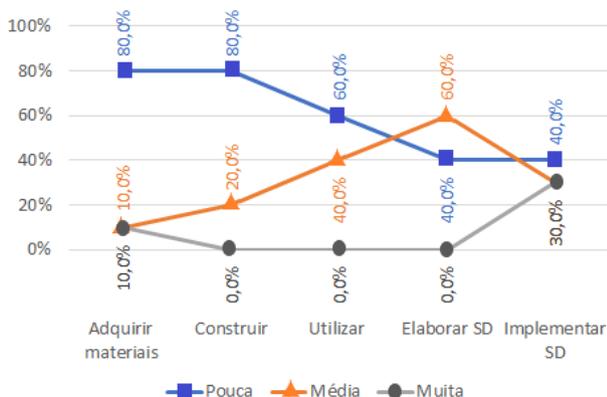
Quadro 3: Opinião dos alunos referentes às possíveis dificuldades de professores do Ensino Médio.

1- Os professores de Física que atuam no Ensino Médio terão dificuldade de adquirir os materiais para construir o <i>fotogate</i> .
2- Os professores de Física que atuam no Ensino Médio terão dificuldade em construir o <i>fotogate</i>
3- Os professores de Física que atuam no Ensino Médio teriam dificuldade em utilizar o <i>fotogate</i> em sua sala de aula.
4- Os professores de Física que atuam no Ensino Médio teriam dificuldade em elaborar SD que utilizam do <i>fotogate</i> .
5- Os professores de Física que atuam no Ensino Médio teriam dificuldade em implementar Sequências Didáticas em suas salas de aula utilizando o <i>fotogate</i> .

(Fonte: Os autores)

O gráfico 3 traz as manifestações dos alunos referentes às questões apresentadas na tabela 3.

Gráfico 3: Manifestações dos alunos referentes a possíveis dificuldades de professores do Ensino Médio



(Fonte: Os autores).

Nesses resultados podemos observar que a maioria dos alunos acreditam que os professores que atuam ensino médio terão pouca dificuldade em adquirir os materiais para construir o *fotogate* e executar sua construção. Para 60% destes alunos, os professores do Ensino Médio teriam pouca dificuldade em utilizar o *fotogate*, enquanto 40% acreditam que a dificuldade seria média. Para esses alunos os referidos professores teriam um pouco mais de dificuldade em elaborar e implementar seqüências didáticas. Para esses dois quesitos apenas 40% dos alunos acreditam que estes afazeres serão realizados com pouca dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do coronavírus criou uma situação desafiadora. A universidade propôs aos professores, após a suspensão do calendário acadêmico, que as aulas na pós-graduação continuassem acontecendo com atividades na modalidade a distância e/ou de forma remota. Neste período foi possível verificar que seria prudente encaminhar aos alunos (professores em formação) materiais para confeccionar seus próprios experimentos. A construção do *fotogate*, a elaboração das SD e as execuções dos experimentos foram satisfatórias. Inicialmente os professores não tinham a expectativa de cumprir de forma adequada as ações, antes planejadas para serem presenciais, através de atividades remotas e/ou a distância. Durante o desenvolvimento das práticas experimentais, notamos que as dificuldades apresentadas puderam ser resolvidas por meio de discussões em

aplicativos de mensagens e conferências em tempo real. Os alunos da disciplina manifestaram de forma majoritária a possibilidade de execução desses experimentos pelos professores que atuam no ensino médio, avaliando de forma positiva a implementação destas atividades

Não era a intenção desta pesquisa determinar a importância particular de cada intervenção ocorrida nas SD, mas percebe-se o quanto cada intervenção foi assertiva para o aprendizado dos conceitos de mecânica, a possibilidade de interação e de visualização fornecidas pelos gráficos construídos pelos estudantes, a manipulação ou construção dos experimentos como organizadores prévios realizados de forma individual ou em pequenos grupos e responder as SD e as questões prévias contidas em cada uma dessas intervenções. Cada intervenção, levou os alunos a se comprometerem com seu próprio aprendizado, concebendo um ambiente vital e rico em situações novas e desafiadoras, ampliando as possibilidades de elaboração de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências relacionadas ao fazer e entender a Ciência. Percebe-se, após a análise dos dados desta pesquisa, que, se por um lado o laboratório investigativo lida com instrumentos empíricos táteis, por outro a construção do *fotogate* esteve conectada às habilidades cognitivas, fornecendo elementos que requerem habilidades distintas que estão presentes no nosso cotidiano.

Outrossim, por meio de uma leitura crítica das falas dos estudantes (professores em formação), percebeu-se que os experimentos investigativos são uma das estratégias que permitem a sua participação mais ativa no processo de aprendizagem. Assim, se os estudantes participarem de etapas como: construção do experimento com material de baixo custo e de fácil aquisição, coleta de dados, análise e discussão; poderão formular hipóteses e propor soluções para o problema proposto, desenvolvendo seu raciocínio lógico e habilidades cognitivas importantes para a construção do conhecimento em Física e para a sua formação cidadã.

Após a realização deste trabalho verificamos ser possível a implementação de práticas experimentais em situações adversas. Neste sentido, é pretensão desse grupo de pesquisadores a continuidade desse tipo de pesquisa para a área de Ensino de Física, sendo uma das possibilidades a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio através da implementação de práticas experimentais nas unidades curriculares onde atuam.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, J. P. Regras da transposição didática aplicadas ao Laboratório didático. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 17, n.2, p.174-188, ago. 2002.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, edição especial, p.9-30, nov. 2004.

CARVALHO, A.M.P. **Práticas Experimentais no Ensino de Física**, In: Carvalho, A.M.P., Ensino de Física. 1ª ed., 53-78, São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42ª edição.

GIL-PÉREZ, D.; CASTRO, P. V. La orientación de las practicas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 2, p. 155-163, 1996.

HODSON, D. Hacia un enfoque, más crítico del trabajo de laboratorio. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

LEWIN, A.M.F; LOMASCÓLO, T.M.M. La metodología científica em la construcción de conocimientos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 20, n. 2, p. 147-510, 1998.

MACÊDO, J. A; PEDROSO, L. S; COSTA G. A. Aprimorando e validando um *photogate* de baixo custo. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 40, nº 4, e5403 (2018). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172018000400602&lng=en&nrm=iso. Visitado em 30/062020.

MOREIRA, M. A.; LEVANDOWSKI, C. E. **Diferentes abordagens ao ensino de laboratório**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

PINTO, J. A.; BRAGA, L. R.; RAMOS, I. J. Quem quer ser Professor? Verificando o interesse de estudantes do último ano do Ensino Médio pela profissão docente. **Latin American Journal of Science Education**, v. 6, p. 1-7, 2019.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO PERCURSO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Gerlane Lima Silva Dourado³⁵
Juliana Cristina Salvadori³⁶

INTRODUÇÃO

A proposta de Extensão Universitária denominada *Círculo de Cultura Partilha de Saberes* é uma ação inspirada na metodologia do *Círculo de Cultura* de Paulo Freire que teve como princípio, experiências coletivas de aprender e ensinar, a partir de um processo que privilegia a interação dialógica como modo para a conscientização e produção do conhecimento.

O *Partilha de Saberes*, se inscreve sob os pressupostos de uma educação progressista, emancipatória, na qual as aprendizagens se dão pela comunicação democrática e que não suprime ou categoriza saberes em detrimento de outros. É nesta perspectiva que essa proposta se lança como um espaço aberto de diálogo entre a universidade e sociedade, a fim de discutir as concepções e as contribuições das práticas extensionistas na formação inicial de professores e os reflexos desta na sociedade.

O referido círculo faz parte da metodologia da pesquisa intitulada *Extensão Universitária e Formação Inicial de Professores nos cursos de licenciatura da UNEB Campus IV*, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). Um desenho com potencial formativo e autoformativo e capaz de envolver a tríade ensino-pesquisa-extensão, tanto na graduação quanto na pós-graduação e na tentativa de atender aos princípios da interdisciplinaridade, indissociabilidade e transdisciplinaridade, preceitos da extensão universitária.

Compreendemos a importância da extensão como uma prática acadêmica que busca sintonia entre as estruturas da universidade atuando na graduação, pós-graduação e com trânsito na Educação Básica, entendendo que as dimensões desta compreende uma teia complexa que envolve legitimidade de saberes e saberes necessários, métodos, práticas democratizantes na educação, tendo como resultado a elaboração de documento norteador para a implementação e operacionalização da curricularização do campus pesquisado.

³⁵ Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Técnica Universitária da UNEB, e-mail: gldourado@uneb.br

³⁶ Docente da Universidade do Estado da Bahia (BA), e-mail: jsalvadori@uneb.br

A realização do *Círculo de Cultura Partilha de Saberes* ocorreu em diferentes espaços educacionais, sociais, culturais, indicados por participantes de modo a transitar por diferentes instâncias convidando para reflexões sobre a importância da extensão, para o meio acadêmico e a sociedade, sobretudo para a construção de ideias e soluções que intervenham na realidade e complexidades dos contextos educacional, política, social.

Com base nos marcos legais da universidade brasileira, o seu eixo fundamental é composto pela tríade ensino-pesquisa-extensão. Os documentos mais recentes indicam cada vez mais a necessidade de equiparar a extensão frete às outras funções, reforçando o princípio indissociável previsto na Constituição Brasileira de 1988, no que diz respeito às competências do ensino superior.

A proposta freireana que vai além de uma perspectiva metodológica de alfabetização, neste trabalho vem propor, novas percepções e significados e ampliação de espaços de aprendizagens, de ensino, pesquisa, extensão, trocas de experiências entre comunidades e qualificações em diversas áreas de conhecimento.

O círculo como metodologia de projeto de extensão comunga da prática socioeducativa de transformação, da superação de desigualdades mitigação das situações reprodutoras do status quo. Percebemos, assim, a aproximação intertransdisciplinar do Círculo de Paulo Freire aos eixos da extensão: impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, definidos na Política de Extensão Universitária, onde os conceitos se confluem, pois, há aproximações entre eles.

O projeto de extensão a que se refere este capítulo é derivado da pesquisa aplicada em educação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). Assim, marca a articulação universitária e repercute ainda no exercício da extensão praticado na pós-graduação como sendo também orientadora para a produção científica e compreensão de contextos de relevância das problematizações e investigações.

METODOLOGIA

O projeto de extensão em questão tem como base teórico-metodológica os pressupostos do método pesquisa-ação, um tipo de pesquisa participante definida por Thiollant (1986, p. 07) como sendo uma ação que além da participação de sujeitos, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro. Com esta afirmativa, o método atende tanto à finalidade de pesquisa quanto da extensão, que aqui propomos.

Assim, atendendo aos princípios da extensão universitária, optamos pela realização do círculo de cultura que em sua natureza está impressa o caráter dialógico. Além de se tratar de uma metodologia de pesquisa participativa/interventiva, é eficaz no que diz respeito à possibilidade de diálogos e integração com comunidades e reconhecimento de conhecimentos diversos e experiências pluriépistêmicas.

Para Santos (2004, p. 55) a ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação e que estas se situam como:

Uma forma de extensão ao contrário, de fora para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou o saber humanístico ou o saber humanístico que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade.

Neste sentido o método da pesquisa-ação e a ecologia de saberes impressos no projeto de extensão Círculo de Cultura Partilha de Saberes dialogou junto a comunidade acadêmica, membros de instituições de assessorias (ONG, Sindicatos, Cooperativas), Governos (Núcleo Territorial de Educação, Escola de Educação Básica) e Movimentos Sociais e Colegiado de Desenvolvimento Territorial Sustentável (CODETER). Embora tenhamos elencado estes grupos como prováveis e potenciais participantes do projeto, a ação foi democrática, sendo aberta a participação de qualquer representante de entidade ou qualquer cidadã e cidadão que deseje participar.

Os convites foram distribuídos a representantes de unidades e sedes de órgãos/entidades/associações e também no formato de mídias digitais na internet e redes como, whatsApp, facebook, instagram, bloggers, além de rádios, e visitas e chamamentos em lugares estratégicos como escolas, universidades e comunidades. A frequência dos encontros ocorrerá a cada 20 dias, e os dias da semana, horário, em local serão acordados em grupo. Cada encontro teve a duração de 2h (duas horas).

A intervenção foi orientada, pelo Círculo de Cultura de Paulo Freire, em seu método de alfabetização, nós adaptamos para o fim da pesquisa intervencionista, aplicando em 3 (três) fases de desenvolvimento, sendo elas: formação dos grupos e levantamento, construção temática, problematização e avaliação. Os registros serão organizados através de gravações de áudio e vídeos dos relatos e das impressões descritas no diário de bordo e imagens fotográficas.

A figura abaixo representa as fases do Círculo de Cultura Partilha de Saberes

Figura 1: Círculo de Cultura Partilha de Saberes



Fonte: Imagem <https://allevents.in/porto%20alegre/c%3%ADrculo-de-cultura-freireano-1/1793600084281968>. Adaptação: edição da imagem e inserção de texto: A autora, 2020.

A primeira fase, que compreende a organização, planejamento e primeiro encontro para a formação de grupos, subentende-se também como sendo um processo que será feito o planejamento do encontro seguinte, será feito o reconhecimento das e dos participantes que aderirem à proposta e socialização dos seus modos de vida, cultura e perspectivas.

Na segunda fase serão identificadas palavras comuns e de uso contínuo para, a partir destes termos, selecionarmos os temas geradores que serão codificados e decodificados ampliando a possibilidade de troca de saberes e ampliação de conhecimento; a problematização que representa para nós a fase mais instigante do processo, pois requer uma reflexão, construção e reconstrução, despertando para a criticidade. Nesta fase, os participantes foram instigados a reflexão na perspectiva da consciência crítica sobre o conceito de extensão enquanto campo de possibilidade para a produção do conhecimento/relações

sociais também como crítica a proposta de extensão de cunho meramente assistencialista ou de prestação de serviço.

Destacamos que essa fase compreendeu uma importante transição do pensar ingênuo para o pensar o pensar crítico, a conscientização ao tempo em que percebemos através das falas, como foi feita a leitura crítica ao modelo de extensão que denota uma ação mecanicista de levar conhecimento da universidade à comunidade, mas sim, como uma prática dialógica onde tanto os grupos da universidade quanto da sociedade, constroem conhecimento e participam ativamente.

Na terceira fase se configurou como a fase do desvelamento crítico, envolveu análise de elementos da subjetividade interpretativa e, que nesta situação de pesquisa-ação, representa realidades e possibilidades. Nesta fase foi perceptível já um posicionamento político e de autonomia para a práticas sócio-política-humana e domo eles são concebidos como seres históricos.

O sentido de extensão percebido através do Círculo foi apresentado pelos discentes sob a perspectiva não apenas de processo acadêmico, mas também como implicação social que atribui funcionalidades socioeducativas que deve ser motivada e engajada, nos indicando para a conscientização política e cidadã.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mestre Paulo Freire, enfatiza sobre a Educação como um processo contínuo e inacabado nos chamando atenção para que “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”, e é assim que propomos esta atividade de extensão, no formato de Círculo de Cultura, dentro de uma proposta de pesquisa e que começa e não acaba no processo de ensino. Assim, atentas à teorização necessária na construção dos dados da pesquisa científica, mas, sobretudo nas metodologias e práticas coerentes com o objeto de estudo e objetivos na pesquisa de mestrado Extensão Universitária e Formação Inicial de professores na UNIEB campus IV, propomos a ação de extensão Círculo de Cultura Partilha de Saberes.

A pesquisa acima supracitada, tem como método a pesquisa-ação e o círculo de cultura como principal dispositivo de produção de dados desta investigação. Ela é definida por Brandão (2011, p. 44 – 45), como “modos próprios e novos, solidários e coletivos de pensar”, e, através do Círculo de Cultura Partilha de Saberes visamos superar as conceituações e problematizações naturais da busca do conhecimento em um processo de investigação

e promover a práxis extensionista como caminhos para se constituir a cultura acadêmica, como caminhos que envolve o saber científico e o popular.

Reafirmamos então, com o Círculo de Cultura como ação extensionista, o nosso entendimento de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve se constituir como princípio orientador da universidade, não devendo estar limitada aos cursos de graduação, mas que deve se consolidar também nos cursos de pós-graduação, uma vez que na sua natureza a formação continuada se mostra como responsável por promover novos olhares e modos de formação e de concepção de conhecimento. Neste sentido, lançamos olhares sobre as características do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade que se ancorada na perspectiva das diversidades como princípio da formação de professores e profissionais, que, ao dialogar e propor com e através das ações de extensão universitária, deslocando-a do lugar de conhecimento subalterno e promover assim as culturas pluralizadas/diversas. Defendemos assim que a extensão na práxis acadêmica deve emergir naturalmente na natureza do próprio fazer universitário assim como o ensino, e não que seja um fazer compulsório.

A extensão universitária enquanto tema de pesquisa inaugura um importante momento na academia e na sociedade, reconhecendo que tanto a Extensão quanto a Pesquisa-ação problematizam a produção do conhecimento científico, bem como os lugares e a hierarquia ou dicotomização da pesquisa e da extensão, colocando a extensão como menos relevante, ou tributária da pesquisa pois a estenderia – para além da universidade.

A reinvenção da extensão nos anos de 1990, a partir do paradigma popular, abre espaço para construção de novas relações entre ensino e pesquisa, no âmbito da formação acadêmica, a partir de ações extensionistas e da capacidade de transitar por diferentes áreas de conhecimento, espaços formativos de educação escolar e não escolar, e a formação de parcerias com organismos públicos e não governamentais. Essa fluidez característica da extensão universitária, em relação aos outros elementos da tríade, tem na sua mobilidade o potencial de fomentar estratégias e metodologias para além do currículo formal, mais engessado, aproximando-se do contexto dos alunos e professores e atendendo demandas locais, nas quais as instituições de ensino estão alocadas. Vimos, neste sentido, a importância da curricularização da extensão como desafio das universidades em ressignificar seu sistema de ensino com resquícios: 1. da formação clerical e colonizadora, que constituiu historicamente a universidade; e 2. do modelo de formação acadêmica com finalidade de técnica de atender ao mercado de trabalho, sem promoção de formação cidadã, defendida na pauta de universalização da extensão; considerando-a um “processo acadêmico

definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã”. (FORPROEX, 2012, p. 9).

A curricularização é uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, propondo a integralização de, “no mínimo 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação através de programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 9). No nosso entendimento, busca garantir a formação acadêmica aliada ao fortalecimento da universidade através da reconexão universidade/sociedade.

Sobre a importância de se pensar a universidade a partir das dimensões que a sua função tríade ensino-pesquisa-extensão representa, Santos, (2007) corrobora com o nosso pensamento afirmando que

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino.

Com o pensamento do autor, marcamos o princípio da indissociabilidade, interdisciplinaridade e interprofissionalidade na Educação Superior como o reconhecimento e vivência de novos corpos e de novas relações da socialização do conhecimento, visando a intervenção, na realizada, possibilitando acordos e ação coletiva entre a universidade e população.

No Círculo de cultura, percebemos a importância de se discutir extensão universitária diante da proposta de curricularizá-la, pautando assim a temática através de reflexões políticas e sociais como um mecanismo de interação, inclusão, reconhecimento e respeito às diversidades.

Compreender que a resistência, à prática da extensão universitária se dá pela própria cultura acadêmica que está atrelada à visão supremacia pautada no iluminismo, no conhecimento epistêmico único e na cultura etnocêntrica que influenciou as universidades brasileiras e que ainda está presente nos currículos dos cursos e nas práticas hierarquizadas.

O conceito de conhecimento fundante na academia é caracterizado por uma visão universalista e ainda está em fase de conciliação com o reconhecimento das diversidades, uma vez que sempre foi representado por produções e expressões de classes hegemônicas com interesses de controle social, da cultura, das técnicas e distribuições destas. Essa estrutura do conhecimento ocidentalizado, currículos colonizados e de filosofia cartesiana, leva à propostas que também limita. A

característica transdisciplinar da extensão, rompe com essas práticas e propõe liberdade no processo de aprender/ensinar, pois desmonta os compartimentos das disciplinas curriculares e dos saberes isolados, para uma formação pautada no protagonismo dos alunos e das alunas, a partir de pedagogias emancipatórias.

O Círculo de Cultura, na perspectiva freiriana, que é concebida como um espaço dinâmico no qual por meio da interação dialógica ocorre a conversão mútua de conhecimentos e seus sujeitos reflete, expressa, constrói e reconstrói o mundo que vivem. Assim, para Aguiar (2015, p. 49), o Círculo de Cultura de Paulo Freire é o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo.

Tendo Paulo Freire como precursor, o Círculo de cultura, se origina em 1963, em Angico (RN), substituindo o modelo de alfabetização e a geometria quadrada e enfileirada da sala e aula, por uma disposição em que participantes se olhavam e criavam interação e não havia a imposição de transferência de conhecimento, mas uma construção coletiva. Desde então o Círculo de Cultura tem passado por ressignificações e adaptações de uso, com vistas a alcançar experiências participativas, para diferentes objetivos, mas sempre mantendo o seu caráter dialógico, descentralizado e autônomo. Tem sido utilizado não apenas como um mecanismo de ensino e aprendizagem na escola, mas também como uma metodologia que busca refletir a realidade social das pessoas para a tomada de consciência. Esta ação política e crítica se incorporou como prática para o fortalecimento de organizações populares através do desenvolvimento de competências comunicativas, articulação e formação para transformação das realidades opressoras.

Neste sentido, o uso e apropriação do Círculo de Culturas e expande na área de educação e das mais diversas áreas de conhecimento e práticas profissionais, que descentralizam os lugares de fala e entendem que o conhecimento tem como princípio o diálogo e, portanto, as interações, escutar a fala e as expressões dos sujeitos são manifestações importantes, pois são fundadoras da linguagem e da tomada de consciência.

Nas ideias freireana a conscientização é o conceito central sobre a sua concepção de educação e de alfabetização. Na sua metodologia está intrínseco o processo de formação de uma consciência crítica, através da percepção de si e do mundo, e, de como atua nessa relação. A consciência crítica, por sua vez, prescinde a ação educativa e política. Já a conscientização diz respeito ao desenvolvimento crítico dessa tomada de consciência, tomada vai além do pensar ingênuo e do apreender espontâneo para um posicionamento ativo e a reflexão sobre o seu agir no mundo.

A conscientização no processo de formação docente é conhecer as estruturas sociais e assumir um posicionamento político frente a sociedade,

assumir compromisso histórico, propondo práxis pedagógicas e projetos transformadores. Conscientização requer conhecimento, não o conhecimento de conteúdos e temas, mas o conhecimento crítico que dará a sua prática a também possibilidade de que outros e outras se conscientizem no processo educacional.

A dialogicidade e a relação horizontalizada característico do Círculo de Cultura nos motivou para a sua escolha como principal dispositivo de investigação. A relação próxima com os objetos de pesquisa, que constituem um lugar de interlocução das diferentes vozes que compõem o tecido social, como espaço de promoção de debates sobre a formação inicial docente, a extensão universitária e o tema emergente que é a curricularização, podem ser reconhecidos como ponto de interesse comum entre a universidade e a sociedade.

Colaborando com a justificativa da escolha do dispositivo de produção de dados da pesquisa, a Gomez (2013, p. 91), defende a utilização do Círculo de Cultura na pesquisa aplicada dos cursos de mestrado profissional em educação:

Elaborar a pesquisa e a intervenção através do Círculo de Cultura confirmou na experiência de Paulo Freire, a ideia de que a educação não é transferir conteúdos, mas criar condições para isso. A produção social em si também deve despertar a curiosidade epistemológica, que muitas vezes é destruída pela própria instituição preocupada em instrumentalizar as pessoas com conteúdos preestabelecidos que atendem a outros interesses. Nesse sentido, não há saberes superiores ou inferiores e as competências conceituais e políticas são necessárias ao pesquisador para intervir.

Desta forma, o referido dispositivo convalida a pesquisa-ação escolhida como método científico deste trabalho, pelo seu caráter horizontalizado das relações onde predomina igualmente a atuação de todas e todos os envolvidos, sem categorizar pesquisador/pesquisado, mas sujeitos pesquisadores que, no mesmo patamar, têm condição autônoma, partilham saberes e constroem conhecimentos. Isto posto, a proposta metodológica desta pesquisa tensiona o desequilíbrio da ciência contemporânea, se opondo ao conhecimento regulação e aderindo o conhecimento emancipação. Para Santos (2001, p.73) o conteúdo do conhecimento científico se apresenta desencantado e triste, como um conhecimento qualitativo empobrecido. “Um conhecimento que se basta por si mesmo, que não dialoga, não entrelaça com outros, que avilta a natureza, e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas sobre o papel da universidade na promoção de ações teórico-metodológicas para o cumprimento das políticas educacionais, no

que diz respeito à formação de professores no Brasil. Por isso, essa formação precisa dialogar com vários sujeitos e diversas práticas, dentre elas, a extensão.

Enquanto viabilidade para investigação da categoria formação inicial docente, esta atividade de extensão surge como escopo para que esses atores assumam papel participativo de modo a discutirem suas vivências e decidirem as práticas acadêmicas. Sendo um espaço interativo, as discussões sobre visão de mundo, de currículo e de educação, bem como o compartilhamento de experiências proporcionadas pelo Círculo, promoverão a viabilização, a práxis e o direcionamento de meios transformadores.

Assim, os Círculos de Cultura serão desenvolvidos com o objetivo de discutir temas geradores que possibilitassem a problematização desses temas e compreender o entendimento das concepções de formação e extensão. Vai para além de provocar questões sobre o próprio conhecimento difundido pela universidade, sobre a própria atuação docente e o comprometimento discente no ambiente acadêmico. Compreendemos que esta intervenção dará possibilidade de voz e vez de atores de diferentes segmentos se pronunciarem para a construção de pautas e demandas sociais e decisões pedagógicas na educação para emancipação em uma relação verticalizada.

Como resultados do projeto de extensão, prevemos o impacto no engajamento acadêmico e popular com vistas em uma análise crítica sobre o próprio termo “transformação social” que não acompanhe um projeto liberal e conservador. Do mesmo modo, acreditamos que a formação inicial docente caminhará para o entendimento na perspectiva das diversidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases-Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. 8ed. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de jan. de 2017

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024. Lei N.º 13.005/2014**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001c. Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2017

_____. **Metodologia da Pesquisa na prática extensionista**. IV Seminário de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal: 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. Carlos Rodrigues Brandão (org.)-- São Paulo: Brasiliense, 1999. Vários autores da 3. ed. de 1987.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent Série pesquisa v.16. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão Universitária. Manaus: AM, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - Extensão Universitária: Organização e Sistematização

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

Gomez, Margarita Victoria. Círculo de cultura: pesquisa e intervenção na educação superior. In: BAPTISTA, A.M.H; MAFRA, J.F. (orgs.). Reflexão crítica memória e intervenção na prática pedagógica. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2013, v. 1, p.85-105

GOMEZ, Margarita Victoria Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação [recurso eletrônico] / organizadoras Marília Franco, Margarita Victoria Gomez. – São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015 (AGUIAR, Alessandra - artigo Círculo de cultura nas aulas de Educação Física) Artigo

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória**. SP: Exposição realizado no Seminário: “Estudos Territoriais de desigualdades sociais”, 16 e 17 de maio de 2001. (mimeo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes NOVOS ESTUDOS 79 II NOVEMBRO 2007

SANTOS, Boaventura de Souza: **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SÍVERES, Luiz. A extensão como um processo aprendente. In: FREITAS, Lêda Gonçalves, CUNHA FILHO, José Leão, MARIZ, Ricardo Spínola. **Educação Superior: princípios**

e finalidades do ensino e formação continuada de professores. Brasília: Universa: Liber Livros, 2010.

THIOLENTI, Michel. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1986.

DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E FORMATIVAS DA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE NARRATIVA

Lisliane dos Santos Cardozo³⁷

INTRODUÇÃO

É próprio da condição humana deixar marcas intencionais do seu existir – traços, sinais, narrativas – testemunhos do que se fez história, do que se viveu. Nós não precisamos de um aparato sistêmico para narrar, narra-se sempre e espontaneamente.

O ato de narrar é múltiplo. Basta pensarmos na complexidade representada no ato comum de narrar uma história qualquer, que, em sua brutal simplicidade, enseja uma possibilidade fértil de compreendermos a própria condição do sujeito social e histórico. Sujeitos são capazes de narrar e experimentar esteticamente, através da narrativa produzida, um tempo que não é o agora, ou seja, é o ausente, o imutável, mas que comporta, em seu âmago, a possibilidade de ser *ressignificado*. Neste artigo, faremos uma breve retomada da trajetória da (auto)biografia enquanto método e suas relações com o conceito de identidade narrativa.

Fazemos história, somos sujeitos dela. Carregamos a consciência do agora e um duplo sentido: o da memória do que já passou e o da expectativa daquilo que projetamos para o futuro. Desse modo, somos capazes de produzir narrativas e significados históricos. Vivemos histórias, transcorridas nos movimentos da vida, que se encaixam em histórias maiores, e entendemos isso no momento em que somos capazes de narrar nossas ações associando-as com as de outros sujeitos. Quando narramos, portanto, voltamo-nos para ações realizadas outrora e que interpretamos ser o que passou. No entanto,

jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da *escrita* de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias):

³⁷ Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e bacharel licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Maria e professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

de certo modo, só *vivemos* nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 36)

Se o ato de narrar, processo ontológico de rememoração de experiências faz parte da nossa essência, como seres dotados de linguagem (GALVÃO, 2005), por que não refletir sobre essa ação e empregá-la no âmbito da pesquisa em *formação de professores*? Por que o ato espontâneo de narrar não pode ser convertido em uma atitude deliberada e propositada, ou seja, como uma prática de investigação e formação? Essa é uma das possibilidades da pesquisa (auto)biográfica em educação, que ganhou impulso no Brasil nos últimos quinze anos e que pretendemos discutir nesse capítulo.

A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Usando a narrativa como método, ela aposta na interpretação das narrativas de sujeitos. De acordo com Josso (2006), nas ciências humanas, o método de pesquisa com histórias de vida começou no início do século XX, com expressividade na Sociologia, sendo utilizado também nas áreas da Antropologia e da Psicologia. Foi no início dos anos 1980 que pesquisadores do campo da educação de adultos, que trabalhavam com esse método, começaram a difundir-lo.

De tal modo, podemos notar que o trabalho com o método (auto)biográfico e as histórias de vida de professores são um processo recente na pesquisa em educação no Brasil.

A pesquisa em Ciências Humanas se renovou metodológica e teoricamente, criando um contraponto e uma quebra no paradigma dominante da *objetividade*, assentando-se em princípios epistemológicos *qualitativos*, que reconhecem o sujeito e compreendem que o ato de narrar impulsiona também uma renovação, na qual as incertezas, os erros, as preocupações, se tornam *experiências refletidas* e significadas ao longo da história de vida. A partir dessas experiências reveladas e refletidas, foi aberta a possibilidade de instigar um formar e educar diferentes. Essa construção da experiência centra-se na *singularidade* e na *subjetividade*, o que promove uma proximidade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, pois estabelece, a partir do diálogo, uma relação *dialógica* e *dialética*. Na década de 1990, podemos dizer que, com a pluralidade de pesquisas teorias e práticas, há uma mudança no cerne da pesquisa em educação, que supera uma racionalidade técnico-objetiva para propor uma valorização da experiência vivida. (JOSSO, 2006).

A narrativa, portanto, media a palavra e a reflexão, e deve ser valorizada e legitimada em amplos territórios de pesquisa. Na concepção de Delory-Momberger (2011), o objetivo da pesquisa biográfica é o de “explorar os processos

de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência”.

NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO SINGULAR AO PLURAL

Será que uma narrativa nos diz algo de universal, ainda que seu imo seja a visada ao contingente? Acreditamos que sim. Nas narrativas de professores, neste caso de História, podem ser evidenciadas relações entre, por exemplo, *práticas escolares* e *políticas públicas*, entre *trabalho de professores* e *as políticas neoliberais da educação*, ou seja, entre *histórias individuais* e *história social*, entre o *particular* e o *universal*, entre o *singular* e o *plural*. Essas relações, no entanto, não sugerem que as narrativas de nossos sujeitos sejam tomadas de forma generalista. Entretanto, as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são contadas, universalizar experiências vividas nas trajetórias de professores. Além disso, movimentos de biografização revelam as intencionalidades pessoais, pedagógicas, éticas, morais, políticas que constituem a história de vida que está em formação (DELORY-MOMBERGER, 2011). Assim, notamos a interconexão do *mundo social* e da *experiência vivida*. Tal interconexão é permanente em nossa vida, não é dual, é uma atividade que fazemos a todo instante: biografamos nosso contexto, nossa existência.

Ao ser marcado pela instituição escolar, o trabalho dos professores e as histórias particulares são mediadas também nesse espaço de práticas coletivas. A memória dessas histórias consiste, num sentido reflexivo, de nos implicarmos e aproximarmos do que foi vivido. Por meio da narração, certas noções e significações ficam mais intensas para a consciência. Entendemos, portanto, as narrativas (auto)biográficas em seu tríplice aspecto:

[...] tanto como *fenômeno* (o ato de narrar-se), quanto como *método de investigação* e, ainda, como *processo de auto formação* e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores, expressas em diferentes modos de narração e discursos da memória. (SOUZA, 2008, p. 37, grifo nosso)

Essa tridimensionalidade da narrativa (auto)biográfica oferece um terreno fértil de compreensão do passado, fazendo emergir memórias sobre a escolarização, sobre a escolha profissional, sobre a formação inicial, relacionando-as com o presente, com o professor que se é hoje.

Entendemos a formação de professores articulando-a a processos culturais, econômicos e sociais mais abrangentes, em um permanente movimento

dialético. Não podemos esperar, no contexto estrutural em que vivemos, orientados pelo capitalismo, que se incentive uma ruptura com a lógica do mercado, e nisso está abarcada a formação de professores, pois são iminentes as ações dos sujeitos e a estrutura social. A *formação de professores*, por sua vez, relaciona-se, diretamente, ao *trabalho dos professores*. Só podemos analisar a formação desses sujeitos partindo da realidade do trabalho, tendo por base o vínculo dos processos educacionais, encharcados de ideologia, com os movimentos mais amplos de manutenção da lógica do capital, pois, infelizmente

[...] o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social. (KUENZER, 2011, p. 676, grifo nosso)

Tal discurso determinista e reducionista, de que um bom percurso formativo resultará em bons professores, é perverso; na medida em que a formação de professores, o trabalho, a escola, os processos educacionais são vistos como afastados da totalidade, apartados da estrutura do capital e da ideologia neoliberal. Isso se torna tão claro que a “culpa” pelo esvaziamento de sentido do trabalho dos professores, da instituição escolar, dos cursos de formação é posta, exclusivamente, nos sujeitos – professores, gestores, estudantes - quando, na verdade, existe uma lacuna entre o mundo do trabalho e a escola, que não é causada pela própria escola ou pela universidade em si. Essa brecha é fruto da crise do capital e da precarização do trabalho. E, ainda, coloca-se sobre a responsabilidade do professor a sua qualificação. Saviani, no artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, historicista a formação de professores no Brasil e conclui que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais

condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

O trabalho dos professores é marcado por um acúmulo de responsabilidades. Esse profissional, muitas vezes, torna-se um tarefeiro, à mercê da intervenção do Estado. Tal cotidiano acaba por impedir qualquer prática reflexiva. A formação permanente está diretamente relacionada à reflexão a respeito da *práxis*. Ora, se os professores, nas suas circunstâncias, não têm tempo e condições de refletir, como imaginar uma (re)ação ou um estranhamento de sua *práxis*? Os professores, muitas vezes, esperam que a formação inicial responda aos desafios da realidade escolar, porém, mesmo tendo uma boa formação, ela é “neutralizada” pelas condições de trabalho. Esse cenário é intensificado quando, repetidamente, o professor é penalizado e responsabilizado pela qualidade da educação básica, além de ser avaliado sob uma lógica meritocrática e de naturalização da precariedade. De acordo com Kuenzer:

De modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho. (2011, p. 675)

Desse modo, ainda que usemos a expressão “formação de professores” – a partir de autores que também a utilizam – achamos importante dilatar esse conceito. Na realidade, preferimos pensar a “formação” como um processo de “educação” para além da institucionalidade. Quando mencionamos educação, estamos fazendo referência ao processo humanizador que todos nós passamos ao longo da vida. Nós, seres humanos, produzimos a nós mesmos, dialeticamente, através da construção de nossas condições materiais de existência. Além disso, o conceito de formação de professores, estando vinculado a políticas públicas, carrega, em seu âmago, uma noção pragmática e tecnicista, que a noção de “educação” pode refutar.

Primeiro, no instante em que pensamos em formação de professores – no que incluímos a “formação continuada” – limitamos a formação a cursos e, assim, desconsideram-se muitas dimensões, especialmente, no que tange ao trabalho, às relações sociais e produtivas. Essas são mais intensas e eficientes, na educação do professor, do que propriamente os cursos de formação realizados em instituições de ensino, no que concerne à prática cotidiana em sala de aula.

Segundo, quando pensamos formação relacionando-a a apenas cursos de formação continuada ou a própria formação inicial, desconsideramos

deliberadamente a vida dos professores, suas experiências e vivências como trabalhadores da educação. E, apesar de tudo que foi apontado acerca do trabalho dos professores, esses buscam prazer em sua práxis, humanizam o seu trabalho, e essa realidade é perceptível nas narrativas. Então, no momento em que abordamos o tema formação de professores, ampliamos esse conceito para o de educação, que é um processo que não se circunscreve ao ambiente escolar ou a cursos formais.

Quando fizermos referência à expressão “formação continuada”, é importante precisar o que estamos abordando. Ao usar essa expressão, mencionamos algo mais específico, que abrange a educação formal. Isso não denota que estamos desvinculando a formação continuada a uma prática educativa, pois a educação formal escolar ou institucional, igualmente, é um processo social.

O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. (MÉSZÁROS, 2005, p. 56)

Nessa mesma direção, a expressão “formação permanente” faz referência à educação, processo que envolve todas as relações humanas e que é constante. Então, podemos concluir que a “formação continuada” e “formação inicial” se limitam ao âmbito formal. Entretanto, a formação de professores não despreza a educação que provém dos domínios não formais. É importante que vejamos essas esferas dialeticamente. É evidente que a educação que não é oriunda da formalidade, que tem origem no trabalho, na militância política, nos movimentos sociais, nas relações interpessoais, nas influências teóricas, incide no processo educativo dos sujeitos. Esse tipo de educação também se mistura com os processos formais. Essa dinâmica fica clara na identidade narrativa de histórias de vida de professores.

IDENTIDADE NARRATIVA E MEMÓRIA: O LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DA INTERPRETAÇÃO

A questão da identidade narrativa é tratada por Ricoeur em muitas obras. Em função disso, não podemos simplesmente conceituá-la, é preciso delimitá-la, tendo, sobretudo, a noção da importância da mediação narrativa nesse processo. Para Ricoeur (2006, p. 114), “Sob a forma reflexiva do ‘narrar-se’, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa”. Vemos que a identidade *é a identidade narrativa*, pois, na concepção de Ricoeur, não há modos de

nos aproximarmos de uma identidade pessoal, de buscarmos compreendê-la, sem o recurso da narração.

Ricoeur diferencia dois tipos de narrativas: a narrativa histórica e a ficcional destacando que as duas se distinguem. Tanto a narrativa histórica, quanto ficcional recorrem a mediações imaginárias, interpretativas e representativas. Ambas partem da nossa experiência como seres no mundo com os outros, mesmo com aspirações diferentes. A narrativa histórica tem uma ambição veritativa; já a ficcional, não. A partir desses dois eixos narrativos e de suas sínteses, do histórico e do ficcional - seja a narrativa de uma pessoa, seja de uma comunidade histórica - compõe-se um lugar onde se constitui a identidade narrativa e confirmamos isso em *Tempo e Narrativa*: “O frágil rebento oriundo da união da história e da ficção é a *atribuição* a um indivíduo ou a uma comunidade de uma identidade específica que podemos chamar de *identidade narrativa*” (RICOEUR, 1997, p. 424).

O ato de narrar diz respeito tanto a uma história dita verdadeira quanto uma ficcional, as quais se cruzam, tendo como base a historicidade da experiência do ser humano, formando um todo coerente. Tomamos aqui o conceito de identidade narrativa como extensivo à narrativa (auto)biográfica. As histórias de vida apresentam-se inteligíveis quando são aplicados padrões narrativos e no instante em que a intriga se torna elemento essencial. As mudanças na identidade de um sujeito são ditas na narração de sua vida. A coerência narrativa, que é a soma das temporalidades, do vivenciado, das experiências, é construída tendo um objetivo, uma expectativa de vida, apresentando, ao final, uma perspectiva totalizante do processo. O movimento que resulta na tessitura da intriga é mais do que um encadeamento de eventos; sua interligação constrói uma história com começo, meio e fim, arrematando-os, tornando-a compreensível (RICOEUR, 1997). O método (auto)biográfico é exemplo disso, pois o sujeito narrador tem a possibilidade de construir sua própria narrativa por intermédio da sua interpretação.

Na narrativa, a noção que se tem de um evento passado é apenas um aspecto do movimento narrativo. Basta pensarmos nas *significações* para vislumbrarmos outro ângulo do ato narrativo. Em uma narrativa, o processo de significação supera o evento em si, dado o distanciamento daquilo que se passou. Quando significamos, é possível fazer uma ‘síntese do heterogêneo’, em que nos encontramos com o tempo, com o outro, com o mundo. Narrar significando possibilita, através da distância do que se passou, a *interpretação*: uma interpretação de si, da *identidade*. Através do ato narrativo, podemos pensar a identidade como algo mutável e, mais, compreender o quanto é dinâmica. Ricoeur (1994) indicou a identidade narrativa como algo traçado de *maneira*

processual, recriando o vivido, em que podemos interpretar a nós mesmos a partir do narrar uma história, momento em que nosso “eu” revela-se se contando.

Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1994) trabalha o entendimento de que uma história de vida é sempre alcançada por mediações narrativas, pois ela (história) não existe em si mesma. Assim, a história de vida de um sujeito é o resultado de outras histórias, dentro da história, verdadeiras e/ou ficcionais que esse sujeito conta de si mesmo ao longo da sua vida. Esse entendimento aplica-se tanto à identidade de um sujeito como de uma comunidade. Se a *identidade narrativa* vai sendo construída a partir de um *conjunto de histórias*, ela não é uma identidade estável, haja vista que, durante a vida, cada pessoa (ou comunidade) pode tramar intrigas a seu respeito e modificá-las quando considerar necessário, sob influência do tempo. É, por isso, o conceito de *identidade narrativa* tão basilar – as vidas correspondem às histórias narradas. O conhecimento construído por meio da narrativa é um conhecimento de si. Esse, por sua vez, é uma *interpretação* que pode ser expressa de modo narrativo, quer em um texto escrito ou um relato oral. Portanto, a narratividade é uma forma de constituição da identidade, pautada no histórico e no fictício, na qual o sujeito é leitor e escritor da própria vida. (RICOEUR, 1997).

A narrativa repousa no terreno da subjetividade e está estruturada em um tempo. Esse tempo não é linear ou cronológico; é o tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si. A temporalidade e a narração formam um todo. Logo, passado, presente e futuro se costuram, em idas e vindas. É possível perceber a dialética constante entre os tempos e a formação da memória (auto)biográfica. A identidade narrativa comporta essa relação entre o transitório e o permanente, entre o que persiste e o que passa. Por isso, é dinâmica (RICOEUR, 1994).

A articulação entre passado, presente e futuro cria, portanto, um superávit de intencionalidade na nossa relação existencial com o espaço e com as experiências no tempo, com nossa identidade e com um horizonte de expectativas futuras. Narrar permite que construamos sentidos e significações sobre o passado. Para Rösen (1992), a capacidade de narrar é como “a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada”. O ser humano projeta o tempo incessantemente como algo para além de sua experiência imediata, constituindo um sentido da experiência no tempo através da narrativa, encontrando-se em meio às mudanças sofridas pelo mundo e por sim mesmo.

Rösen (2001) sugere que é necessário que, nas ações, prevaleça a intencionalidade, o que demonstra a relação entre a interpretação do mundo e a

necessidade de percepção das mudanças no decurso do tempo. Esse grau de intencionalidade impulsiona a ação mediante a projeção de um tempo que não é alcançado prontamente na experiência. Trata-se de tentar constituir sentido à vida pela interpretação da experiência do tempo.

Entendemos que a compreensão do ser-no-mundo se revela mediada pela narrativa, e essa articula o tempo, transformando-o em tempo humano. A experiência do ser humano no tempo, o que inclui a alteridade do passado como impulso para voltar-se ao futuro, transpondo-se para além das condições dadas no agir presente, é o que Rösen (2007) entende como *káiros*, ou seja, um tempo pleno. Nesse tempo, “o ‘não mais’ do passado e o ‘ainda não’ do futuro se superam na experiência elementar do ‘aqui e agora’”. Esse tempo, *káiros*, supera a simples articulação cronológica e fática do *chronos*. *Káiros* é a configuração narrativa de um tempo pleno, um “fenômeno temporal, no qual a experiência de determinadas circunstâncias de vida transcende a própria experiência” é um tempo que se forma através de um sentido de totalidade, no qual “em um instante do agir de uma geração consolida-se o destino de muitas gerações”.

Rösen faz referência a uma dimensão universal, que pode ser evidenciada no decorrer da história da humanidade. Porém, o conceito de *káiros*, que extrapola o tempo cronológico, pode ser pensado numa perspectiva particular do que é o *káiros* em nossas vidas a fim de que possamos refletir sobre as experiências vividas. A construção da narrativa representa um modo fecundo para os professores produzirem significações que estão ligadas à experiência docente. As narrativas fazem alusão a um determinado tempo, em que se desenvolve a trama, um lugar, que é o cenário, onde o professor é narrador, autor e protagonista. São histórias humanas que atribuem importância ou relevância às práticas e vivências, sendo o resultado da interpretação de quem narra, que, por sua vez, relaciona-se ao que passou, com a atualidade e, ainda, com os propósitos e expectativas futuros. Além disso, é preciso considerar o sujeito dentro de contextos que são também responsáveis pela constituição de sua identidade narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o que lembramos e o que esquecemos revela significações sobre o que foi dito e o que foi calado nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos. Isso marca dimensões e limites formativos entre as experiências vividas e as lembranças que constituem as subjetividades, potencializando apreensões sobre as práticas formativas. As narrativas ganham sentido e potencializam-se como um processo de formação e de conhecimento de si porque tem na experiência sua base existencial.

Narrar é um processo de relembrar as experiências que foram marcantes na *formação* e entender quais delas seguem formando a práxis educativa. Representa um processo intencional que, na medida em que o professor narra sobre o que fez e faz e como cada situação experienciada repercutiu, influenciou em si. É um movimento que leva a pensar sobre diferentes referenciais, velhas e novas práticas, em como articular didática e teoria e sobre experiências formativas singulares. O ato narrativo oferece aos sujeitos uma espécie de tela em branco que, através das memórias, passamos a pintar, com várias cores escolhidas por nós. Podemos recontar e nos posicionar, tecendo a intriga, tendo como limites as discordâncias do destino, do tempo, dos esquecimentos, dos desconhecimentos de si. Aquele que narra suas experiências não é, em muitos aspectos, o mesmo que protagoniza a ação, pois já não compartilha as mesmas condições do tempo e do espaço. Isso separa o narrador e o foco narrativo, mesmo numa (auto) biografia. Quem narra é, ao mesmo tempo, *autor e intérprete de si*.

O autorretrato que pintamos de nós, quando narramos, é também um encontro entre nossa vida, no ambiente privado, e o espaço sócio histórico. Ao encarar relatos (auto)biográficos como narrativas, essas não são produções do sujeito só, haja vista que demonstram a interpretação e relação entre sujeito e história, entre o que passou – experiência, acontecimento, fato – e a reconfiguração na tessitura de uma vida narrada.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 11, n. 2, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, M.H.M.B; SOUZA, E.C.(Org.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio**: velhos problemas, novos desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 32, p. 667-688, 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MÉSZÁROS, Ivan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa I**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e Narrativa III**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **O percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

RÜSEN, Jörn. **A Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. História Viva. **Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) biografia, identidades e alteridade**: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades. Ano 2, vol. 4, p.37-50, jul-dez 2008.

ESCOLA LAICA E PROFESSORES RELIGIOSOS: PERFIL DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA UNEMAT/CONFRESA

Rogério Makino³⁸

INTRODUÇÃO

A proposta de uma escola laica é uma das marcas da modernidade, uma tentativa de concomitantemente não sufocar a produção de conhecimentos não religiosos (como o filosófico e o científico) e não desequilibrar a pluralidade de concepções religiosas. No entanto, a construção da laicidade em ambientes muito religiosos pode ser um desafio, porque depende de pessoas. E pessoas têm ideias, valores e convicções diferentes.

O objetivo principal desse trabalho é descrever algumas características e posicionamentos relacionados com a dimensão da religiosidade de futuros professores da região do médio e norte Araguaia mato-grossense. A escola, co-protagonizada pelo professor, é uma importante instância de socialização, ajudando a reproduzir ou romper com várias ideias e valores, inclusive religiosos.

Os dados dessa pesquisa foram coletados por meio de questionários de múltipla escolha, encaminhados por meio do Google Forms®, no mês de junho de 2020, com os alunos de Pedagogia da modalidade “parceladas” da UNEMAT do pólo da cidade de Confresa – MT. Foram obtidos 29 questionários respondidos dos cerca de 40 alunos que frequentam o curso regularmente.

Na primeira seção do artigo, discute-se o conceito de laicidade e sua relação com a modernidade e a educação na modernidade. Na segunda, comentam-se as relações entre conhecimento religioso e conhecimento científico na modernidade. Na terceira, problematiza-se o lugar do professor na socialização religiosa. Na quarta, apresentam-se e analisam-se os dados empíricos coletados.

A EDUCAÇÃO LAICA COMO BANDEIRA DA MODERNIDADE

No passado, havia uma relação promíscua entre religião e política, ora a política fazia uso da religião como instrumento ideológico, ora a religião

³⁸ Professor Substituto da Área de Humanidades da Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutor em Ciências Sociais e Mestre em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília.

fazia uso do aparato estatal para coagir as pessoas. O Brasil, por exemplo, conviveu com o regime de padroado – no qual o Estado possuía o Catolicismo como a religião oficial – até a Proclamação da República em 1889 (SCHWARTZMAN, 1986).

A cosmovisão que emergiu com as revoluções burguesas, como a Revolução Francesa, era a de que essa mistura religião-política corrompia ambas. Nos ambientes intelectuais, também havia a percepção de que o poder e a interferência das igrejas atrapalhavam a produção de conhecimento e atrasavam o progresso da humanidade. Para que a sociedade pudesse se modernizar, era necessário separar política, ciência e fé. Essa ideia consagrou-se na Sociologia com o conceito de secularização, extensamente trabalhado pelo sociólogo alemão Max Weber (SELL, 2015, p.). Nesse trabalho, considera-se que o processo da secularização produz instituições estatais laicas, portanto laico e secular referem-se basicamente à mesma coisa.³⁹

Conforme aponta Domingos (2009), nas sociedades complexas e multiculturais, a separação entre Estado e Igreja tem outra justificativa importante: a neutralidade no campo religioso. Como nessas sociedades, geralmente há várias religiões, o estabelecimento de uma religião oficial implica desvantagens a outras religiões. Isso significa que os adeptos de uma religião minoritária poderiam ser obrigados a pagar impostos que, em última instância, financiariam a sua própria perseguição. A laicidade permite a liberdade e a pluralidade religiosa. Esse é um dos motivos pelo qual a maior parte do mundo “moderno” optou pela laicidade do Estado.

A existência de um Estado laico, no entanto, não implica a proibição de escolas ligadas a igrejas ou escolas com ensino religioso de apenas uma denominação – as chamadas escolas confessionais. Em geral, nos Estados seculares, as escolas confessionais coexistem com as escolas laicas. No entanto, as escolas confessionais em Estados laicos idealmente não poderiam ser custeadas com dinheiro público (CAVALIERE, 2007). Na prática, isso é mais complexo, pois é difícil manter instituições verdadeiramente laicas, quando as pessoas que deveriam zelar por elas têm a própria fé como o seu comprometimento maior. Na área da educação, deveriam zelar pela laicidade: elaboradores de políticas públicas de educação, gestores públicos de educação, gestores escolares e, mais próximos ao público-alvo, os professores. Esse paradoxo de instituições laicas permeadas por sujeitos religiosos manifesta-se de forma candente em disputas como àquelas em torno do ensino religioso em escolas públicas brasileiras.

³⁹ É importante comentar que laico não é sinônimo de ateísmo ou de proselitismo ateu, isto é, um Estado laico não proíbe e não persegue grupos religiosos, mas protege-os uns dos outros.

CIÊNCIA, RELIGIÃO E NEGACIONISMO

Existem várias formas de conhecimento, entre as quais o científico e o religioso são alguns exemplos. Como alerta o filósofo Michel Foucault, dependendo das condições sociohistóricas – das relações de poder dentro de uma sociedade –, algumas formas de conhecimento encontram mais condições de afirmação de legitimidade do que outras (YAZBEK, 2012, p. 38). Isso implica, por exemplo, que a aceitação das explicações religiosas ou científicas pode variar entre períodos históricos e diferentes sociedades.

A Idade Moderna é marcada pelo aumento do prestígio e da importância da ciência experimental-empírica e o reposicionamento do conhecimento religioso. As interpretações sobre esse fenômeno variam muito, entre as quais estão: (1) os conhecimentos religiosos e científicos são complementares; (2) os conhecimentos religiosos e científicos referem-se a domínios diferentes; e (3) os conhecimentos religiosos e científicos são rivais mutuamente excludentes. Em sociedades complexas, essas interpretações coexistem de forma dinâmica, às vezes com uma se sobressaindo em relação à outra.

Levando-se em consideração a terceira interpretação supracitada, é possível compreender as disputas pela inserção ou não no currículo escolar de alguns conteúdos. O caso mais famoso é o do Criacionismo (ou “Design Inteligente”) como explicação alternativa ao Evolucionismo para a origem do ser humano. Outro exemplo refere-se aos conteúdos relacionados à educação sexual ou ao combate à homofobia, lesbofobia e transfobia.

É importante ressaltar que embora algumas formas de religiosidade convivam bem com a ciência e até a valorizem, como descreve Merton (2013, p. 63), algumas exigem uma fidelidade exclusiva, renegando a outras formas de conhecimento. Nesses casos, é como se a negação categórica da ciência fosse uma prova de fé. Esse tipo de religiosidade acaba implicando em posicionamentos negacionistas.⁴⁰ Isso não significa que o negacionismo seja causado única e exclusivamente pela religião, mas é uma de suas fontes.

A SOCIALIZAÇÃO, O PROFESSOR E A INFLUÊNCIA RELIGIOSA SOBRE OS ALUNOS

Não existe inatismo religioso, isto é, ninguém nasce geneticamente predeterminado a ser católico, muçulmano, budista ou satanista. A religião é o tipo de

⁴⁰ O negacionismo é um termo usado genericamente para se referir a posturas que negam parcial ou totalmente verdades oriundas da ciência. Entre as manifestações negacionistas mais famosas estão o terraplanismo, o movimento antivacinas e aqueles que negam o aquecimento global.

fenômeno que o sociólogo Durkheim (2012) chamava de fato social – conjunto de ideias, valores e práticas aprendidas com outros seres humanos e que têm um poder de fazer com que o indivíduo se sinta na obrigação de se conformar a elas. De uma forma simplificada, pode-se afirmar que o indivíduo “aprende” a ser religioso com outros indivíduos em um processo chamado de socialização. Assim, a filiação, a convicção e a devoção religiosa dependem de como essa socialização ocorre.

Para analisar a socialização na dimensão religiosa, pelo menos cinco aspectos devem ser levados em conta: (1) número de religiões disponíveis; (2) liberdade ou relativa liberdade de trânsito religioso (poder mudar de religião); (3) prestígio ou estigma atribuído às religiões disponíveis; (4) a natureza proselitista ou não das religiões existentes; e (5) filiação religiosa das pessoas importantes para um determinado indivíduo.

Em relação aos dois primeiros aspectos, as sociedades modernas seriam marcadas por terem mais de uma religião disponível e liberdade de escolha/filiação religiosa. No caso brasileiro, há centenas de denominações religiosas, mas a maioria delas são variantes do Cristianismo, que abrangem mais de 86% dos devotos⁴¹: um paradoxo de pluralidade de denominações de monopólio cristão⁴². Isso se relaciona, aliás, com o terceiro aspecto de que essa hegemonia cristã a torna uma religiosidade mais legítima aos olhos da maioria das pessoas. Em contraposição, as religiosidades minoritárias – não cristãs – ocupam uma posição de exotismo ou desprestígio⁴³.

O quarto aspecto tem a ver com a natureza proselitista ou não das religiões existentes. O proselitismo significa a busca de novos adeptos para uma determinada religião. Em algumas formas de proselitismo, cada adepto tem a obrigação moral de uma busca contínua por novos adeptos (TEIXEIRA & MENEZES, 2006, pp. 89 - 92). No contexto escolar, professores filiados a religiões proselitistas – em um ambiente cuja laicidade está fracamente institucionalizada – podem encarar a sala de aula como um auditório a ser conquistado.

O quinto aspecto refere-se à filiação religiosa das pessoas importantes para um indivíduo. Nem todas as pessoas de uma sociedade têm o mesmo peso no fornecimento de ideias e valores a serem assimilados. Tampouco as pessoas estão igualmente abertas a revisar os seus princípios ou aprender outros novos em todas as fases da vida. Na Sociologia, geralmente se fala em socialização primária

⁴¹ No Censo 2010 do IBGE, os católicos somavam 64% e os evangélicos/protestantes, 22%.

⁴² Esse paradoxo é explorado pelo debate entre Marcelo Camurça e Antônio Pierucci no livro de Teixeira & Menezes (2006).

⁴³ Algumas versões do Cristianismo acabam por incorporar elementos de religiões minoritárias como as afrobrasileiras em seu universo, mas de forma negativa, como adversário ou inimigo a ser combatido. Um dos exemplos mais famosos disso foi a polêmica em torno do livro “Orixás, Caboclos e Guias”, de Edir Macedo, líder da Igreja Universal do Reino de Deus (DIAS & CAMPOS, 2012).

(na primeira fase da vida, quando se estão mais propícios a receber novas ideias e valores) e socialização secundária (que ocorre em uma fase posterior), assim como grupos socializantes primários (que passam mais tempo e têm mais intimidade com o indivíduo) e grupos socializantes secundários (BRYM et al, 2006, pp. 105-136).

Agem como educadores [socializadores] e, consequentemente, como oradores, os líderes de comunidade em que vivem, das igrejas que freqüentam e mesmo dos círculos culturais (capoeira, funk, rap, grafiteagem, etc.) nos quais desenvolvem atividades extraescolares. As salas de aula não se configuram, portanto, em auditórios homogêneos cuja comunhão com o que os docentes dizem esteja previamente dada. (OLIVEIRA et al, 2020, p. 26)

Nesse aspecto, a questão mais importante é que o professor não tem uma posição fixa para todos os indivíduos, ou seja, em alguns casos ele pode participar da socialização primária e de grupos socializantes primários e, em outros, não. Em suma, não há como se determinar antecipadamente o lugar do professor na socialização religiosa de um indivíduo. Em uma sociedade moderna e complexa, uma série de variáveis se combina de forma diferente para cada indivíduo.

O PERFIL RELIGIOSO DOS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UNEMAT/CONFRESA

Nessa seção, discutem-se alguns aspectos das respostas dos dados coletados. A primeira característica pesquisada foi a faixa etária. No quadro abaixo, observa-se que há mais alunos da faixa etária mais alta do que alunos jovens (até 30 anos). Em uma progressão escolar idealizada, espera-se que o aluno conclua o ensino médio com 17 ou 18 anos e que estivesse no Ensino Superior na idade entre 18 e 24 anos. No entanto, a peculiaridade dessa amostra é de um perfil de acadêmico mais velho.⁴⁴ Entre as possíveis interpretações para esse perfil estão o desinteresse dos jovens pela carreira de professor da educação básica e a busca de qualificação e oportunidades por pessoas que já estão no mercado de trabalho há algum tempo. Inclusive, entre os acadêmicos há pessoas que trabalham (ou trabalharam) em escolas em diversas funções.

Quadro 1 – Faixa Etária dos Estudantes de Pedagogia da UNEMAT/Confresa

Faixa Etária	Proporção dos alunos
Menos de 24 anos	3,4%
25 a 30 anos	17,2%

⁴⁴ Além do perfil etário mais velho, vale a pena mencionar que há apenas duas pessoas do gênero masculino na turma, os outros alunos são do gênero feminino.

31 a 39 anos	41,4%
40 anos ou mais	37,9%

Fonte: O autor

A segunda característica pesquisada foi a composição étnico-racial ou de cor, fazendo uso das mesmas cinco categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, responsável por parte das estatísticas oficiais do Brasil. No quadro abaixo, comparam-se os perfis da amostra e dos cidadãos de Confresa – MT. Observa-se que a proporção de negros na amostra (pretos e pardos) é maior do que a do município.

Quadro 2 – Comparação do Perfil de Cor/Raça dos Habitantes de Confresa – MT e da Amostra

	Confresa (IBGE, 2010)	Amostra
Amarelo	1,6%	3,4%
Branco	37,8%	13,8%
Indígena	1,8%	0,0%
Pardo	53,1%	62,1%
Preto	5,5%	20,7%

Fonte: Censo 2010, IBGE.; Dados coletados pelo autor.

Em seguida, foi pesquisado se os acadêmicos têm vontade de trabalhar como professores em sala de aula, que é uma das principais funções do pedagogo. A maioria (72,4%) afirmou que sim, enquanto uma minoria (10,3%) respondeu negativamente e 17,2% respondeu que não sabe. É importante comentar que a UNEMAT abriu o curso de Pedagogia em Confresa em 2017 porque identificou uma alta demanda por esse profissional na região. No Araguaia Mato-Grossense, a UNEMAT trabalha com a modalidade “parceladas” de oferta descontínua, abrindo turmas únicas de graduação conforme a necessidade apresentada pelas prefeituras e câmaras municipais locais (MAKINO, 2020).

A quarta característica pesquisada foi a filiação religiosa dos acadêmicos. Foi identificada uma hegemonia cristã, quase 90% de adeptos de religiões cristãs, com igual proporção de católicos e evangélicos (44,8% cada). Os dados da amostra destoam um pouco dos dados do IBGE provavelmente em função dos últimos terem sido coletados em 2010 e da continuidade da tendência de

diminuição de católicos e aumento dos evangélicos observado nas últimas quatro décadas (TEIXEIRA & MENEZES, 2006, p. 39).

Quadro 3 – Comparação das Filiações Religiosa em Nível Municipal e da Amostra

	Confresa (IBGE, 2010)	Amostra
Católico	56,5%	44,8%
Evangélicos e Protestantes	30,9%	44,8%
Espíritas	0,1%	0,0%
Religiões Afrobrasileiras	0,0%	0,0%
Outras Religiões	1,8%	3,4%
Sem Religião	10,5%	6,9%

Fonte: Censo 2010, IBGE.; Dados coletados pelo autor.

O quinto item pesquisado foi a importância atribuída à religião. Dentre os respondentes, 89,7% considera a religião muito importante, 3,4% considera importante, 6,9% considera pouco importante e 0% considera sem importância, ou seja, a grande maioria atribuiu importância máxima na escala considerada.

No sexto item (quadro 4) – sobre a origem do homem – 62,1% afirma acreditar no apenas no Criacionismo e 17,2% apenas no Evolucionismo. Quando se desagregam os dados por filiação religiosa, há uma peculiaridade: nenhum evangélico declarou-se exclusivamente evolucionista e todos os que se declararam exclusivamente evolucionistas eram católicos. Isso sugere uma tendência secular-conciliatória por parte dos católicos, isto é, acham possíveis a coexistência e a conciliação de verdades religiosas e verdades científicas. Em contrapartida, aparentemente a fé evangélica exige uma maior lealdade às verdades religiosas.

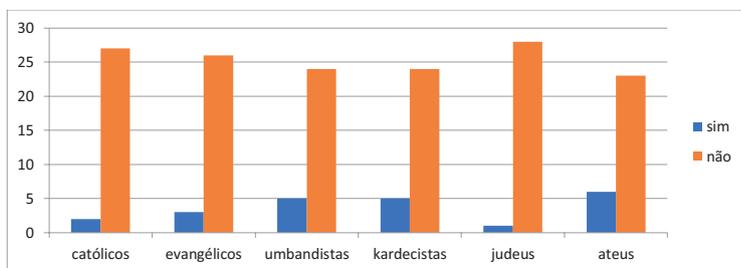
Quadro 4 – Resposta à Pergunta: “qual é a origem do homem na sua visão pessoal?”

Alternativas no Questionário	Proporção das Respostas
Criacionismo	62,1%
Uma mistura de Criacionismo e Evolucionismo/ Não sei	20,7%
Evolucionismo	17,2%

Fonte: Dados coletados pelo autor.

No sétimo item da pesquisa, sobre a disciplina de Ensino Religioso em escolas públicas, 51,7% afirmou que a disciplina deveria ser obrigatória, 48,3% afirmou que deveria ser optativa e 0% afirmou que não deveria ser ofertada. É como se o ideal de um Estado plenamente laico não encontrasse respaldo nos valores dos futuros professores que deveriam zelar por ela, o que nos ajuda a compreender as disputas ideológico-religiosas nesse campo. Ao mesmo tempo, no oitavo item (gráfico 1, abaixo) os alunos foram questionados se sentiriam incomodados se seus filhos tivessem aulas (não apenas de ensino religioso, mas das outras disciplinas também) com professores de filiações religiosas diversas.

Gráfico 1 – Rejeição a Religiões Específicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Os mais rejeitados foram os professores ateus, kardecistas e umbandistas. Os menos rejeitados foram respectivamente os professores judeus, católicos e evangélicos. Entre esses números, destaca-se, especialmente, a baixa rejeição aos judeus – a menor entre as categorias pesquisadas. Uma hipótese para explicar esse último caso é o reconhecimento da perseguição injusta e cruel sofrida pelos judeus, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial.

De uma forma geral, alguns pontos nos dados coletados da pesquisa merecem especial atenção: (1) há uma forte religiosidade cristã entre os acadêmicos; (2) uma baixa adesão espontânea a valores laicos; e (3) um nível não desprezível de incômodo com religiosidades minoritárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante deixar registrado que o estudo foi feito com uma amostra pequena e não foi a totalidade dos alunos que respondeu. Mesmo assim, fornece algumas pistas importantes, como a de que a forte religiosidade brasileira tam-

bém está presente nos valores dos acadêmicos com os quais eles interpretam a realidade escolar.

Algumas características identificadas que se destacam foram a hegemonia da cosmovisão cristã e uma concordância majoritária com a explicação criacionista. Além disso, chama atenção que uma grande parte dos respondentes defende o ensino religioso obrigatório, ao mesmo tempo em que uma parcela que rechaça algumas denominações religiosas. Essas últimas informações vão de encontro a uma sociedade plural.

Nesse sentido, a laicidade é um valor importante porque viabiliza a diversidade religiosa e o respeito à diferença. Quando ela está ausente, incorre-se no perigo de que a sala de aula se torne palco de proselitismo religioso ou de estigmatização de minorias religiosas. Como os dados sugerem que a laicidade não é um valor hegemônico ou consensual, entende-se que é urgente trazer esse tema à discussão nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRYM, Robert J, et al. **Sociologia**: uma bússola para um novo mundo. 1ª ed. brasileira. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. O Mal-Estar do Ensino Religioso nas Escolas Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 131, São Paulo, mai/ago. 2007.

DIAS, Júlio Cesar Tavares; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. O Discurso de Intolerância da Igreja Universal do Reino de Deus: uma análise do livro 'Orixás, Caboclos e Guias'. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 22, nº 4, pp. 355-365, 2012.

DOMINGOS, Maria de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **REVER: Revista de Estudos da Religião**: v. 09, pp. 45-70, set./2009.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Martin Claret, 2012.

MAKINO, Rogério. Ciências Sociais e as Parceladas da UNEMAT. In: **III Colóquio do Curso de Geografia a Distância da UNEMAT**. Anais, v. 03, 30 de abril a 03 de maio de 2020.

MERTON, Robert. K. **Ensaio de Sociologia da Ciência**. São Paulo: Editora 34, 2013.

OLIVEIRA, R. J.; OLIVEIRA, H. S. J.; NETO, N. B. Aprendizagem Escolar e Formação Ética: um enfoque argumentativo. In: MENDES, A. A. P. (org). **Ensino de Filosofia**: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços. Curitiba: Editora Bagai, 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. A Política da Igreja e a Educação: o sentido de um pacto. **Religião e Sociedade**, v. 13, n. 1, 1986.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**: Marx, Durkheim e Weber. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

TEIXEIRA, Faustino & MENEZES, Renata. **As Religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

YAZBEK, André Constantino. **10 Lições sobre Foucault**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DA POSTURA INVESTIGATIVA DO LICENCIANDO: UM ESTUDO NO ESTADO DO MARANHÃO

Celina Amélia da Silva⁴⁵

Carmen Teresa Kaiber⁴⁶

INTRODUÇÃO

Gonçalves (2006) considera a formação do professor um problema político e pedagógico, destacando que é necessário possibilitar a ele, já desde o início da sua formação, assumir o mais próximo possível o que terá que enfrentar como docente, de modo a manter um olhar prospectivo para suas futuras ações. Concordando com o autor, aponta-se a pesquisa como uma possibilidade para a aproximação do licenciando, desde o início do seu processo de formação, dos ambientes educativos onde irá atuar. Nesse contexto, apresentam-se, neste artigo, aspectos de uma pesquisa desenvolvida na tese “A investigação como postura na formação docente: uma análise dos cursos de Licenciatura em Matemática no Estado do Maranhão” (SILVA, 2016).

No Maranhão, a formação de professores de Matemática ocorre somente em instituições de ensino superior públicas. A investigação se desenvolveu em uma perspectiva qualitativa, utilizando como instrumentos para coletas de dados questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental, que ocorreu em 2015 e 2016, tendo como sujeitos interlocutores licenciandos, professores formadores e coordenadores de curso.

POSTURA INVESTIGATIVA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

No seu trabalho docente, o professor enfrenta situações de natureza distintas, relativas ao processo de ensino e aprendizagem, às questões institucionais, ao convívio com o coletivo da profissão, entre outros. Concorda-se com Ponte (2002) quando destaca que os problemas que surgem no processo educativo geralmente são enfrentados pelo professor com bom senso e expe-

⁴⁵ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil -Canoas/RS, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão - Caxias/MA. E-mail: celina_amelia@yahoo.com.br.

⁴⁶ Doutora em Ciências da Educação, Universidade Pontifícia de Salamanca – Salamanca/ Espanha. Professora Titular da Universidade Luterana do Brasil - Canoas/RS. E-mail: carmen_kaiber@hotmail.com.

riência profissional, o que nem sempre conduz a resultados satisfatórios. É preciso experimentar formas de trabalho que levem seus alunos a obter os resultados desejados (PONTE, 2002, p. 5). A investigação, na visão do autor, se dá, no sentido de auxiliar o professor a lidar com os problemas da sua prática.

Fiorentini (2008) argumenta que, apesar da complexidade da atividade de ensino - a qual envolve questões políticas e sociais, professor, aluno e o conteúdo do ensino - a formação de professores de Matemática tem mantido uma relação dicotômica entre a formação pedagógica e a formação específica ou matemática, destacando a “[...] formação pedagógica do professor como aquela que trata das relações do professor - aluno - sociedade [...]” (FIORENTINI, 2008, p. 50).

Seguindo a linha de pensamento do autor, concorda-se com a complexidade da ação docente, na qual distintos saberes se entrelaçam e um conjunto de conhecimentos teóricos, práticos e experienciais, tanto advindos da formação pedagógica como da específica, devem ser mobilizados no ato educativo. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 255) menciona a existência de uma epistemologia da prática profissional, entendida como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, que, entende-se, deve estar ancorada no ato de pesquisar. Assim, a visão de pesquisa tomada no trabalho de investigação realizado alinha-se à de Pesce, André e Hobold (2013, p. 246), quando destacam que “Pesquisar é investigar em relação aos objetos do campo disciplinar e da docência [...]”; ou seja, ter a capacidade de identificar problemas inerentes ao ato de ensinar e aprender, elaborar questões, formular hipóteses, selecionar e articular dados, construindo um pensamento crítico e investigativo.

Coloca-se a visão apresentada pelos autores no âmbito do que Stenhouse (1991) denominou de atitude investigadora: a disposição para examinar de modo crítico e sistemático a própria atividade prática. Tais ideias encontram-se na base do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido (SILVA, 2016), porém, não se restringem a elas. Assim, buscou-se a concepção do educar pela pesquisa.

Segundo Demo (2003), educar pela pesquisa, com base no que denomina de questionamento reconstrutivo, tem como consequência o incentivo à participação do aluno no processo de aprender por meio do desenvolvimento de projetos educativos e trabalhos de pesquisa em sala de aula. O aprender, na visão do autor, nega procedimentos manipulativos, o ensino por meio do copiado para copiar, privilegiando o saber pensar e o aprender a aprender, a reconstrução do conhecimento

Nessa mesma linha de pensamento, Galiazzi (2011) aponta o educar pela pesquisa como proposta de construção da competência de professores na sua

formação inicial, destacando que, no caso da formação de professores, os formadores também constroem sua competência no processo; e considera que por meio da pesquisa o professor se profissionaliza, porque desenvolve a capacidade de “[...] fazer perguntas; de procurar respostas; de construir argumentos críticos e coerentes; de se comunicar; de se entender sempre como sujeito incompleto e a capacidade de reiniciar o processo, mas nunca do mesmo lugar” (GALIAZZI, 2011, p. 47-48).

Com os argumentos apresentados, busca-se colocar em destaque a importância do desenvolvimento de uma postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999), no processo de formação inicial, para que o futuro professor tenha a oportunidade de vivenciar o enfrentamento de situações que vão muito além de aprendizagens de conteúdos específicos, metodologias de ensino e formas de avaliação. A pesquisa, aliada à vivência de situações da realidade educacional proporcionadas nos cursos de licenciaturas por estágios e práticas, pode fornecer ao licenciando oportunidades e situações sobre as quais terá de refletir e buscar soluções.

Trata-se de formar um profissional com disposição para investigar a própria prática, desenvolvendo uma postura investigativa, pois, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), a partir de uma postura investigativa, os professores questionam suas práticas, procuram perguntas significativas e resolvem problemas. Em seus estudos, identificaram três concepções de aprendizagem do professor, tendo como base a prática profissional e as relações com os contextos intelectuais, sociais e organizacionais: “conhecimento-para-prática”, “conhecimento-na-prática” e “conhecimento-da-prática”.

O “conhecimento-para-prática” - o conhecimento formal e as teorias que os pesquisadores universitários desenvolvem - deve ser usado pelos professores das escolas, sendo que estes professores não são considerados capazes de gerar conhecimentos sobre a rotina de sua prática. Assim, são os pesquisadores acadêmicos que teorizam para resolver seus problemas de ordem didática, de gestão da sala, do domínio do conteúdo, do contexto social e cultural da escola.

O “conhecimento-na-prática” considera o conhecimento prático, adquirido pela prática educativa, mediada pelo processo reflexivo e investigativo sobre a prática como uma via de aprendizagem nas interações que se estabelecem com os mais experientes e/ou especializados ou nas relações de aprendizagem em sala de aula.

O “conhecimento-da-prática” destaca que o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando os mesmos tomam suas salas de aula como laboratório e investigam os problemas que surgem

para gerar teorias e pôr em prática as teorias produzidas por pesquisadores da universidade.

As investigações geralmente consideram o contexto, as questões sociais, culturais e políticas; e os professores procuram não trabalhar individualmente, organizando-se em comunidades de investigação. Com apoio no “conhecimento-da-prática”, Cochran-Smith e Lytle (1999) elaboraram uma visão da aprendizagem do professor considerando as conexões que podem existir entre pesquisa, conhecimento e prática docente: a “investigação como postura”, segundo a qual professores investigam em comunidades para gerar conhecimento local, investigar sua prática, interpretar e investigar o que os outros estão construindo, servindo também para a compreensão do papel social e político individual e coletivo dos professores.

Acredita-se, assim, que licenciandos e professores em início de carreira têm muito a aprender com professores mais experientes, o que pode ocorrer com a organização de grupos ou comunidades de aprendizagem, como preconizam as autoras.

Em Fiorentini (2004), encontram-se características constitutivas de um grupo de trabalho colaborativo, entre as quais: (a) a participação é voluntária, e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente, buscando autonomia profissional; (b) a confiança e o respeito mútuo são essenciais ao bom relacionamento do grupo; (c) os participantes negociam metas e objetivos comuns, corresponsabilizando-se para atingi-los; e (d) há reciprocidade de aprendizagem.

Tomando como referência as visões e os posicionamentos dos pesquisadores destacados, apontam-se os cursos de formação de professores como espaços adequados para a iniciação dos futuros docentes na prática da pesquisa e da vivência de grupos de trabalho colaborativo.

Avaliando a natureza do universo educacional no qual está inserida a problemática em estudo, optou-se por adotar a pesquisa de abordagem qualitativa. Assim, como primeira ação de investigação, a análise dos Projetos Pedagógicos teve como foco: o perfil planejado para o egresso desenvolver ao longo do curso; a organização e o desenvolvimento do Estágio Curricular; a Prática Pedagógica; a operacionalização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); se e como os cursos tratam a pesquisa durante a formação dos licenciandos, em termos de disciplinas, atividades, projetos de extensão, entre outros.

Essas leituras e análises foram conduzidas por questões como: A pesquisa é usada como experiência formativa nesses cursos? Qual é o momento do exercício da pesquisa para os acadêmicos? Como e quando é realizado o TCC? Existe interação/retorno do resultado do TCC para as escolas da Edu-

cação Básica? Em que espaço da estrutura curricular podem ser evidenciadas disciplinas ou atividades que direcionem para o trabalho com pesquisa?

Dados e informações advindos da análise da legislação e dos Projetos Pedagógicos serviram de guia para elaborar o questionário aos acadêmicos, coordenadores de curso e roteiro das entrevistas para professores e coordenadores. As análises produzidas no material advindo dessas diversas fontes foram realizadas com base na análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2011), que é uma abordagem de análise de dados que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma “unitarização” em que os textos são separados em unidades de significado, as quais podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas a partir das manifestações dos pesquisados. Depois da realização dessa “unitarização”, passa-se a elaborar a articulação de significados semelhantes, em um processo denominado de categorização, reunindo-se unidades de significado semelhantes, o que pode gerar vários níveis de categorias de análise (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A BUSCA POR POSSIBILIDADES DO DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA INVESTIGATIVA

Para efetivar os propósitos da investigação envolveu-se gestores, professores formadores e acadêmicos com aplicação de questionários e entrevistas com os sujeitos envolvidos, além de pesquisa em documentos, visando ao levantamento de dados, evidências, entendimentos e argumentos junto às três categorias de análise estabelecidas: visão sobre pesquisa ou investigação e sua importância na formação inicial do professor de Matemática; evidências do desenvolvimento de uma postura investigativa pelo licenciando em Matemática nos cursos participantes do estudo; competências, habilidades e aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento de uma postura investigativa pelo licenciando em Matemática. A partir dos documentos consultados e da percepção dos interlocutores, identificou-se a necessidade de um trabalho direcionado sobre pesquisa e/ou investigação e sua importância na formação inicial do professor de Matemática, bem como, evidências do desenvolvimento de uma postura investigativa pelo licenciando em Matemática nos cursos participantes do estudo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2015), quando são especificadas as finalidades da educação superior, é destacado o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo em correspondência com o trabalho de pesquisa e investigação científica.

Embora as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura em Matemática, conforme PARECER N.º: CNE/CES 1.302/2001 (BRASIL, 2001), não deem destaque para a pesquisa, nas diretrizes curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) esta é destacada como componente essencial, tanto na prática como em termos teóricos, como caminho para a geração de conhecimentos; é enfatizado que teorias são construídas sobre pesquisas, sendo necessário valorizar esse fundamento da construção teórica e que a atuação prática possui uma dimensão investigativa como caminho para a criação e recriação dos conhecimentos, e não para a simples reprodução.

Destaca-se ainda, a necessidade de o professor conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa como caminho para que o desenvolvimento da autonomia e postura de investigação se concretize; porém, o Parecer CNE/CP n° 009/2001 que fundamenta a legislação da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) aponta para o tratamento inadequado dado à pesquisa no âmbito dos cursos, alegando que a mesma tem um tratamento demasiadamente acadêmico.

Assim, a análise dos Projetos Pedagógicos das instituições participantes da investigação (MARANHÃO, 2008, 2010, 2011), permitiu perceber que, com relação ao perfil do licenciando, com maior ou menor ênfase, são destacados aspectos que remetem à formação de um perfil que contemple o desenvolvimento de investigações no âmbito dos cursos tendo como objetivo a busca por soluções para os problemas educativos, chegando a mencionar “uma postura investigativa”. Em termos teóricos, argumenta-se que foi possível encontrar na proposta do perfil, e mesmo nas competências e habilidades indicadas como formadoras desse perfil, elementos alinhados ao ideário da educação pela pesquisa proposta em Demo (2003), bem como as concepções apontadas por Cochran-Smith e Lytle (1999) sobre o conhecimento dos professores, com mais ênfase para o “conhecimento-para-prática” e o “conhecimento-na-prática”.

Porém, o “conhecimento-da-prática”, que segundo as autoras encaminha o desenvolvimento de uma postura investigativa, está presente timidamente nos projetos analisados. Já no que se refere à questão da importância da pesquisa ou investigação, ou mesmo do entendimento da investigação como postura, é possível afirmar que todos os segmentos envolvidos na investigação - gestores, professores formadores e licenciandos - foram unânimes em reconhecer essa importância, embora com visões distintas do significado da mesma.

Apesar de os entendimentos apresentados do que seja pesquisa ou investigação não estejam alinhados com o que Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem como uma “postura investigativa”, aproximando-se mais do que as autoras apontam como “conhecimento-na-prática” e não “conhecimento-da-prática”, elemento essencial na investigação como postura, considera-se muito positivo que os principais atores envolvidos reconheçam essa importância e, de algum modo, estejam trabalhando no sentido de dar à pesquisa a relevância necessária no processo de formação docente. Nesse contexto, particularmente no que se refere aos acadêmicos, conjectura-se que suas manifestações dão indícios de que os mesmos podem se tornar protagonistas no processo de sensibilização das instituições para que a pesquisa esteja fortemente presente em sua formação, tal como é preconizado pela legislação.

Considerando a constatação de que tanto gestores como professores e licenciandos apontam para a importância da pesquisa ou investigação na formação do professor de Matemática, buscou-se nos dados coletados evidências da presença das mesmas nos cursos. Em uma das instituições, foi possível perceber, a partir de indicações e descritores postos nos projetos, a presença de “atividades investigativas” na prática como componente curricular; porém, uma busca pelo entendimento de como tais atividades eram desenvolvidas, e em que consistiam, percebeu-se que se tratava de atividades ligadas mais ao ensino do que propriamente à pesquisa.

Assim, foram sugeridos como “atividades investigativas” trabalhos de estudo e análise de atividades interdisciplinares, busca por uma articulação com a realidade educacional considerando os conteúdos estudados, análise de livros didáticos ou de parâmetros curriculares, o que, entende-se, não se configura uma atividade propriamente de pesquisa ou investigação no sentido apresentado na tese. Em outra instituição, as práticas sugerem a realização de análise de propostas curriculares, a elaboração de projetos e a apresentação de seminários, os quais, assim como as atividades anteriormente apontadas, embora não se tratando de atividades de pesquisa, podem se constituir em espaços para a produção de conhecimento.

Nesse sentido, infere-se que, embora não esteja explícito, os cursos dessas instituições podem já estar trabalhando no sentido do que é a base da formação da investigação como postura. Identificou-se nessas atividades a possibilidade de desenvolver o que se pode chamar de “pequenas investigações”, desde que se coloquem questões ou problemas a serem investigados, e não somente realizar análises, de modo a possibilitar aos futuros professores desenvolver conhecimentos e não somente se apropriarem de conhecimentos já instituídos.

Nessa perspectiva, percebe-se a possibilidade de essas atividades investigativas se constituírem em espaço para o exercício de atividades que encaminhem para o desenvolvimento da aprendizagem dos futuros professores na perspectiva do “conhecimento-da-prática” proposto por Cochran-Smith e Lytle (1999), o que se constituiria em base para um trabalho no sentido do desenvolvimento de uma postura investigativa pelo licenciando.

Porém, as sucessivas leituras dos Projetos Pedagógicos apontaram a realização do TCC como o tempo e o espaço em que o futuro professor tem a oportunidade de desenvolver pesquisa. Essa constatação foi corroborada principalmente por gestores e professores, que foram unânimes em apontar o TCC como o momento em que o licenciando tem a oportunidade de desenvolver pesquisa. Nos Projetos Pedagógicos, o TCC é apontado como atividade que propicia a participação em projetos de pesquisa básica na área de educação, a articulação de atividades de ensino e pesquisa com as problemáticas sociais e o desenvolvimento de processos investigativos na esfera da docência e da sua área específica de formação, tendo em vista a solução criativa de problemas educativos.

Desta forma, entende-se que o desenvolvimento de processos investigativos na esfera da docência e da sua área específica de formação - tendo em vista a solução criativa de problemas educativos - aponta, em parte, como se defende na tese, para a formação de um profissional que tome a investigação como fonte de produção de conhecimentos os quais permitem tanto uma atuação profissional condizente com as demandas atuais do sistema educativo, como a busca por soluções de problemas e questões advindas do processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Sobre o TCC, apontam-se duas questões: a primeira está relacionada ao fato de que em uma das instituições não existem disciplinas ou espaços de preparação para tal trabalho, que fica restrito, praticamente, aos dois últimos períodos do curso; a outra refere-se ao fato de que se o trabalho de conclusão está restrito ao final do curso, sem que haja um desenvolvimento ao longo do mesmo, o potencial desse trabalho preparar para a pesquisa é questionável, uma vez que não há tempo para uma socialização, discussão e reflexão coletiva sobre o mesmo.

Assim, de uma perspectiva mais ampla, conjectura-se, com apoio, inclusive, em declarações dos próprios formadores, que o trabalho com a pesquisa ou investigação é bastante frágil nos cursos participantes do estudo. Ao ficar restrita ao TCC, que em uma das instituições é desenvolvido junto ao Estágio Supervisionado, pode-se dizer que a pesquisa não é um elemento forte na constituição dos cursos, o que remete ao entendimento de que a “investigação como postura”, no

âmbito do que Cochran-Smith e Lytle (1999) preconizam, está bastante distante da realidade dos mesmos.

Por fim, considera-se importante colocar em evidência aspectos referentes a características, competências ou habilidades as quais deveriam integrar o perfil do futuro professor de Matemática no sentido da constituição da “investigação como postura”. Nos Projetos Pedagógicos, as características ou competências identificadas referem-se tanto a qualidades pessoais mais gerais como a curiosidade, criatividade, comprometimento, responsabilidade, bem como a elementos que, entende-se, estão relacionados diretamente à pesquisa, como ser crítico, reflexivo, ter capacidade de sistematização e independência intelectual; mas, principalmente, os projetos apontam a competência de resolver problemas identificados no contexto educativo e social, a partir de uma postura investigativo-reflexiva.

As características ou competências mais destacadas pelos professores foram a curiosidade e a criatividade, seguidas por reflexão, responsabilidade, inovação, sistematização, integração e ser crítico. As manifestações dos docentes, de modo geral, apontaram para elementos que, entende-se, referem-se a qualidades pessoais, como curiosidade e criatividade, como base para um trabalho de pesquisa. Também apontaram para o ser crítico, reflexivo, ter capacidade de sistematização e responsabilidade que influenciam diretamente em um trabalho de pesquisa e são pertinentes de serem desenvolvidos ao longo da formação do professor.

Na mesma linha de pensamento dos professores formadores, os licenciandos destacaram como competências, prioritariamente, as que Alarcão (2001) propõe como de ordem atitudinal: ser reflexivo, curioso, responsável, criativo, comprometido; seguidas das de ordem metodológica, como ser observador, ter metas, objetividade, metodologia. As competências de ação e comunicação, tal como apontado pela autora, foram muito pouco lembradas pelos licenciandos.

As manifestações dos professores formadores e professores em formação, no que se refere a competências desejáveis para o desenvolvimento de pesquisa, alinham-se ao que Alarcão (2001) destaca como essencial para a investigação: que a mesma esteja apoiada, primeiramente, em atitudes. A título de síntese sobre a questão, pondera-se que, apesar de os Projetos Pedagógicos referirem-se tanto à necessidade de competências atitudinais como de ordem metodológica, o fato de essa última não estar presente ou estar de forma muito frágil na manifestação de professores e licenciandos é um indicativo de que um trabalho com pesquisa ou investigação não esteja se desenvolvendo de forma satisfatória no âmbito dos cursos de Licenciatura em Matemática no Estado do Maranhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado buscou aprofundar conhecimentos sobre a formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, no que se refere a aspectos e elementos relacionados à presença da pesquisa ou investigação no âmbito dos cursos de Licenciatura em Matemática, com vistas a identificar possibilidades do desenvolvimento da “investigação como postura” nos termos teóricos colocados.

A leitura sistemática da legislação sobre a formação de professores para a Educação Básica e Licenciatura em Matemática, dos Projetos Pedagógicos das instituições que, de maneira muito profissional, aceitaram fazer parte do estudo, bem como das manifestações de gestores, professores e licenciandos, apontam para uma forte valorização da pesquisa ou investigação nos cursos, no entanto, essa valorização nem sempre resulta em ações que, de fato, coloquem a pesquisa no mesmo patamar do ensino e da extensão. Porém, foi possível perceber a existência de iniciativas e ações nas instituições que, embora isoladas no âmbito de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas, estão relacionadas à pesquisa ou investigação, constituindo-se em um campo potencial para o aprofundamento de ações nessa área.

Por fim, espera-se que os entendimentos, reflexões e mesmo o conhecimento gerado a partir da investigação realizada, ao mesmo tempo em que têm potencial para se tornar material de estudo e reflexão por parte dos envolvidos na mesma, sirvam de referência, também, para cursos de Licenciatura de outras regiões do País, principalmente considerando que as Licenciaturas estão em processo de reestruturação em torno das diretrizes definidas pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, Aveiro, n. 1, p. 21-32, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 1302/2001, aprovado em 06/11/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, DF, 2001

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015a. (Legislação, 159).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr.. 2019.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. LYTTLE Susan Landy. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, DC, n. 24, p. 249-305, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo Carvalho; ARAÚJO, Jussara Loiola. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, a. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí, 2011.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **A constituição do formador de professores de Matemática**. Belém: Cejup, 2006.

MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de matemática**. Caxias: Centro de Estudos Superiores de Caxias; Universidade Estadual do Maranhão, 2008.

MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática**. São Luís: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2010.

MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

PESCE, Marly Krunger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de; HOBOLD, Marcia de Sousa. Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 10242-10255.

PONTE, João Pedro da. **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Quinta Dimensão, 2002.

SILVA, Celina Amélia. **A investigação como postura na formação docente**: uma análise dos cursos de licenciatura em matemática no estado do Maranhão. 2016. 175f. Tese (Dou-

torado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

STENHOUSE, Laurence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Aline Massako Murakami Tiba⁴⁷

Eliete Aparecida de Godoy⁴⁸

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica e profissional do professor, assim como para as demais profissões, apresenta singularidades quanto ao ensino, à aprendizagem e à sua práxis. Os profissionais, mergulhados nos contextos em que se inserem, apresentam suas peculiaridades e, suas representações sociais são no imaginário da população, construídas, reconstruídas, significadas e ressignificadas ao longo da trajetória histórico-cultural humana.

O(A) futuro(a) docente, durante a graduação, isto é, em sua formação inicial, vivencia uma série de estudos: teóricos, interpretativos, reflexivos, críticos, analíticos, sistemáticos e práticos acerca do exercício político e pedagógico da profissão. Implica, por conseguinte, no conhecimento sobre sua atuação profissional na sociedade - reverberações relevantes para discussões e pesquisas em relação à formação de professores, em todas as ambiências constituintes do cenário brasileiro e mundial, como a social, cultural, política e, claro, educacional.

A formação de futuros(as) pedagogos(as) envolve estabelecer uma ponte entre a instituição de ensino superior e seu campo de trabalho, seja a escola ou outro campo de atuação. Essa “ponte”, contudo, para estar em boas condições estruturais, necessita de manutenção planejada e organizada, com o objetivo de fortalecer sua arquitetura e a essência profissional, ou seja, é determinante que a formação docente em condição inicial e/ou continuada, no campo de atuação possam ofertar meios e possibilidades de crescimento e desenvolvimento ao longo de da trajetória acadêmica e profissional.

Essa necessidade formativa é fundamental para a atuação em sala de aula, para a produção de atividades curriculares e pedagógicas construtivas, para ações políticas que concernem a Educação como ponto-chave de transformação social e, certamente, para a construção e constituição da identidade profissional

⁴⁷ Mestranda em Educação na linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais. Graduada em Pedagogia. E-mail: alinetiba12@gmail.com

⁴⁸ Professora Doutora, em Educação, docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas- Faculdade de Educação. E-mail: elieteap.godoy@gmail.com

docente. A aquisição de competências, habilidades, comportamentos e atitudes, o conhecimento e trabalho ético requerem dos(as) futuros(as) professores(as) exigências que atendam às demandas atuais, sociais e formativas, atestadas por leis, decretos e portarias no intuito de promover uma educação democrática.

A identidade, assim como a profissionalidade docente são temas de pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento que visam investigar como ocorrem a construção e a constituição identitária no(a) profissional, por meio de ações reflexivas imbricadas pelas vivências e experiências no campo de trabalho. Atreladas às condições políticas, culturais, históricas, sociais e econômicas, bem como pelas situações psicológicas, comportamentais e emocionais que afetam diretamente a atuação profissional docente, visto que, diante de determinadas circunstâncias, não são desenvolvidas em suas máximas potencialidades, delimitando a promoção de experiências e vivências pedagógicas que possam significar a identidade e o exercício profissional do professor.

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, finalizado em 2019 que apresentará dados sobre a identidade e a profissionalidade docente a partir das contribuições de alunos(as) do curso de Pedagogia, de uma universidade localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Para tanto, apresentamos de que forma os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia se referem à construção de sua identidade profissional docente na formação inicial, buscando traduzir a partir de suas concepções, percepções e reflexões sobre o que interfere na construção da identidade profissional docente.

IDENTIDADE DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

O estudo sobre a profissão docente durante o período de formação dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia traz reflexões importantes para discutirmos a formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as). É relevante considerar como esses(as) estudantes compreendem, constroem e significam sua identidade e sua atuação profissional, em meio a vivências, experiências e aos conhecimentos construídos ao longo das aulas na universidade, das trocas entre os pares e no ambiente de trabalho e, principalmente, na realização dos estágios curriculares.

Pimenta (1997, p. 7) aponta que a

Identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem

significativas. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Considerando o que aponta a autora, compreendemos que a construção da identidade docente é desenvolvida e constituída não somente pelo próprio indivíduo, como também sofre interferências do contexto no qual está inserido. Este é um ponto importante para salientarmos, pois, o processo humanizador dos sujeitos, aqui definidos por professores em formação, se desenvolve em meio a realidades sociais e históricas que lhe suscitam a querer investigar elementos que podem lhes trazer sentido e significado ao *ser* professor(a).

Paganini-da-Silva e Mano (2018) atestam que a identidade docente está concentrada nas atribuições e funções próprias do professor, isto é, elementos que são constituídos ao longo da carreira profissional, no dia a dia da sala de aula, mas que também são verificados já na graduação, nos primeiros passos profissionais, dando características iniciais ao seu *ser* professor. As autoras ainda complementam que a identidade docente é uma construção influenciada pelas interações e vivências sociais que constituirão sua imagem profissional, as características próprias de sua profissão.

Morgado (2011) e Gorzoni e Davis (2017) expressam que a profissionalidade docente é uma construção, um processo contínuo, e promove a estruturação das competências e da identidade profissional. Ademais, é construída no contexto social em que o(a) professor(a) está inserido(a), assim afirmada por Ambrosetti e Almeida (2009), dado que o meio onde o(a) docente trabalha também o(a) afeta em seus comportamentos, suas ações e atitudes, principalmente, em se tratando de suas habilidades e competências profissionais.

Complementando as ideias até aqui apresentadas sobre o processo constitutivo da profissionalidade docente, Iza et al. (2014) frisam que, para o(a) professor(a) identificar sua importância, requer deste uma auto avaliação, compreendendo seu protagonismo em que seu papel não corresponde apenas a ensinar e repassar os conteúdos, mas estabelecer a ponte entre os conhecimentos historicamente produzidos e o contexto vivente, propiciando a seus alunos um aprendizado rico em criatividade, criticidade e diálogo. Requer, portanto, dos(as) professores(as), uma auto avaliação para entenderem sua importância e responsabilidade dentro de uma amplitude social, enquanto profissionais comprometidos(as) em ensinar aos(às) alunos(as) o exercício da cidadania, dos seus direitos e deveres em sociedade, suas responsabilidades e participação ativa em seu contexto social.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa, de caráter qualitativo, se utilizou de instrumentos empíricos que pudessem dialogar com a temática em questão. Por isso, foram empregados o questionário misto, a narrativa e a entrevista semiestruturada audiogravada. Primeiro, o trabalho necessitou de apoio bibliográfico e referenciais teóricos especializados sobre os conceitos abordados. Em seguida, realizou-se a coleta de dados empíricos acerca do tema, por meio das contribuições dos(as) alunos(as) de Pedagogia.

Para isso, o primeiro instrumento utilizado foi o questionário misto, com perguntas fechadas, estabelecendo-se seis alternativas fixas, e três questões abertas, não limitadas, para que os participantes pudessem emitir suas opiniões. Uma das questões abertas solicitou uma breve narrativa sobre o percurso acadêmico-profissional dos(as) estudantes do curso de Pedagogia, destacando suas percepções em relação aos contributos do estágio para a construção de sua identidade profissional.

Foram convidados para responder o questionário, via *Google Forms*, 44 alunos e alunas do quarto ano do curso, de uma universidade de um município do interior do estado de São Paulo. O critério para a escolha desse ano se fundamentou na aquisição de vivências de experiências e atuações nas escolas, pela vivência nos estágios em maior tempo que os alunos dos anos anteriores do curso. A requisição de resposta do questionário *online*, se deu pela dificuldade com relação aos horários e compromissos dos(as) alunos(as), impossibilitando que respondessem presencialmente às questões propostas.

O objetivo principal desse questionário foi selecionar a quantidade de participantes que revelassem identificação e aproximação com a temática. Do universo de alunos e alunas do quarto ano do curso de Pedagogia, denotado o prazo de uma semana para o retorno dos questionários, 22 participantes responderam, selecionando-se destes, 06 estudantes utilizando como critério os conteúdos das narrativas para darmos continuidade com esses participantes realizando a entrevista semiestruturada.

As entrevistas com 12 questões pré-elaboradas sofreram alterações de acordo com as análises feitas do questionário, tornando-a personalizada para cada participante. Elas foram audiogravadas, com autorização prévia dos(as) alunos(as), por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram transcritas, analisadas e organizadas por eixos temáticos, de acordo com os conceitos e os objetivos propostos pelo trabalho de conclusão. Para preservação das identidades dos(as) alunos(as), estes(as) foram nomeados por A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

A seguir, serão evidenciadas as falas/contribuições dos participantes, em que o estágio se entrelaça na construção, constituição e significação da identidade e profissionalidade docente, a partir da perspectiva da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977).

IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE - HISTÓRIAS DISTINTAS EM FORMAÇÃO

Os participantes do estudo apresentam histórias de vida distintas e únicas. Alguns não optaram pelo curso de Pedagogia como sua primeira opção, mas, durante seu processo de formação inicial, elaboraram reflexões importantes que proporcionaram sua permanência no curso e, conseqüentemente, possibilitaram a constituição de sua identidade profissional. Ressaltamos que a maioria dos participantes estagiava de forma remunerada, o que possibilitou compreender como a atuação nas escolas e o conhecimento do seu funcionamento de acordo com o referencial teórico apresenta relevância no processo constitutivo da identidade docente.

Destacamos como relevante ainda, o fato de indicarem um entendimento de que a atuação docente se desenvolve ao longo da carreira profissional e, portanto, não se finda com recebimento do diploma, pois a formação é contínua. Rememoraram suas trajetórias de vida identificando o interesse pela profissão docente e, em especial, para A3, dado o seu percurso de vida marcante por ser a primeira da família a se formar no ensino superior, o que representava uma conquista que a fazia sentir-se realizada pela profissão que escolheu:

[...] eu me sinto realizada, porque [...] eu demorei muito para realizar esse sonho e era uma coisa que eu sempre quis e, às vezes, eu fico até com vergonha de dizer a minha idade [...] levando em consideração os meus pais que não tiveram essa oportunidade e me apoiam de todas as formas... meu marido faz a comida todos os dias... meus pais se desdobram, pegam meu filho na creche e, eu olho assim..., embora esteja muito cansada, eu olho para todo mundo que está atrás de mim, empurrando, falando: “Vai, vai!”, e eu olho para tudo isso e falo: “Não, não, eu me sinto realizada” e eu estou conseguindo, vou ser a primeira da família a pegar um diploma de nível superior e eu me sinto muito realizada porque é uma conquista muito grande. O programa Prouni oportunizou isso, porque talvez eu não tivesse essa oportunidade, e a licenciatura, como já evidenciado nos estudos, os cursos de licenciatura, normalmente são destinados, justamente, as pessoas mais velhas, mas ao mesmo tempo, assim, a gente que está nessa posição, valoriza muito essa oportunidade que nos é dada [...] ainda mais agora

que eu tenho um filho e valorizo muito a educação e eu quero, realmente, de todas as formas, poder contribuir. Não é fácil, é um cenário que a gente tem pela frente muito difícil, [...] eu me sinto, sim, realizada, na minha escolha profissional e eu acho que a gente tem que levantar a cabeça e não se envergonhar da escolha que a gente fez da nossa profissão (A3).

A2 expressa que, apesar de se sentir realizada com a escolha profissional e se identificar como uma profissional da Educação, vive um confronto pessoal, questionando-se se realmente está em condições para atuar, diante dos contextos escolares que vivenciou durante a realização dos estágios.

“Ó, se eu entrar em uma escola, amanhã, no ano que vem, eu acho que eu vou me ver bastante angustiada, [...] com o peso ali, com a responsabilidade de dar o meu melhor e de pensar mesmo esse processo de reflexão, de como organizar o meu trabalho ali, com aquelas crianças, organização do nosso trabalho, eu acho que é um dos aspectos que ficou muito marcado para mim, de ter uma intencionalidade com o meu trabalho. O meu trabalho futuro tem que estar pautado em uma intencionalidade que perpassa não só por aquilo que a gestão da escola coloca, mas também aquilo que eu, enquanto profissional, vou estar lá, naquele contexto e enxergo e identifico que é importante de ser colocado” (A2).

Confluindo à ideia de Paganini-da-Silva e Mano (2018), a construção da identidade profissional docente se desenvolve e se consolida em processos de origem individual, permeados por crenças, conhecimentos, questionamentos, críticas e atitudes que são influenciados pelas vivências cotidianas e, por meio delas, ocorre a reflexão sobre a atuação, como a organização e a intencionalidade de seu trabalho, inseridas dentro de uma realidade educacional e social. Apesar da angústia, A2 afirmou que necessita estar aberta ao processo de seu desenvolvimento profissional, aprendendo com as situações que vivenciará, possibilitando-lhe pensar sobre o que é ser professor, enxergando-se como uma professora que cresce e se desenvolve ao longo de sua carreira docente:

“Então, o que fica marcado para mim, se eu fosse para escola, em breve, seria um pouco em torno disso, de me organizar, de me capacitar cada vez mais, de estar aberta ao processo de assumir a minha primeira sala e de ver esse processo com as crianças, de me colocar vulnerável e aberta ao erro, ao meu crescimento, porque isso é muito também, muito presente, a gente vai aprendendo com as nossas atitudes” (A2).

O pensamento de Paganini-da-Silva (2015) corrobora para o entendimento do pensamento de A2 ao definir a identidade profissional docente como um processo contínuo, no qual abarca em si trajetórias individuais e sociais, encon-

trando possibilidades de se construir, desconstruir e reconstruir, dando sentido ao fazer docente e de pertencimento à profissão.

Quando questionados sobre o que é ser professor, os participantes têm bem estruturadas suas convicções sobre como o professor deve atuar, almejando uma transformação humana de seus alunos e que, ao longo da formação inicial, por meio das experiências vivenciadas nos estágios, construiram, desenvolveram e amadureceram suas reflexões sobre o protagonista que investe em sua formação humana para ensinar aos outros os conhecimentos que a humanidade produziu.

A2 diz que ser professor é apresentar e construir os conhecimentos com as crianças, é atuar na formação humana, promovendo as capacidades e potencialidades de seus alunos e sabe que, mesmo com a desvalorização social da profissão, reconhece a responsabilidade profissional no contributo ao desenvolvimento pessoal e acadêmico deles. A3 ressalta que o professor é aquele que ensinará aos alunos a valorização do seu processo de aprendizagem e destaca que o bom professor é a pessoa que consegue transmitir e despertar os conhecimentos com o intuito de que seus alunos aprendam e utilizem os saberes escolares ao longo de suas vidas. A4 complementa que ser professor é ter uma boa formação profissional e estar constantemente preocupado em se renovar, ensinar e aprender sempre, ou seja, pressupõe-se, em sua fala, o reconhecimento do necessário estudo contínuo e atualização para a atuação docente. A5 concorda com A4 e A2 ao dizer que ser professor é aquele que deve fazer com que seu aluno consiga refletir sobre o contexto no qual está inserido e, portanto, exercitar sua criticidade, mostrando caminhos e possibilidades para a aprendizagem e compreensão da criança, com o intuito de que cresçam e se desenvolvam, se tornando autônomos para o pensar reflexivo.

Os participantes dialogam entre si ao compreenderem que ser professor é ser um agente de mudança e de transformação da vida de pessoas em crescimento e em desenvolvimento biopsicossocial. São pequenos seres humanos que são amparados por profissionais que intentam em suas práticas a possibilidade de promoverem conhecimentos importantes para sua formação humana, envolvendo a construção de sua criticidade, sua identidade pessoal e sua autonomia. É interessante verificar a construção do profissionalidade docente pelos alunos participantes da pesquisa, pois, convergindo-se à ideia de Pimenta (1997), a estruturação da identidade docente se desenvolve a partir de aspectos internos e também sociais, pois este último participa atribuindo representações e interpretações da profissão, em uma constante revisão do significado social docente (PIMENTA, 2015, *apud* PIMENTA; LIMA, 2017).

Quanto à aquisição das características, dos saberes, das competências e habilidades próprias da profissão, os participantes alegam que esses não são

completamente adquiridos por meio do estágio, porém, ressaltam a importância de sua realização, pois o contato com a realidade possibilitado por esse período é relevante para conhecerem seu futuro ambiente de trabalho profissional e A3 menciona ainda, que os estudantes ao não realizarem os estágios curriculares obrigatórios, passarão por maiores turbulências, comparado aos que experienciaram vivências que darão suporte às suas atuações, atitudes, ações e comportamentos em sala de aula.

Os pensamentos dos participantes podem ser compreendidos e interpretados a partir das ideias trabalhadas por Paganini-da-Silva e Mano (2018) sobre a imagem enquanto professores(as) e o imaginário que a sociedade tem do docente, os valores sociais, os saberes e a competência para o ensinar atribuído ao(à) professor(a), confrontando as ideias instaladas e preconcebidas de seu retrato profissional, percebendo em si suas potencialidades para sua prática futura.

A4 afirma que o estágio curricular proporcionou um espaço para se desenvolver profissionalmente e atesta que o aprimoramento de suas competências, habilidades e especificidades se dará ao longo de sua carreira profissional. A5 relata sobre seu medo ao assumir sua primeira turma, mas assepte que esse medo será superado ao longo de sua carreira profissional. A6 salienta que o estágio é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos, pois é um momento que os alunos de Pedagogia irão descobrir se é a profissão que querem assumir ou não, momento que começa a demarcar sua identificação e afinidade por alguma etapa de ensino.

Durante o exercício docente, adquire-se também valores, comportamentos e atitudes (ANDRÉ; PLACCO, 2007) que poderão contribuir para o crescimento profissional e pessoal de cada um. A2 interliga esse pensamento já nas vivências experienciadas no estágio, considerando esse período na formação inicial como um momento necessário que lhe permitiu confrontar seus princípios e crenças, com o imaginário social do ser professor, fortalecendo a construção e constituição de sua identidade profissional, enxergando em si a imagem de professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A significação acerca da identidade e profissionalidade docente concebida pelos participantes foram unânimes quanto à importância do estágio para suas carreiras profissionais. Alegaram que se não houvesse essa vivência em sua formação, haveria uma grande lacuna quanto à aprendizagem e às experiências adquiridas, enquanto licenciandos(as), como aquisição das competências, habilidades e conhecimentos iniciais da profissão. Destacaram que o contato direto com

o ambiente de trabalho promoveu experiência e construções iniciais identitárias, pois a maioria estagiava de forma remunerada, o que, segundo suas concepções, qualifica em termos de vivências, relacionamentos e aprendizagens o futuro exercício profissional.

A pesquisa apresentou as contribuições, que as vivências e experiências do estágio, puderam proporcionar aos(às) alunos(as) estagiários(as), do curso de Pedagogia, para a construção de sua identidade profissional docente, compreendida e desenvolvida a partir de suas perspectivas quanto ao seu futuro contexto de trabalho, agregando-lhes conhecimentos e aprendizagens importantes para sua formação profissional. No entanto, embora os(as) participantes, de maneira afirmativa, apontassem as contribuições do estágio para seu desenvolvimento profissional, revelaram compreender que somente este momento, contemplado em sua formação inicial, não responde a todos os seus questionamentos e não os forma por completo, o que significa que sua formação deverá ser continuada.

Disto inferimos de uma maneira figurada, que a representação do ser professor, que tanto é atestado como uma identidade que apresenta forma, vértices e arestas pré-definidas dentro do imaginário social, não é o “mesmo”, “igual” ou “idêntico”, assim como é atestado pelo seu conceito etimológico, muito pelo contrário, o sentido de identidade docente transcende a mesmice, exalta a singularidade que cada professor(a) tem em si, dando-lhe formas, arestas e vértices únicos.

Assim, diante de uma realidade social, histórica, política, econômica, cultural e educacional que presenciamos e vivenciamos, é mister considerarmos que o estabelecimento de uma relação que busque dar significado e sentido à profissão, fortalecendo a criticidade, a luta por direitos humanos, a não violência e o reconhecimento do trabalho docente, reforçam as ações empreendidas na formação inicial, dos(as) futuros(as) pedagogos(as), pois enaltece a potencialidade da construção e constituição da identidade profissional dos futuros licenciandos, a consciência do seu protagonismo no contexto educacional e suas responsabilidades à formação humana, acadêmica e profissional das pessoas.

Logo, é imprescindível que estudos envolvendo a temática apresentada sejam discutidos, não somente no âmbito educacional, mas também pela sociedade, em um movimento de ressignificação da identidade e da profissionalidade docente no cenário nacional brasileiro, valorizando sua constituição em sociedade, pois, para além do que é meramente considerado pelo ideário midiático, o professor é um ser humano que enxerga no outro a existência do potencial de transformação e da transcendência, por meio das quais pode se libertar das amarras alienantes e desumanizadoras que o aprisiona ao senso comum, permitindo, desta forma, que sua essência movimente seu ser transformador e libertador em prol do bem-estar, da perseverança por dias melhores, da valorização do respeito e da democracia.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976/723>>. Acesso em: 05 out. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de.; PLACCO, V. M. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 339-346, Itajaí, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911/765>>. Acesso em: 05 out. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, p. 95-102.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1396-1413, out.-dez., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-1661396.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2019.
- IMBERNÓN, F. A necessária redefinição da docência como profissão. In: IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 11-18.
- IZA, D.; BENTTES, L.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E.; ARNOSTI, R.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281108566_Identidade_docente_As_varias_faces_da_constituicao_do_ser_professor_Teacher_identity_The_various_facets_of_the_constitution_of_being_a_teacher>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2019.
- PAGANINI-DA-SILVA, E. Panorama histórico da profissão docente e do ser professor. In: PAGANINI-DA-SILVA, E. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana**. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015, p. 25-103. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124535>>. Acesso em: 04 out. 2019.
- PAGANINI-DA-SILVA, E.; MANO, A. de M. P. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. 1, p. 184-208, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/41365/21872>>. Acesso em: 03 out. 2019.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 3, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017, p. 26-56.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE SOB PRISMA DA METODOLOGIA CEDET

Carla Cristina Pereira Job⁴⁹
Carina Alexandra Rondini⁵⁰

INTRODUÇÃO

O município de São José do Rio Preto, localizado no Noroeste paulista, conta com um dos cinco⁵¹ Centros para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), existentes no Brasil. O CEDET/Rio Preto, projeto mantido pela Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, desde 2011, dedica-se a identificar e atender, no contraturno, estudantes com características de Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) das escolas públicas municipais. A despeito dos agentes educacionais que estão à frente do Centro, professores da rede municipal de ensino, os atendimentos dos estudantes que frequentam o Centro são realizados por voluntários, pessoas e/ou instituições que possuem *expertise* em alguma área do saber, que atendam aos anseios dos estudantes.

Os estudantes chegam ao Centro após passarem por um processo de avaliação que dura três anos, no qual os professores da sala de aula regular, tem papel preponderante, pois são eles, no contato diário com os estudantes, aptos a apontarem aqueles com características de AH/SD. Assim, os serviços prestados pelo Centro contam, direta e indiretamente, com a intervenção do professor, do Centro ou da sala de aula regular, ganhando estes, papel de destaque.

Destarte, o presente ensaio intenciona, sem a pretensão de esgotar a discussão, refletir algumas questões que envolvem a temática das AH/SD e a formação docente para os serviços prestados pelo CEDET/Rio Preto. Tem-se, portanto, ensaio de cunho descritivo, organizado conforme seus objetivos -, reflexões sobre alguns aspectos das AH/SD e a metodologia do CEDET e formação docente.

⁴⁹ Mestre em Ensino e Processos Formativos. Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado. Professora da Educação Básica de São José do Rio Preto.

⁵⁰ Professor Assistente Doutor no Departamento de Ciência de Computação e Estatística e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Strictu Sensu “Ensino e Processos Formativos” - UNESP. carina.rondini@unesp.br

⁵¹ https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_para_Desenvolvimento_do_Potencial_e_Talento

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DISCUSSÕES INICIAIS

A concepção de estudante com Altas Habilidades/Superdotação requer entendimento e estudo sobre o tema. Sua invisibilidade consiste em entrave para o atendimento das suas necessidades, dificultando seu desenvolvimento pessoal e desperdício de potencial para o país (BRASIL, 1999). A definição de AH/SD mais recente e utilizada em documentos oficiais é a descrição apresentada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que caracteriza o estudante com AH/SD como aquele que manifesta

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Apesar da definição alargada de AH/SD exposta nos documentos oficiais, há a crença de que a criança com AH/SD sempre apresentará desempenho exímio em todas as áreas do conhecimento. Isso caracteriza-se como o “Mito da Sobredotação global”, (WINNER, 1996), prejudicando a identificação de estudantes que possuem domínio de inteligência desenvolvido em apenas uma das áreas da inteligência e, ainda pior, quando esse domínio não tem relação com conhecimentos acadêmicos, como por exemplo, artes, esportes e música.

O “Mito dos Talentosos, mas não sobredotados”, (WINNER, 1996), tipifica a crença de que crianças com AH/SD no campo artístico e atlético são diferentes das que apresentam um Quociente de Inteligência (QI) elevado, em domínios do campo acadêmico. Esse pensamento dificulta que tais estudantes sejam encaminhados para o atendimento de suas necessidades educacionais específicas e evolução de seu potencial.

Considerar que todas as crianças com altas habilidades/superdotação exibem QI elevado é um equívoco. Winner (1996) o descreve como o “Mito do QI excepcional”, pois se sabe que os testes avaliam uma pequena variedade das faculdades humanas, enquanto muitas outras ficam de fora, comprometendo a caracterização do estudante.

Pensar que as AH/SD são inatas ou que se trata apenas de uma questão de treino intenso também é errôneo, Winner (1996) o classifica como “Mito da Biologia e Meio”. É fato que não há esclarecimentos sobre a origem das AH/SD, no entanto evidencia-se a influência tanto do meio, quanto da genética, pois somente a hereditariedade para determinado domínio de inteligência, sem situações que favoreçam seu aperfeiçoamento, não asseguram a manifestação

das AH/SD. Tal qual, somente estimulação e ambientes que promovam o desenvolvimento de domínios de capacidade, não “produzem” crianças com AH/SD, sem que elas tenham capacidade elevada em alguma área.

Por tais características, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instrui os estados e municípios quanto à organização de seus sistemas, buscando que estes se tornem inclusivos e atendam às necessidades educacionais desse público. Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço que assiste ao estudante com AH/SD e deve ser ofertado no contraturno do ensino regular (BRASIL, 2008).

Para que o AEE aos discentes com AH/SD aconteça, é necessário que estes sejam identificados, no entanto, esse processo passa por entraves, como a dificuldade dos professores em (re)conhecer características que indiquem as AH/SD. Ainda assim, o professor regular é o profissional considerado mais habilitado a sinalizar características e peculiaridades desse perfil de estudante, ainda que tais profissionais, em sua maioria, não se considerarem aptos a fazer essas indicações (GUENTHER, 2011). O sentimento de inaptidão docente se acentua, quando as características apresentadas pelos estudantes não estão relacionadas às áreas acadêmicas (GUENTHER, 2011). Este sentimento de despreparo vivenciado pelos professores pode ser explicado pela ineficiência da formação docente inicial e continuada (RONDINI, 2019; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; TARDIF, 2002).

Tal matéria está longe de esgotar seus debates; considerando que o ato de ensinar e aprender é social, reflete as mudanças sociais de todos os envolvidos na situação (TARDIF, 2002). Ademais, a Educação Especial e Inclusiva lida com o ideário comum, o qual a relaciona diretamente aos estudantes com deficiência ou transtornos, de sorte que estudantes com AH/SD dificilmente são lembrados como parte de seu público-alvo (RECH, FREITAS, 2005).

Análoga à falta de visibilidade desses discentes, revela-se a omissão de atendimento às suas necessidades educacionais. O AEE ao estudante com AH/SD tem a possibilidade de ser ofertado em Salas de Recursos ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Uma das configurações de AEE oferecido a esse público é o trabalho realizado no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que segue metodologia denominada “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento”, que recebe mesma sigla que a utilizada pelo Centro (GUENTHER, 2011, 2012). A metodologia desenvolvida no CETD tem como principal atividade a identificação intencional de estudantes com AH/SD, sendo a observação do professor da sala regular a fonte primordial de informações para os profissionais desse Centro.

A formação de professores, alinhada aos pressupostos da educação inclusiva, pode trazer notáveis subsídios para o reconhecimento e atendimento desse público. No entanto, pesquisas relacionadas à formação docente apontam para um cenário de busca de adequações desse profissional às diversas e profundas mudanças ocorridas no contexto social e político do país e do mundo (TRICHES, 2017; PENNA, 2011; LAGE; SOUZA, 2010; GATTI, 2009). Logo, um dos desafios alusivos à formação de professores é o atendimento ao público-alvo da Educação Inclusiva, intensificado quando se refere às AH/SD.

A implementação e o desenvolvimento de uma metodologia de AEE, como a desenvolvida pelo CEDET, requerem dos profissionais que desempenham funções no Centro uma formação pautada em pressupostos inclusivos, conhecimentos específicos sobre a temática das AH/SD, a metodologia, seus processos e princípios filosóficos. Tal tarefa exige empenho, estudos e comprometimento dos envolvidos na missão.

DEFINIÇÃO ALÉM DA DESCRIÇÃO

A definição para crianças com AH/SD disposta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não é capaz de sanar todas as dúvidas e inseguranças que os profissionais da educação têm, em relação à identificação desses estudantes. A questão referente à nomenclatura de estudantes com AH/SD é recorrente e constantemente abordada em publicações sobre a temática (GUENTHER; RONDINI, 2012; ANDRÉS, 2010; LIMA, 2011; PÉREZ, 2012; RANGNI; COSTA, 2011). Essa situação apresenta-se distante de uma solução e tem como reflexo incertezas no processo de identificação desse alunado. O leque de títulos (talentoso, com altas habilidades, superdotado, com altas habilidades/superdotação, com altas habilidades ou superdotação, dotado, bem-dotado, mais dotado, com potencial superior, intelectualmente superdotado, excepcional) nem sempre conforta aqueles que buscam informações sobre esse público.

Guenther utiliza em suas publicações, bem como na metodologia CEDET, os termos “dotado e talentoso”, inclusive a autora e Rondini (2012), explicam que há confusão na terminologia utilizada no Brasil, com a “[...] inserção do prefixo ‘super’ na tradução dos termos americanos giftedness e gifted, que significam dotação (gift: prenda, presente; ness: essência, natureza) e dotado (tem dotação)”, sendo a dotação a capacidade natural, que nasce com a pessoa, e talento o desempenho superior, capacidade cultivada de acordo com os estímulos ambientais (p. 248). Tanto o talento quanto a dotação podem ser desenvolvidos, contudo, o talento está submetido à dotação. Para Guenther,

“alta ou elevada capacidade” está diretamente relacionada a aspectos genéticos, inatos, capacidade natural e adquirida. A habilidade pode ser treinada e aprendida, caracterizando-se assim como uma capacidade adquirida (2011). Há autores que diferenciam superdotação e talento, designando o primeiro a indivíduos com habilidade excepcional, nas áreas intelectual ou acadêmica, e o segundo a indivíduos com habilidades em artes, música ou teatro (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57).

Mais ainda, existem outros termos e denominações que circundam o tópico AH/SD: um deles é o vocábulo “precoce”, referindo-se às crianças que mostram, desde muito cedo, alguma área do conhecimento mais desenvolvida que seus pares etários, quer em áreas acadêmicas, quer em artísticas ou em psicomotoras (VIRGOLIM, 2007). Ressalta-se, porém, que tal situação não é garantia de futuro auspicioso para as crianças identificadas com precocidade (GUENTHER, 2012; WINNER, 1996).

Outro termo bastante comum refere-se ao “Prodígio”, o qual qualifica crianças precoces como aquelas que manifestam performance superior, com competência profissional adulta (FELDMAN, 1991; MORELOCK; FELDMAN, 2000, *apud* VIRGOLIM, 2007). A palavra “gênio”, também é utilizada em escritos acadêmicos sobre AH/SD, descrevendo os sujeitos com AH/SD como pessoas que colaboraram com descobertas, invenções e contribuições de estimada grandeza para a humanidade (VIRGOLIM, 2007), como por exemplo, Michelangelo, Villa-Lobos, Mahatma Gandhi, Stephen Hawking, Temple Grandin, Marie Curie, Oscar Niemeyer e Leonardo da Vinci. Todavia, a palavra gênio é bastante deturpada nos dispositivos midiáticos, que em geral, desconsideram esse conceito de genialidade, e, ao considerar gênio sinônimo de AH/SD, contribui para o processo de invisibilidade desse sujeito.

Em meio ao caos terminológico, que não é exclusivo do contexto brasileiro, adota-se, em geral, nos escritos acadêmicos, os termos empreendidos na legislação vigente, procedimento adotado no presente ensaio.

A REITERADA CONSTITUIÇÃO DOCENTE CONTÍGUA A METODOLOGIA CEDET

A formação de docentes tem interferência direta no desenvolvimento da cidadania, considerando que, sem educação de qualidade, não há formação cidadã. Existem diversos problemas os quais envolvem a formação docente, decorrentes do processo iniciado desde a instituição dessa profissão até a reflexão sobre as consequências de práticas pedagógicas inadequadas (KIMURA, 2012). Entretanto, breve análise da evolução histórica da formação e construção do

“ser professor” revela que o docente exerce heroica proeza de se fazer profissional, diante de tantos percalços, que começa com uma Educação Básica falha, estendendo-se ao Ensino Superior ineficiente (BITTAR; BITTAR, 2012; BORGES; AQUINO, 2011; KIMURA, 2012; MARTINS; ALENCAR, 2011).

Com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, estabelecida sem adequações de recursos humanos e físicos, a educação brasileira iniciou oficialmente seu percurso de obstáculos frente a formação de professores e estruturação material. Na tentativa de sanar infortúnios decorrentes da falta de mão de obra qualificada para exercer a profissão docente, foi instituído o método mútuo, que por meio do trabalho de monitoria de estudantes, buscava atender um número grande de educandos (RÁTIVA, 2013).

Buscou-se reverter os problemas causados pela formação precária através do estabelecimento das Escolas Normais, que trazia o modelo paulista como padrão de qualidade a ser copiado (SAVIANI, 2009). No entanto, esse modelo não surtiu avanços significativos, trazendo a necessidade de caracterizar a pedagogia cientificamente, com objetivos não só de ensino, mas de pesquisa, cabendo às Universidades a formação de licenciados em Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

Esse percurso visava recuperar exiguidades do processo de formação progressivo, no entanto após o golpe militar de 1964, foi instituída a habilitação específica do magistério com a duração de três anos, que qualificava o profissional para docência até a 4ª série. Este retrocesso teve reflexos que levaram à busca de solução através do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que mesmo tendo apresentado resultados positivos, foi descontinuado posteriormente (SAVIANI, 2009).

Desde o estabelecimento do Magistério em 1971 até a exigência do curso superior para o exercício da docência na Educação Básica, em 2006, foram 35 anos assinalados por acontecimentos de profundo impacto na história do país e irremissível influência na história da educação brasileira. As transformações ocorridas no contexto social, político e econômico se refletem na diversidade de instituições, as quais foram se tornando responsáveis pela formação docente, ao longo da história (Escola de Primeiras Letras, Escola Normal, Institutos de Educação, Centros Específicos de Formação, Institutos Superiores de Formação, Universidades).

Concernente às mudanças relacionadas à temática AH/SD, a partir da Constituição de 1934, que trouxe o primeiro registro da educação instituída como “direito de todos”, até a publicação da Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2009, foram 75 anos para adequação de estruturas imóveis e pedagógicas da escola e seus profissionais,

no intento de receber a “todos” os designados nesse documento (BITTAR; BITTAR, 2012). Posteriormente, houve a necessidade de incluir o “todos”, designado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fatos que intensificaram os desafios da prática docente, configurando a questão das AH/SD ao olvido, em meio a tantos percalços que a educação enfrentara.

Diante desses acontecimentos, observa-se o impasse das instituições de ensino em adequar-se a tais mudanças, “[...] no mesmo compasso em que as novas legislações brasileiras passam a vigorar” (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 32). Nessa conjuntura, a formação docente voltada ao fomento da educação inclusiva se mostra com demandas desafiadoras (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; GLAT; NOGUEIRA, 2003; TARDIF, 2002), e, quando esta toma como referência as AH/SD, os desafios se acentuam, considerando a escassez e, em alguns casos, a inexistência de formação inicial que se ocupe dessa temática (MARTINS, 2018; PESSANHA, 2015; REIS, 2006; RECH; NEGRINNI, 2019; RONDINI, 2019).

As questões referentes à formação docente para o atendimento de estudantes com AH/SD passam a fazer parte de currículos dos cursos de formação de professores; com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), cita professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, elaboradas em dois temas, sendo um deles a formação de professores.

A Resolução nº 4, disciplina em seu artigo 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009), no entanto, Reis (2006) adverte que não há formação que prepare o professor para atuar na área das AH/SD. Da mesma forma, Delou (2012) é enfática, ao destacar que os cursos de formação inicial

[...] não capacitam professores para atuarem em classes comuns de ensino na perspectiva da educação inclusiva, assim como não há oferta suficiente e adequada de cursos de especialização em nível médio e superior, para a realização do atendimento especializado nas áreas específicas da Educação Especial. (p. 341)

Sem formação inicial voltada para as AH/SD, esta fica a cargo da formação continuada, a qual estabelece conexão entre demandas do exercício docente e conhecimentos que contribuirão com seu processo instrucional (COSTA; ANTONIOLLI, 2012).

Nessa perspectiva, o uso da metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento” tem a formação continuada como meio de preparação dos

docentes que, direta ou indiretamente, dela se utilizam. Seja como professor de sala regular, seja como professor que atua no Centro (facilitador), ambas as funções exigirão preparo desses profissionais.

O PROFESSOR REGULAR E A METODOLOGIA CEDET

A atuação do professor regular na metodologia “Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento”, é o de fornecer informações necessárias para a identificação de estudante com AH/SD, através do preenchimento do Guia de Observação Direta⁵². Tal tarefa compete a esse profissional, considerando a posição privilegiada que exerce, na observação do processo ensino-aprendizagem, visto o tempo que permanece com os estudantes diariamente em turno regular (GUENTHER, 2011).

O processo de identificação desenvolvido por Guenther é extenso e, em consequência, proporciona todos os anos o contato do professor de sala regular com as explicações e exemplificações dos facilitadores, nos momentos de orientações para o preenchimento do Guia, sanando dúvidas e possíveis inquietações que estes venham a ter. O guia é estruturado especificamente para situações escolares, e os docentes devem tomar como referência de comparação seus estudantes daquele ano, naquela sala (GUENTHER, 2011).

Contudo, a despeito da relevante contribuição de cada docente, nos processos da metodologia, seja como facilitador, seja como professor regular, nota-se que a questão da formação de ambos não é claramente desenvolvida nos artigos e publicações de Guenther. Ademais, o único item utilizado na formação do professor de sala de aula regular para o preenchimento do Guia de Observação Direta é o próprio Guia, com leitura e reflexão de cada item, pois esses itens trazem características de domínio de inteligência observáveis no contexto escolar.

FACILITADOR NA METODOLOGIA CEDET

Apesar de o estudante com AH/SD fazer parte do público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é nítido que a promoção de ambientes educacionais inclusivos teve como foco, desde sua idealização, estudantes com deficiência e transtornos, restando às AH/SD intervenções pontuais, sem grandes impactos no cerne da questão (DELOU, 2005). O contexto

⁵² O Guia de Observação Direta é uma lista de 31 indicadores com descrições, características, traços, atributos e comportamentos comumente encontrados em escolares dotados de talento e capacidade elevada. (GUENTHER, 2013).

do município em tela, antes da implantação do CEDET, não se distinguia da afirmação exposta anteriormente, atendendo um número ínfimo de estudantes com AH/SD, comparado aos demais públicos da Educação Especial.

Os professores da Educação Especial do município receberam formação continuada em AEE para atuação em Salas de Recursos Multifuncionais, todavia, esta não foi suficiente para promover o atendimento aos estudantes com AH/SD, pois as questões relacionadas à identificação não foram trabalhadas de maneira a trazer segurança aos profissionais.

Assim, com a instituição do CEDET no município, houve necessidade de realizar estudos sistematizados sobre a metodologia e seus processos. Na metodologia CEDET, o facilitador, como profissional docente, tem a incumbência de, justamente, facilitar o acesso do estudante às atividades elaboradas em seu Plano Individual de Trabalho (PIT). Entretanto, existem etapas da metodologia a serem desenvolvidas por esse profissional que têm por objetivo estudantes identificados e atendidos em suas necessidades educacionais (GUENTHER, 2011).

De acordo com o Regimento Interno do CEDET, a condição de facilitador exige graduação e pós-graduação para atuação no Centro, porém, considerando que seu trabalho se dá na execução de uma metodologia, esses pré-requisitos não são suficientes para o seu desenvolvimento. É de extrema necessidade que esse profissional tenha conhecimento profundo sobre cada etapa que compõe esse modelo de educação (Regimento Interno do CEDET).

No processo de identificação de estudantes com AH/SD, o facilitador tem a função de preparar o professor de sala regular para o preenchimento do Guia e fazer a tabulação desses dados (GUENTHER, 2011).

O trabalho do facilitador continua durante o período de observação assistida, fase a qual liga esse docente diretamente ao estudante, exigindo conhecimento aprofundado das características de domínios de inteligência de cada discente sob sua responsabilidade, além da condução e elaboração do Plano Individual de Trabalho (PIT) (GUENTHER, 2011).

Guenther (2011) expressa que a organização do processo metodológico e todo o trabalho que envolve os fazeres do facilitador, da identificação ao atendimento dos estudantes, requerem desse profissional um pleno conhecimento da matéria e compromisso com o ideal inclusivo. O caminho trilhado pela Educação Inclusiva se faz na caminhada do professor. Assim, para que, de fato, esta se efetive, o docente tem relevante papel, pois está na linha de frente das situações práticas do contexto escolar (MARTINS, 2018). Dessa forma, desde a identificação até o atendimento às necessidades do estudante com AH/SD, sempre haverá a intervenção docente.

À GUIA DE CONCLUSÃO - NINGUÉM ESTÁ ISENTO

Partindo das considerações instantes, observa-se que o fato de utilizar uma metodologia específica para o atendimento de estudantes com AH/SD não isenta o discente e docentes dos reflexos da deficitária formação inicial e continuada que caracteriza o cenário educacional. A formação docente exige, além da técnica e conhecimento, comprometimento com sua função cidadã.

Nesses anos de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que se desenham desde a sua promoção até os dias atuais, poucas mudanças trouxeram ao contexto dos estudantes com AH/SD. Os movimentos em prol dessa temática ainda se limitam aos setores da pesquisa e aos pontuais centros de atendimentos espalhados pelo país, os quais, se somados, não ultrapassam três dígitos.

De qualquer perspectiva que se tome como partida, a formação docente é ponto comum a ser refletido e repensado. Seja na situação de estudante com AH/SD, em uma sala de aula que pouco agrega aos conhecimentos que já possui ou que não dá valor as suas potencialidades; seja na posição de professor de sala regular, que não tem informação sobre quem são esses estudantes, de que forma colaborar com o avanço e evolução de suas competências; seja ainda no papel de professor universitário, que se vê frente a exigências que não fizeram parte de sua formação e que não tem espaço, frente às “emergências da educação”, como é o caso das AH/SD.

Além de algumas políticas e ou programas pontuais, há ainda a necessidade de maior envolvimento da sociedade nas necessidades da educação inclusiva, como da ampliação de programas de fortalecimento da docência e de formação de professores para atuar frente à demanda da educação especial, pois como já defendido anteriormente, educação em um ambiente escolar apropriado, é um direito de todos os sujeitos – compete ao estado a sua oferta gratuita e de qualidade.

O cenário apresentado nesse ensaio evidencia que é preciso haver vontade política quando se fala, aqui em particular, do estudante com AH/SD, pois o município é livre para escolher como atenderá esse alunado, porém, independentemente da sua escolha, o município tem que assumir o seu papel de formador de seus profissionais da educação, pois sem essa formação não haverá identificação e tão pouco atendimento qualificado para abarcar os anseios destes estudantes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. revista e revisada. São Paulo: EPU, 2001.

ANDRÉS, A. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Europeia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França)**. Brasília: Consultoria Legislativa, 2010.

BITTAR, M.; BITTAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Revista Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BORGES, M. C.; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés.

Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 1, n. 42, p. 94-112, jun./jul. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: D.O.U., 05/10/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. 2 v.

COSTA, A. S.; ANTONIOLI, C. **O professor reflexivo e o reconhecimento das altas habilidades/superdotação**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, 2012. Anais... Caxias do Sul: IX ANPED SUL, 2012, p. 1-14.

DELOU, C. M. C. A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

DELOU, C. M. C. **Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil**. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 58. 2005, Fortaleza, Ceará. Anais eletrônicos... Disponível

em: [ttp://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v.10, n.1, p.134-142, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. **Educação inclusiva & educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento**. Lavras-MG: Editora UFLA, 2011. (Coletânea Maioridade).

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z. C. **Identificação de Alunos Dotados e Talentosos**: Metodologia do CEDET versão 2012. Lavras, MG: CEDET – ASPAT, 2013.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237- 266, 2012.

KIMURA, P. R. et al. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 09-23, jul. 2012. ISSN 1982-9949.

LAGE, M. A. G.; SOUZA, V. P. Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010. p. 45-68.

LIMA, D. M. M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, A. da C. S.; ALENCAR, E. S. de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 31-45, jun. 2011. ISSN 1984-686X.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia Docente no Contexto da Educação Inclusiva**: Instrumentos de Medida de Formação de Professores Baseada em Experiências Vicárias. 2018. 321 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 2018.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PESANHA, J. A. **Altas Habilidades na Escola: Curso de Capacitação de Professores.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagem. **Rev. Ed. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011.

RÁTIVA, M. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 96-103, jul./dez. 2013.

RECH, A. J. D.; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. v.11, n. 2, p.295-314, 2005.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 485-498, jan. 2019.

REIS, H. M. M. S. **Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil.** 2006. 266 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2 dez. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. ISSN 1413-2478.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRICHES, J. Formação docente em cursos de pedagogia: questão em torno da agenda do capital. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017. p. 233-274.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas: mitos e realidades.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Nota: trata-se de recorte de Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192758>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PARA ALÉM DA FORMAÇÃO INICIAL: ASSENTANDO PILARES DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Bibiane Oliveira Silva Goes⁵³

INTRODUÇÃO

As formações continuadas possibilitam aos educadores uma reformulação de suas práticas pedagógicas e isso só se torna possível se houver momentos de reflexão e de troca de saberes entre os professores. Assim, elas passam a ser condição imprescindível para a constituição do que significa, na contemporaneidade, ser professor. Mais que isso, é “um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto”. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Não se pensa uma formação planejada para preencher uma lacuna de estudos iniciais de licenciados, mas como algo infinito, “como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100 apud COSTA-HÜBES, 2008, p. 22). Desse modo, esses momentos formativos ganham sua significância, pois sendo um ‘processo dinâmico’, insere o educador nos contextos sócio-históricos e, por conseguinte, do próprio alunado.

Em meio à tamanha exigência do mercado de trabalho e inovações tecnológicas constantes e dada a importância que a escola adquire neste cenário, é relevante que o educador encontre meios para subsidiar seu trabalho. Buscar práticas inovadoras que promovam o sucesso dos educandos deve ser o caminho trilhado. O aprimoramento das práticas educativas pedagógicas é papel hoje, determinante do professor. Sendo assim, todo investimento feito com formações continuadas é relevante, pois o educador adquire “suporte pedagógico e administrativo para o seu aperfeiçoamento” (OLIVEIRA e SILVA. 2014, p. 72).

Nesse entendimento, o presente capítulo intenta refletir sobre a política de formação continuada denominada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), reconhecido, nominalmente, apenas como Pacto,

⁵³ Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: bibiane.ibitiara@gmail.com.

programa de formação de educadores, ofertado pelo Ministério da Educação no ano de 2014. Se trata de uma pesquisa-ação, através de um estudo de caso (enquanto participante da formação supracitada), de cunho qualitativo, na qual, foi feito uso da pesquisa exploratória e bibliográfica, baseada em teorias que discutem a formação continuada de educadores, ao mesmo tempo que pode ser visto como um relato de experiência.

Todo o estudo foi feito com base na pesquisa-ação ou pesquisa participante. “Pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 5). Todo esse trabalho foi pensado encima desse pilar: compartilhar uma práxis, na qual foi vivenciada, pensando em aprimorar as vivências em sala de aula. Ainda nos parâmetros de Tripp (2005, p. 3) certifica que “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...]”.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados são frutos das ações do PNEM, na instituição escolar Colégio Estadual de Lagoa do Dionísio (CELD), situado no município de Ibitiara, estado da Bahia, no ano de 2014. É uma entidade de pequeno porte, que acata, quase que exclusivamente, alunos oriundos da zona rural, já que a escola se localiza em um pequeno povoado, denominado Lagoa do Dionísio. Parcela significativa dos estudantes, pertencem às famílias de agricultores assalariados e/ou agricultores familiares residentes na região. Muitas vivem apenas de programas do governo federal, como o *Bolsa família*. A unidade escolar está em atividades em todos os turnos. Atende a uma clientela de Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos em Administração e Técnico em cozinha subsequentes (PROSUB) e Ensino Médio profissional Integrado (EPI).

Esse estudo tem como finalidade compartilhar resultados da formação continuada PNEM a fim de contribuir visando o debate sobre a relevância das formações continuadas para o aprimoramento das práticas educativas e divulgar trabalhos pedagógicos que possam potencializar ações de educadores e da escola como um todo. Assinala a relevância que a formação, através do PNEM, traz para o crescimento profissional dos docentes participantes, no sentido, não apenas metodológico, mas do sentir e do fazer educação integralmente, pois centra a escola e o fazer docente como lugar de destaque e de aprendizagem profissional.

DELINEANDO O PROJETO

As discussões aqui pretendidas se dão no campo de relatar resultados decorrentes das ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino

Médio, ciclo de formação continuada de professores da rede estadual da Bahia, em parceria com o Ministério da Educação, que ocorreu no CELD, no ano de 2014. O PNEM foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto

[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (BRASIL, 2013. p. 01)

Na Bahia, os cursistas eram educadores e coordenadores pedagógicos que, naquele contexto, atuavam no Ensino Médio. Em detrimento disso, a formação buscava fomentar questões voltadas para a qualificação do planejamento da escola, ressignificando o Projeto Político Pedagógico (PPP), sua identidade, colaborando para a formação humana integral dos sujeitos do ensino médio. Resultado da parceria entre o Ministério de educação e cultura (MEC), a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e as universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). As ações tinham como objetivos os expressos no artigo terceiro, na portaria de criação já citada:

- I - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - Promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013a)

A parceira do trabalho aqui relatado, foi firmada com a UNIVASF. Todas as antigas DIREC foram divididas entre as duas universidades. Os docentes se atrelavam ao projeto como bolsistas. Os regidos pelo REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) e os efetivos recebiam uma bolsa remunerada no valor de 200 reais e os prestadores de serviços, PST (Prestador Serviço Temporário), apenas poderiam participar, mas sem remuneração. Todas as ações dos educadores e coordenadores eram monitoradas pelo SisMédio (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle).

Atuar como bolsistas foi relevante, vez que a bolsa representava um incentivo para os docentes, motivando-os a não se omitirem da formação, espaço que, depois, veio a contribuir para o bom desempenho do papel de ser educador (a) na contemporaneidade.

O programa de formação se dava presencialmente, através de ações multiplicadoras, pois, contavam com formações de coordenadores em parcerias com as universidades, estes formavam os supervisores, os quais formavam os orientadores de estudo, (professores efetivos das redes de ensino) e estes por fim, atuavam junto aos docentes nas entidades de ensino. Na escola citada, formou-se um grupo de 7 (sete) educadores, um número expressivo, sendo que se trata de uma pequena instituição.

Dado o objetivo da formação continuada, o PNEM foi vislumbrado a partir do desejo de, dentre outras coisas: a) discutir as diretrizes para a prática docente na perspectiva de construção da identidade docente e formação integral do estudante; b) respeitar as questões globais, nacionais, regionais e locais, observando a complexidade existente, para viabilizar um currículo inclusivo, com conteúdos voltados para os temas transversais e a multirreferencialidade; c) buscar subsídios necessários para melhoria do interesse e do rendimento do estudante, a exemplo da construção dos seus projetos de vida; d) analisar os resultados das avaliações externas como instrumento potencializador do processo de ensino e da aprendizagem; e) proporcionar a formação de redes colaborativas entre profissionais da educação, ampliando o repertório de práticas compartilhadas, promovendo aprendizagem significativa e potencializando a Atividade Complementar (AC) na Rede Estadual de Ensino.

Observa-se assim, que o foco era criar redes mais fortalecidas no desenvolvimento das atividades classe (AC), visando uma formação humana integral dos estudantes, ou seja, colocava o discente como centro de todas as discussões, entendendo-os dentro de suas idiossincrasias.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO E PARA O ENSINO MÉDIO

O século XXI é marcado por mudanças em todos os setores da vida. O social, o econômico e o político passam a ser concebidos dentro do movimento da economia, de um sistema que impõe cada vez mais o lucro, o capitalista. O urbano age com soberania sobre o rural. Marx (1974, p. 119) afirma que:

A produção é, pois imediatamente consumo; o consumo é, imediatamente, produção. Cada qual é imediatamente seu contrário. Mas, ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador entre ambos. São elementos de uma totalidade.

Esse sociólogo compreende as pessoas como sujeitos das relações sociais dos meios de produção. Os indivíduos, se corporificam no embate do *ser* e do *ter*, do consumo desenfreado. Os meios de produção agem como uma espécie

de máquina controladora de todas as ações humanas. As relações de poder se estreitam, denominado por Foucault (1988) de *biopoder*, o poder que age sobre os corpos, não apenas sobre a consciência, extrapola o campo das ideias, em um emaranhando de técnicas de controle de povos, populações. Do mesmo modo, Bourdieu (2001) discute que uma forma de controle sobre os povos se dá através da violência simbólica, forças coercitivas, influências que não violentam necessariamente o corpo, então ela não é física. Essa violência serve para sobrepor uma classe sobre outra, ou seja, tem mais influência quem detém os *capitais culturais*. Bourdieu e Passeron, em *A reprodução* (1992, p. 19) asseguram que “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força[...]”.

Assim, compreender esses caminhos é relevante para pensarmos as estruturas escolares, vez que elas modificam/interferem na educação. Esses ‘espaços conturbados’, entram em efervescência; o mundo assiste a uma revolução tecnológica, na qual o acesso à informação é expandido a largos passos. Nesse meio, cabe refletir: qual é a função da escola? Como devem ser as aulas do século XXI? Para quais sujeitos estamos ensinando? O que se configura como boas estratégias didáticas? Quais conteúdos reverberam de forma positiva na vida dos estudantes?

Concomitante a isso, as discussões sobre as formações contínuas de professores emergem com certa força, ainda nas décadas finais do século XX. Vários estudos voltados para essa temática passam a ser disseminados, principalmente no meio acadêmico. É perceptível que a vida moderna implicou em mudanças em todos os aspectos, destarte, o alunado demanda outras necessidades de aprendizagens e, ao mesmo tempo, novas maneiras de como aprendem.

Então, é imperativo o professor buscar se concatenar com a nova realidade. Hoje é um direito e dever do educador o aprimoramento. Reza a LDBEN 9394/96, no art. 63, que os estabelecimentos de ensino deverão conservar “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 20). Assim como do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 03/97, dita que os sistemas de ensino deverão implantar programas de desenvolvimento profissional dos docentes” (BRASIL, 1997, p. 01). Em observância a isso, nessa mesma Resolução, na própria carga horária dos educadores, já tem um tempo destinado (de 20 a 25% da carga horária) para aperfeiçoamento profissional, fazendo dessas formações, dever de órgãos ligados à educação garantir que elas aconteçam. Isso implica em maiores investimentos para que o educador não seja privado desse direito.

Tais documentos, compreendem, assim, que a escola e o professor são aliados imprescindíveis no desenvolvimento de uma educação de qualidade. Por

isso, esses ‘sistemas’ formativos são importantes, pois o fazer docente necessita de atualizações, se se quer atender à nova demanda do novo alunado, se busca cumprir sua função social apresentada na LDBEN de 1996 reafirmando, ainda, o que dita a Constituição Federal de 1988), no artigo 205, a educação deve visar o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 124).

Mesmo avançando no campo de estudos do ‘ser professor’, os resultados de avaliações do Ensino Médio brasileiro apresentam-se com índices muito aquém do satisfatório. Assinalam estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que nenhum estado atingiu a meta do IDEB no ano de 2017 no ensino médio, a distorção idade série é de 28,2% em 2018. Além disso, o número de matrículas segue tendência de queda nos últimos anos. Ressalta também a falta de formação adequada de professores, sem contar que é nessa etapa onde estão os menores percentuais docentes com formação adequada.

Então, entra em voga o aumento de políticas públicas para formação continuada. Estas têm papel de destaque na reversão da baixa proficiência do ensino médio. Libâneo (2011) chama a atenção para a importância de educadores que tenham uma formação teórica mais aprofundada, capacidade ligada às exigências da profissão e intenções éticas para lidar com a diversidade cultural.

Para além da formação inicial, os docentes têm o direito assegurado por lei a estudos continuados, pois, as necessidades dos estudantes, seus anseios, os contextos nos quais estão inseridos, variam ao longo do tempo e do espaço. Para acompanhar essas ‘evoluções’ de maneira eficiente, apenas a licenciatura não dá conta. É no fazer, desfazer, na reflexão-ação, é que professores constroem seu ‘chão’ bem assentado na sala de aula. Para Nóvoa (1992, p. 4) é com elas que se cria a profissão do docente, “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, [...] é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.

Essas formações colocam como destaque a relevância de o educador/educadora entender a necessidade de atuar de acordo com contextos característicos. Sobre a aprendizagem da docência Tancredi (2009, p. 17-18) aprofunda a discussão asseverando:

[...] os professores precisam refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática e o dia a dia das escolas. A reflexão é uma atividade essencialmente humana que ocorre cotidianamente na vida das pessoas e também, naturalmente, dos professores. Não é dessa reflexão que se trata; a reflexão que ajuda os professores a desconstruírem e reconstruírem concepções, conhecimentos

e práticas é de outra natureza. É intencional e permite colocar em xeque o trabalho, a aprendizagem dos alunos, as propostas da escola, as políticas públicas educacionais, os currículos, os materiais didáticos...Tudo com o fim de realizar melhor o seu trabalho, relacionado à aprendizagem de todos os alunos.

Esses espaços “são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”. (NOVÓIA, 1992. p. 03). Recoloca no lugar alguns exercícios necessários ao fazer docente e, do mesmo modo, os que não são. A questão da formação se dá, assim, em um processo dialógico, no qual o diálogo se revolve em troca, em dá e receber. Muito mais do que depositar no outro algo e se desvencilhar daquilo. Freire (2005, p. 91) corrobora com a discussão quando conjectura: “o diálogo é uma exigência existencial” e representa “encontro em que se solidarizam o refletir⁵⁴ e o agir de seus sujeitos”.

É primordial para o avançar na educação o diálogo constante, pois pode servir de ponte para grandes ações. Através dele, é possível o educador conhecer melhor a si mesmo, enquanto professor, conhecer seus alunos, a realidade em que estão inseridos, resolver questões emblemáticas dentro do espaço escolar. Os ganhos são relevantes. Pode suscitar mudanças de posturas, ‘conflitos internos’ de sala de aula, como elucida Paulo Freire, (1983. p. 17) o homem, [...] é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “praxis”; da ação e da reflexão. E a educação não pode fugir disso.

No fazer docente essas “qualidades” se reverberam. O fazer-se educador/educadora não se completa na estagnação da primeira formação. Este se forma, mais proficuamente, na reflexão do que acontece no chão da sala de aula, no vai e vem das atividades, nas trocas vivenciadas nesse ambiente. É aí aonde docentes melhor percebem seu trabalho, melhor aprendem o andar de seus alunos.

A sala de aula serve como um amplo e profundo laboratório para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Então, deve ser “revisitada” constantemente para o crescimento profissional do docente. E, além disso, não podemos perder de vista que lida, a todo tempo, com “gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir”. (FREIRE, 1996. p. 53). É no cuidado constante que se forma boas práxis educacionais.

⁵⁴ Para Pérez Gómez (1998, p. 372) a reflexão [...] é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente.

NAS VEREDAS DAS AÇÕES: RESULTÂNCIAS E/OU IMPACTOS

A formação em discussão ocorreu em 2014, entre os meses de maio a dezembro. Os encontros eram semanais na instituição supracitada, cujos grupos eram divididos por área do conhecimento. O caminhar por entre as discussões e atividades propostas, foi enriquecedor, visto a diversidade das ações/temáticas propostas, o que fez do PNEM investimento salutar para a prática docente. As discussões sobre juventude se deram a partir do tema *O jovem como sujeito do Ensino Médio: Construindo uma noção de juventude, os projetos de vida e os jovens*. Essas reflexões permitiram um novo olhar sobre o jovem, necessárias ao desenvolvimento do fazer pedagógico, posto que ser educador no século XXI, sugere para nós, compreender as mudanças da sociedade, visto que elas implicam diretamente na vida dos jovens.

Conhecer esse grupo significa, antes de tudo, enxergá-lo dentro da diversidade. Para Groppo (2000, 2004) a juventude deve ser vista como categoria social. Nesse mesmo caminho Dayrell e Carrano (2014, p. 111) definem que é “[...] ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. São seres plurais. Não se pensa em uma juventude, mas várias. Assim o sendo, é por isso que as mudanças sociais interferem no olhar e no sentir destes por sobre os fatos sociais, e estes, também em contrapartida, podem agir como agentes de transformações dos espaços sociais. Pois, Groppo (2000, p. 12) nos lembra:

[...] acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade em diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não –institucional, etc.

A escola necessita desenvolver um projeto pedagógico com vistas a atender as juventudes presentes nela. Para acatar as demandas do aluno, o primeiro passo é conhecê-lo. Esses estudos possibilitaram reconhecer os jovens de nossa escola, desaguando na construção do perfil dos estudantes, através de um questionário socioeconômico.

Foi perceptível a diversidade dos sujeitos; os sonhos, as preferências, os contextos de vida, concordando com as ideias que Groppo (2000, 2004) e Carrano (2014) apresentam sobre os jovens. Essa tarefa foi de extrema relevância, posto que possibilitou um diálogo aberto com os estudantes. Nos fez repensar as metodologias e conteúdos a serem abordados. A partir dali, tivemos um olhar mais sensível para nossos alunos. Foi constatado que o ato de ensinar ganha mais sentido quando passamos a conhecer os sujeitos aprendentes, pois é

permitido uma melhor visão para o processo de ensino e aprendizagem, como afirma Tancredi (2009, p. 4), para o professor/professora para ter sucesso na carreira necessita “individualizar o ensino”.

O estudo sobre currículo foi salutar, porque toda a comunidade escolar se envolveu. Foram feitas rodas de conversa com educadores, estudantes e a gestão da escola. As trocas de experiências serviram como mote para pensar as estruturas da instituição como um todo. Funcionou como ponto de partida para elencarmos a maneira como o nosso currículo se manifesta na vida do estudante.

O resultado dessa conversa se encontra postado no *YouTube*. Pode ser acessado no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=in8iifgsirU>, denominado “*Currículo: um pacto de todos*”. Foi significativa a ação. Compreender, mais profundamente, o contexto de alguns alunos resultou na busca por aulas que resolvessem algum desafio imposto por suas rotinas. Ouvir os estudantes para sabermos qual era a escola de seus sonhos, que melhorias propunham, quais são seus interesses. Oportunizando a nós, educadores, um olhar mais sensível para as carências de aprendizagens dos jovens aprendentes.

Foram diversos os momentos expressivos. Na temática *O Ensino Médio e formação humana integral* pudemos constatar que o papel da escola é maior do que a formação para “passar no vestibular”. Está para além, também, de formar para aprimorar técnicas, para atender à demanda do mercado de trabalho. Fez-se mais clara a necessidade de formarmos sujeitos plásticos, capazes de participar da vida política, de se preocupar com os processos de produção, que privem pela vida, visando uma sociedade justa e igualitária e contra a hegemonia de sistemas segregadores. Que vejam as sociedades com olhos despídos de quaisquer preconceito e discriminação.

Formar para o senso de humanidade reverbera em boas atitudes. As capacidades cognitivas dos estudantes necessitam ser desenvolvidas em sua plenitude, como explicita Luckesi (1994, p. 118)

[...] o educando não deve ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim, como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos, inteligência, etc. são os desafios externos que possibilitam ao ser humano, através da ação, o crescimento, o amadurecimento.

Desse modo, a escola deve preparar o alunado para esses ‘desafios externos’. De nada adianta um “conhecimento morto”, no qual o discente não irá fazer uso para resolver problemas da vida diária. Conectar seus conteúdos às suas vivências, traz significância para o processo de ensino aprendizagem e, em contrapartida, o educador carece ter clareza disso, se não, não cumpre a

sua função política: a de auxiliar o educando na sua elevação cultural e, assim, transformar seu entrono. É nesse campo que se configura a relevância de formações continuadas, pois são espaços nos quais o educador pode ganhar essa consciência, nos dizeres de García (1999, p.11), ela é a máquina mais pujante para elevar as pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

A formação nos possibilitou desenvolver um quadro de *Desafios x possibilidades para o Ensino Médio*. Atividade salutar, pois nos permitiu intuir/refletir que uma unidade escolar é uma “arena de conflitos”, na qual sempre estamos a procurar um culpado para os problemas sem buscar resolvê-los. Alunos e docentes se culpam mutuamente, como assinalam Dayrell e Carrano (2014). Foi enriquecedor pensar e desenvolver esse quadro. Colocou-nos a responsabilidade para com os problemas de aprendizagens dos estudantes. Foram muitos os desafios apontados. Dentre eles, foram listados: a) a falta de motivação dos discentes para a leitura, b) falta de perspectiva de realização profissional e pessoal através dos estudos, e a fragilidade de qualificar verdadeiramente para o mercado de trabalho, c) a relação do conhecimento e a construção do currículo devido à má qualificação de alguns professores e d) promoção de um ensino interdisciplinar. São quesitos imprescindíveis para a promoção de um ensino eficaz.

A partir do curso refletimos de modo sistemático, sobre os desafios para a formação humana integral dos sujeitos, pensamos e articulamos mais adequadamente perspectivas metodológicas para tentar resolver os desafios, ao invés de ficamos sempre apontado um culpado pelos insucessos. Foi proposto ajuizarmos sobre o ensino das Ciências naturais, na intenção de aprimorar o processo de ensino dessa área dentro da unidade escolar. A tarefa nos permitiu refletir sobre ele, sua relevância, dificuldades, facilidades dentro do colégio pesquisado. Como síntese final, resultou em um texto argumentativo, produzido por cada professor/professora participante.

Na maioria das vezes esse ensino é baseado no decoreba; pede-se para que alunos decorem fórmulas e regras, sem demonstrar sua aplicabilidade. A partir *dali*, foi sempre pensado: “Como estamos ensinando essa ciência? Ela serve para algo na vida do estudante?” Confinar desses pontos foi proeminente visto que passamos a montar o campo teórico das disciplinas sempre nos atentando para a aplicabilidade dos conteúdos e da metodologia.

Um exemplo, foi montada uma sequência didática interdisciplinar, envolvendo Química, Física e Biologia. Para aplicarmos em todas as turmas, cujo tema gerador foi Energias renováveis. As comunidades nas quais os educandos viviam estavam recebendo um parque eólico. Vários comentários eram ouvidos nos corredores da escola, sobre essa obra e, mesmo atualmente, nos remetemos a essas atividades e outras que foram pensadas nessa época. Não se limitar apenas a

cumprir as atividades, mas aplicá-las no cotidiano escolar, deságua em boas ações didáticas. Isso fez da formação protuberante. Ao passo que os encontros formativos aconteciam, íamos desenvolvendo as ações para tornar vivo o aprendizado vivenciado neles. Quando o professor faz uso da teoria para trabalhar em sala de aula, o resultado é satisfatório, profissionaliza-se o fazer educativo, caminhos pelos quais, as formações são corporificadas na sala de aula. Nóvoa (1992, p. 12) aprofunda quando afirma que a formação continuada “[...] pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Esses momentos formativos que vivenciamos ao longo da carreira fortalecem não só as percepções metodológicas, mas também o ser educador em si. Não se faz um professor, professora, sem espaços de diálogos, nos quais estes possam se autoavaliar e se autoprofissionalizar, propiciando extrapolar o senso comum⁵⁵ pedagógico voltado para ser professor e o ser estudante. Concordando com Hargreaves, (2002), quando reflete que os profissionais precisam de oportunidades para vivenciar, observar, treinar a prática, para desenvolver novas habilidades e integrá-las às suas rotinas de sala de aula.

É nesse caminho que se constituiu as formações: como mudança e interferência na realidade, subsídio para todos os setores da escola. Um exemplo disso, foi o trabalho de fortalecimento do projeto político pedagógico (PPP). Há muito tempo estava inconcluso e a formação nos despertou para a relevância de se ter esse instrumento fortalecido e a todo tempo está sendo atualizado. É mister para a educação do país, do estado, a continuidade de propostas de formações como essa, para o prosseguimento de uma reflexão diretamente ligada ao fazer docente. Sua natureza viabiliza espaço e tempo para um *link* teoria-prática, às vezes complexas de serem feitas. Todos os trabalhos estavam inseridos no chão da sala de aula. Em um ‘vai e vem’ de práticas de colaboração e de gestão, sistematizados para um número considerável de educadores, visto sua abrangência⁵⁶. Além disso promovem o despertar e a multiplicação de ações geradoras de conscientização da relevância de uma educação crítica e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM foi uma ferramenta de grande valia. Auxiliou (e auxilia) profissionais da educação

⁵⁵ A ideia de senso comum pedagógico, entendido aqui é o discutido por Luckesi (1994, p. 97-101).

⁵⁶ Segundo Shirlei de Souza Corrêa Maie e Cristine Kretzschmar – Ricci (2018) participaram da formação, aproximadamente 800 mil professores.

de todo o país, na busca por qualificação profissional. Através desse espaço formativo, é assegurada uma reflexão sobre o fazer pedagógico e centra a escola como lugar de destaque. Para o sucesso de formações continuadas é necessário partir de situações reais do entorno escolar do professor/professora. Sendo assim, direciona o olhar para o chão da sala de aula, envolvendo neste processo um alinhamento fundamental entre a teoria e a prática, concordando com Palma (2001, p. 04).

Uma capacitação que envolva o professor com situações que o permitam refletir e pesquisar sobre o seu fazer pedagógico, tendo o seu cotidiano escolar e sua sala de aula como ponto de partida, como processo e como ponto de chegada, contribuirá com o desenvolvimento profissional e com a construção de um projeto educacional.

Foram momentos salutares, de um expressivo enriquecimento profissional e mesmo pessoal. Os encontros propiciaram diálogos, troca de experiências, de leituras diversas, as quais ensejaram uma melhor atuação em sala de aula, vez que necessitamos repensar constantemente nossa metodologia a fim de atender melhor as especificidades de cada turma, de cada aluno. Como advoga Moraes, Pacheco e Evangelista (2003, p. 78) “é preciso que se resinifique o sentido da prática, articulando-a com o da pesquisa. Nesse contexto, a teoria adquire um significado insubstituível”. O que ratifica a proeminência da indissociabilidade ensino/formação continuada. Foi possível conhecer melhor o alunado, seus pensamentos sobre a escola e o currículo, quais seus anseios, ocasionando práticas de ensino mais eficazes, porque as atividades passaram a ser mais direcionadas ao público alvo.

Desse modo, o Pacto favoreceu a aquisição de novos conhecimentos, aponta caminhos a serem seguidos na busca por um ensino com mais qualidade. Promove a interação e a troca de saberes, experiências que o docente deve almejar, pois são capazes de resinificar suas práticas, visando promover um encaminhamento apropriado dos educandos. Fez do conhecimento dos educadores participantes lentes para se pensar teoricamente e conceituadamente o fazer docente. Passamos a ver a territorialidade de nossos estudantes, com um olhar mais atento, desaguando em práticas e ações mais direcionadas.

Uma das ações geminadas nas discussões do PNEM foi o desenvolvimento de uma feira de profissões, na qual foi oportunizado aos estudantes, embrenharem-se em diversas ocupações, ampliando o leque dos sonhos profissionalizantes deles. Além disso, favoreceu uma maior visualização do processo educativo e a elaboração de estudos e metodologias dentro de um contexto maior, já que passamos a conhecer melhor a pluralidade dos sujeitos sociais de nossa escola. Representou, ainda, um espaço para debater as dificuldades

encontradas, pois os estudos eram de debates coletivos, facilitando, assim, a busca por uma melhor solução para os “embaraços” a que o processo pedagógico pode suscitar. As necessidades educacionais variam de acordo com a conjuntura social e histórica vivenciados pelos educandos e o Pacto foi uma das formas de manter atuais as práticas educativas, vez que o conhecimento ocorre em um processo infinito e dialógico. Seu reflexo continua a labutar o dia a dia da escola e as práticas pedagógicas que nela se evidenciam diariamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 Jun. 2019.

_____. Ministério da educação. **Notas Estatísticas: Senso Escolar 2018**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

_____. Ministério da educação. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 19 de set. de 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARRANO, Paulo C. R. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In.: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (Orgs.). 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 182 – 211.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp070759.pdf>. Acesso em: 18 de set de 2019.

CORRÊA, Shirlei de Souza. RICCI, Maíke Cristine Kretzschmar. O Pacto pelo fortalecimento do ensino médio: para onde caminha o programa de formação de professores?. **Rev.**

Int. de Form. Professores. Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 362-376, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1272>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In.: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101 – 134

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In.: **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 155- 176

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto Editora, 1999. Disponível em: <https://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/for-macao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf>. Acesso em: 13 de set. de 2019.

GALINDO, Camila José. INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectiva.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418>. Acesso em: 13 de set. de 2019.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política.** Vol. 35. São Paulo: Abril1974. p. 109-133.

MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA M. O.. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 21 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. SILVA, Ana Maria. **A relevância da formação continuada do (a) professor (a) de educação infantil para uma prática reflexiva.** Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20\(A\)%20PROFESSOR%20\(A\)%20DE.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20(A)%20PROFESSOR%20(A)%20DE.pdf). Acesso em 18 de set. de 2019.

PALMA, Angela Pereira Teixeira Victoria. **A Educação Física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores.** 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000239670>. Acesso em 18 de set. de 2019.

PÉREZ, Gómez, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. 1995. In A. Nóvoa, (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol.31, n.3, pp.443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 19 de set. de 2019.

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO TÉCNICO: DESAFIOS, TEORIAS E REFLEXÕES

Daniele Cristina Marin Molero Polcelli⁵⁷

Anney Tojeiro Giordani⁵⁸

INTRODUÇÃO

O Ensino Técnico, historicamente, esteve preocupado em preparar seus alunos para realização qualificada de técnicas e, assim, desenvolver as atividades necessárias para atender ao mercado de trabalho industrial. Entretanto, segundo Saviani (2003), é preciso levar em conta que o trabalho humano envolve concomitantemente o exercício físico, mental e intelectual. Nesse sentido, a indissociabilidade dos aspectos intelectuais e manuais faz com que o Ensino Técnico possa ser valorizado não apenas como preparação para atividades operacionais.

A partir dessa compreensão, a educação profissional necessita de professores capazes de desenvolver em seus alunos o desejo de aprender e associar técnicas de forma reflexiva e crítica. Para tanto, a política de formação de professores que, desde 1917, preocupava-se em formar os “mestres de ofício” que traziam suas experiências diretamente das fábricas com o foco na transmissão de seus conhecimentos, não é mais eficiente na atualidade (COSTA; MENESES FILHO, 2018).

Por outro lado, a Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que a educação profissional deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996) e, portanto, preparar os alunos para o trabalho com conhecimentos práticos e teóricos. Tal preparação implica na formação docente que, para a atuação no Ensino Técnico, ainda é pensada num sentido generalista.

De acordo com Carvalho e Souza (2014), devido à essa falta de saberes específicos para a docência no Ensino Técnico, muitos professores procuram cursos complementares na tentativa de suprir as lacunas de sua formação.

Este capítulo refere-se a um estudo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (KITCHENHAM, 2004) que objetivou identificar como ocorre

⁵⁷ Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Especialista em enfermagem em Centro Cirúrgico e Central de Materiais. E-mail: daniele.c.marin@gmail.com

⁵⁸ Doutora em Enfermagem pela USP. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. E-mail: anney@uenp.edu.br.

a formação de professores do Ensino Técnico de Nível Médio, quais teorias e reflexões fundamentam suas práticas, quais são as metodologias de ensino mais utilizadas, especialmente, as que consideram a aprendizagem ativa. Foram selecionados e analisados artigos científicos publicados em 91 periódicos *WebQualis* (índice restrito A1 e A2), área do Ensino, que abordassem a formação e as práticas docentes no Ensino Técnico, com especial referência ao uso de metodologias ativas de aprendizagem. A análise do *corpus* foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, GALIAZZI, 2016).

METODOLOGIA

Pesquisa com enfoque qualitativo, o qual segundo Bogdan e Biklen (2003), destaca a obtenção de dados descritivos, realçando mais o processo do que o produto, são enfatizadas as possibilidades de reflexão sobre o comportamento humano e compreensão da influência do contexto no qual a pesquisa ocorre.

Para o planejamento, condução e análise dos resultados dessa RSL, foram formuladas as seguintes questões norteadoras: Como ocorre a formação de professores atuantes no Ensino Técnico de Nível Médio? Há oferta de capacitações específicas para atualização e aprimoramento de suas metodologias de ensino? Estes professores utilizam metodologias ativas em suas aulas? Se sim, como as utilizam?

Para a seleção dos periódicos recorreu-se a Plataforma Sucupira e, posteriormente, ao banco de dados na *WebQualis*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, para acesso aos periódicos com estratos de índice restrito A1 e A2, com busca realizada de agosto a novembro de 2019, seguindo os critérios de inclusão elencados a seguir: I) Periódicos de estratificação *WebQualis* A1 e A2, com base na classificação: qualificação de periódicos Quadriênio 2013 a 2016; II) Área de avaliação: Ensino; III) Período de busca: 2014 a 2018; IV) Seleção de periódicos em língua portuguesa; V) Leitura dos títulos dos periódicos para identificação do escopo relacionado aos temas pesquisados com vistas ao Ensino Técnico, à Formação de professores e/ou às Metodologias ativas de ensino e aprendizagem; VI) Leitura dos resumos dos títulos selecionados e seleção dos artigos com foco no Ensino Técnico.

A Plataforma Sucupira, Portal de Periódicos CAPES, no segundo semestre de 2019, embora tenha indicado 145 periódicos no estrato A1 e 198 no estrato A2, efetivamente só foram encontrados 128 no estrato A1 e 161 no estrato A2, totalizando 289 periódicos na área Ensino. Após acesso e leitura de apresentação de todos os periódicos, foram excluídos 122 por não serem em língua portuguesa, 55 por estarem duplicados e 21 por não se afinarem com a temática proposta,

restando para esta pesquisa 91 periódicos, os quais levaram à leitura do título de 28.518 artigos. Após a leitura dos títulos, foram selecionados 908 artigos para a leitura dos resumos e palavras-chave, dos quais, 37 atenderam à temática e ao foco delimitados.

Assim, mapeados os periódicos, deu-se início a análise para identificação das publicações, contendo os termos: “Ensino Técnico”, “formação de professores” e/ou “metodologias ativas de ensino e aprendizagem”. Foi analisado cada título de trabalho individualmente e, em todas as edições e números correspondentes aos períodos previamente definidos.

Os estudos resultantes da revisão foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016), sendo constituídas duas categorias *a priori*, a serem: “Formação de professores para o Ensino Técnico” e “Práticas pedagógicas para o Ensino Técnico”. A escolha pela ATD justificou-se pela necessidade de se adotar um método que permitisse “[...] um movimento gradativo de explicitação e refinamento” (2016, p. 41) e proporcionar o intenso contato do pesquisador com o material de análise. Dessa forma, a ATD, por permitir uma espiral analítica organizada pela desconstrução dos textos (*unitarização*), pelo estabelecimento de relações (*categorização*) e pela captação do novo emergente, mostrou-se adequada pelo rigor, pela valorização da imprevisibilidade e pela desautomatização em prol do processo investigativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura e seleção de artigos dos periódicos A1 foram realizadas em três etapas. Na primeira, foram selecionados 27 periódicos, totalizando 6.856 artigos para leitura dos títulos. Na segunda etapa, dos 6.856 títulos lidos, 241 apresentavam ao menos um dos seguintes descritores “formação de professores”; “Ensino Técnico” e “metodologias ativas”. Na terceira etapa, foram lidos os resumos e palavras-chave dos 241 títulos selecionados e adotado o seguinte critério de inclusão: a publicação deveria tratar obrigatoriamente do Ensino Técnico, critério não aplicado quando da leitura dos títulos, devido ao risco de excluir material de interesse a essa pesquisa. Após aplicação dos critérios supracitados, o resultado foi a seleção de 9 artigos para a leitura na íntegra.

A leitura e seleção de artigos dos periódicos A2, foram realizadas também em três etapas. Na primeira, foram selecionados 64 periódicos, com 21.662 artigos. Na segunda etapa, foram lidos todos os 21.662 títulos, mas somente 667 apresentavam pelo menos um dos descritores “formação de professores”; “Ensino Técnico” e/ou “metodologias ativas”. Na terceira, foram lidos os resumos e palavras-chave dos 667 títulos, dos quais 28 foram

selecionados, respeitando-se o mesmo critério aplicado aos artigos dos periódicos com estratificação A1, isto é, a publicação deveria tratar obrigatoriamente do Ensino Técnico.

Uma vez constituído o *corpus* para a análise, a ATD conduziu o pesquisador a fazer mais do que uma leitura superficial, ou seja, permitir-se uma *impregnação intensa* necessária à compreensão vertical do fenômeno de interesse (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para a construção do *corpus* da pesquisa e cumprimento das etapas que constituem a ATD, foi realizada a leitura completa e criteriosa dos 37 artigos selecionados. Após a unitarização dos textos, foram então elencadas 2 categorias *a priori*. A Categoria 1 - “Formação de professores para o Ensino Técnico” é composta por 17 artigos que abordam as especificidades da formação de professores para a educação profissional, a constituição dos saberes docentes e a identificação de 6 argumentos centrais, a saber: 1) A falta de formação específica para a docência no Ensino Técnico; 2) A importância da formação pedagógica inicial e licenciaturas para o exercício da docência; 3) A formação crítica e reflexiva; 4) Os saberes docentes envolvidos nas aulas voltadas ao Ensino Técnico; 5) A articulação do Ensino Técnico com o mercado de trabalho e 6) A compreensão docente do conceito interdisciplinaridade.

O primeiro argumento é “A falta de formação específica para a docência no Ensino Técnico” e a este respeito, Carvalho e Souza (2014) afirmam a existência de lacunas formativas, na medida em que a formação técnico-pedagógica é exigida na modalidade propedêutica e apenas recomendada na educação profissional e tecnológica. Em adição, a carência histórica de políticas que focalizem a formação pedagógica do professor, especialmente, para atuar na educação profissional é uma questão problematizada, constituindo-se como algo especial, de certa forma emergencial, já que grande parte dos professores atuantes no Ensino Técnico são bacharéis e/ou tecnólogos, mas não são obrigatoriamente licenciados, isto é, não tiveram em sua formação conteúdos pedagógicos de como ensinar o que aprenderam.

Pesquisa de Vieira, Vieira e Araújo (2018, p. 150) aponta que “[...] não houve avanços significativos, já que as legislações que regulamentam essas políticas são pontuais, insuficientes e fragmentadas”, caracterizando-se “[...] como medida paliativa de cunho imediatista, reducionista e aligeirada”.

O segundo argumento recorrente pontua, especificamente, “A importância da formação pedagógica inicial e licenciaturas para o exercício da docência”, sendo que Carvalho e Souza (2014) defendem ser a habilitação em licenciatura, que possibilita ao profissional do ensino, manter-se ao par de assuntos sobre o exercício docente em sala de aula, relacionando conceitos e práticas.

“A formação crítica e reflexiva” é o terceiro argumento aglutinador observado nos textos analisados. Nesse sentido, Bomfim, Goulart e Oliveira (2014, p. 756) defendem “[...] uma formação consistente voltada para a leitura do mundo e a atuação crítica”.

Comprovada a importância da reflexão crítica, chega-se ao quarto argumento aglutinador da Categoria 1, a ser: “Os saberes docentes envolvidos nas aulas voltadas ao Ensino Técnico”. A este respeito, vários autores destacam a necessidade de profissionalização da profissão de professor, especialmente na Educação Profissional (EP) RODRIGUES, PASSERINO (2018); COSTA; MENESES FILHO (2018).

Em adição, Bomfim, Goulart e Oliveira (2014, p. 751) defendem que formação docente com qualidade social vai além da aprendizagem de conteúdos e asseveram que, “[...] inclui a preocupação em fornecer subsídios para que os alunos possam pensar, refletir, questionar, posicionar-se perante a vida e a realidade em que atuam, o que requer apropriação dos saberes historicamente produzidos”.

A propósito do quinto argumento aglutinador, a “Articulação do Ensino Técnico com o mercado de trabalho”, Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 874) resgatam que “[...] o ensino técnico foi criado com o intuito de atender aos interesses e às necessidades produtivas do mundo empresarial”. Então, da leitura do *corpus* emerge a compreensão de que não se pode negar a relação do Ensino Técnico com o mercado de trabalho; todavia, essa relação precisa ser ressignificada, visto que, no entendimento de Porto *et al.* (2015), o mundo corporativo tem exigido das pessoas uma multiplicidade de habilidades que ultrapassam muito a simples execução de tarefas direcionadas ao campo profissional, fato que requer preparação para saber lidar com variadas situações.

Por fim, o sexto argumento aglutinador, “A compreensão docente do conceito interdisciplinaridade”, destaca a compreensão docente do conceito interdisciplinaridade e sua importância para a desfragmentação do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo estando evidente a importância da abordagem interdisciplinar para a compreensão de fenômenos e para a resolução de problemas concretos e contextualizados, Souza *et al.* (2016) mencionam haver dificuldades de compreensão dos professores sobre o que é multi, inter e trans[disciplinar], o que dificulta a ocorrência da interdisciplinaridade.

Por outro lado, vale destacar que para compreender a realidade interdisciplinar, o professor precisa reconhecer-se como agente de mudança, “[...] em busca de aulas mais contextualizadas, conectadas e motivadoras, dentro do viés interdisciplinar” (CARMINATTI; DEL PINO, 2015, p. 117).

Em adição, Dal Molin *et al.* (2016, p. 870) enfatizam as práticas interdisciplinares como estratégias pedagógicas importantes e ressaltam que “[...]”

a inserção da interdisciplinaridade na escola requer a transformação de uma relação pedagógica baseada na transmissão de conteúdos a uma relação pedagógica dialógica, em que o professor passa a ter um novo modo de pensar e ensinar”. Assim, chega-se à análise da Categoria 2 definida pela leitura do *corpus*.

A Categoria 2 intitulada “Práticas pedagógicas para o Ensino Técnico”, compõe 20 artigos que abordam quais saberes são necessários para atuação docente no Ensino Técnico e quais estratégias esses professores utilizam para o ensino e a aprendizagem, nas diversas áreas do Ensino Técnico. Foi observada ênfase na necessidade de mudanças metodológicas com destaque para a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos em prol da aprendizagem significativa. Por meio da leitura e análise desses textos, foi possível identificar estes 5 argumentos centrais: 1) A insuficiência do chamado ensino tradicional e a necessidade de mudança das práticas docentes; 2) O professor como facilitador ou mediador; 3) As contribuições da proposição de problemas associada à atribuição de sentidos no processo de ensino-aprendizagem; 4) A relação entre teoria e prática e 5) A proposição de estratégias pedagógicas e instrumentos para aprendizagem ativa.

O primeiro argumento, “A insuficiência do chamado ensino tradicional e a necessidade de mudança das práticas docentes”, indica que vários autores se preocuparam em enfatizar que a educação centrada no professor e na transmissão de conhecimentos não é mais um modelo suficiente na contemporaneidade. A este respeito, Senra e Braga (2014, p. 9) destacam que o ensino praticado atualmente nas escolas não possibilita ao aluno uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento científico, isso porque o ensino tradicional centraliza o processo de aprendizagem na figura do professor e aos alunos é delegada uma espera passiva.

Confirmada a necessidade de mudança, rompe-se com a ideia do professor como detentor e chega-se a renovada compreensão de “O professor como facilitador ou mediador”, segundo argumento observado no *corpus* desta pesquisa. A propósito, Senra e Braga (2014, p. 11) enfatizam que o papel do professor com relação a seus alunos não é mais “[...] apresentar algo pronto, uma receita a ser seguida, mas orientá-los a investigar”, visto que “para que se processe uma aprendizagem verdadeira não basta somente assimilar informações, é necessário discuti-las com os colegas, fazendo e recebendo questionamentos, argumentando” (SENRA; BRAGA, 2014, p. 25). Destarte, conforme Placido, Schons e Souza (2017, p. 45), “[...] o professor é o facilitador e motivador do processo, apropriando-se de instrumentos que propiciem a aprendizagem significativa dos alunos”.

Para falar de tais instrumentos, inicia-se a descrição do terceiro argumento aglutinador, isto é, “As contribuições da proposição de problemas associados à

atribuição de sentidos no processo de ensino-aprendizagem”. Sobre esse tópico, Senra e Braga (2014, p. 11) defendem a prática de “atividades investigativas” pautadas em “questões abertas ou problematizadoras”, a fim de propiciar a reflexão pela proposição de situações concretas. Complementarmente, Guimarães e Dorn (2014, p. 220) destacam a importância de se formar profissionais capacitados para resolver problemas e trabalhar em grupo. Para tanto, propõem o que chamam de tarefas abertas, destacando a importância de serem “[...] diferentes umas das outras, para que o aluno tenha que usar sua criatividade e embasamento teórico para resolvê-las”.

Pensando na compreensão das relações estabelecidas, é pertinente descrever como o quarto argumento, “A relação entre teoria e prática”, aparece no *corpus*. A esse respeito, Picazevicz e Santos (2014, p. 50) ressaltam “[...] a importância de se trabalhar teoria-prática que atendam às necessidades do mundo contemporâneo: como autonomia, capacidade de iniciativa, convivência em equipe, resoluções rápidas e precisas de problemas”.

Por fim, o quinto argumento observado no processo reiterativo de análise do *corpus* trata da “Proposição de estratégias pedagógicas e instrumentos para aprendizagem ativa”. A propósito, conforme Guimarães e Dorn (2014, p. 216), a aula expositiva não pode mais ser a única estratégia de ensino, é preciso, portanto, “[...] estimular que o estudante seja o próprio agente construtor do saber, e a melhor estratégia para isso [...] é inseri-lo num problema cuja solução necessita a operacionalização dos saberes específicos à sua formação profissional”. No entendimento de Souza *et al.* (2014, p. 1516) o professor também deve considerar e respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como sua autonomia.

Assim, as reflexões e o metatexto do *corpus* de análise são finalizados, a partir de um trabalho de fragmentação do todo para melhor compreendê-lo, seguido de sua reconstrução com vistas a valorizar as relações entre as categorias, de modo a superar a causalidade linear e possibilitar uma aproximação de entendimentos mais complexos, em consonância com os postulados da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim, foi possível observar que faltam componentes específicos nos cursos de graduação em geral e até mesmo nas licenciaturas para a formação de professores com ênfase no Ensino Técnico. Diferentemente da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que contam com a formação oferecida pelo curso superior em Pedagogia e licenciaturas para disciplinas específicas, a leitura do *corpus* permitiu constatar a carência de componentes e cursos para a formação de professores de modo a atender às especificidades do Ensino Técnico. Há também poucas ofertas de capacitações para atualização e

aprimoramento especificamente voltadas a esses profissionais, se compararmos com outros ramos da educação, fato que comprova certa “política de ‘falta de formação’”, como citado por Oliveira (2017, p. 55).

Mesmo com essa insuficiência formativa, a análise do *corpus* também permitiu verificar a dedicação de vários professores que buscam alternativas metodológicas para aprimorar suas aulas e propiciar o envolvimento ativo de seus alunos com o próprio aprendizado, destacando-se os métodos que exploram questões problematizadoras de diferentes formas, seja pela proposição de estudos de caso, modelagem, simulações ou aprendizado baseado em projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi priorizada a busca e análise de periódicos nacionais com Qualis A1 e A2, com análise qualitativa pela metodologia de ATD, o que possibilitou o conhecimento e a reflexão sobre as especificidades da formação de professores que atuam no Ensino Técnico, quais as teorias e reflexões que fundamentam suas práticas, bem como, os principais desafios que enfrentam tanto com relação à sua própria formação quanto à formação técnica que ministram.

Por atenderem à especificidade desta pesquisa que enfatizou a formação docente para o Ensino Técnico e a atuação dos professores nesse nível de ensino, os 37 artigos selecionados foram categorizados em dois grandes grupos com a identificação total de 11 argumentos aglutinadores, sendo possível depreender que, em geral, a falta de formação específica para a docência no Ensino Técnico foi enfatizada como um grande desafio para os professores, os quais reconhecem a importância da formação pedagógica inicial e licenciaturas para o exercício da docência no Ensino Técnico. A formação crítica e reflexiva, os saberes docentes envolvidos nas aulas, assim como sua articulação com o mercado de trabalho, também foram aspectos discutidos de forma reiterada pelos autores dos artigos, além da reflexão acerca da incompreensão do professor sobre o conceito de interdisciplinaridade.

Ademais, a insuficiência do chamado ensino tradicional e a necessidade de mudança das práticas docentes, com o professor assumindo um papel de mediador e não de detentor do conhecimento, foi unânime, ainda que não tenha sido possível citar diretamente todos os textos sobre esse tópico. Em complemento, as contribuições da proposição de problemas associados à atribuição de sentidos no processo de ensino-aprendizagem a fim de fortalecer a relação entre teoria e prática, assim como a proposição de estratégias pedagógicas e instrumentos para aprendizagem ativa, constituíram-se em questões centrais.

Dessa forma, espera-se que a presente pesquisa tenha contribuído para os estudos da área ao realizar uma seleção criteriosa de artigos sobre o tema e propor uma leitura vertical desses estudos, por meio do processo reiterativo de compreensão proposto pela ATD. Fica clara, portanto, a insuficiência de políticas públicas de formação de professores para atuarem no Ensino Técnico, mas também são apresentadas iniciativas relevantes de inovações metodológicas propostas pelos docentes atuantes na área.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2003.
- BOMFIM, M. I.; GOULART, V. M. P.; OLIVEIRA, L. Z. de. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 749-758, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/39BeK1G>. Acesso em: 15 out. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://bit.ly/30Zth3z>. Acesso em: 15 set. 2019.
- CARMINATTI, B; DEL PINO, J. C. Concepções dos professores da área das ciências da natureza acerca da construção da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: a contribuição dos saberes docentes na realidade de duas escolas do norte gaúcho. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 103-125, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2L8VfCf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- CARVALHO, O. F. de; SOUZA, F. H. de M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-908, jul./set. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3g7IrKp.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- COSTA, M. A. da; MENESES FILHO, A. Políticas de formação de professores para a Educação Profissional: cem anos de lutas. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 25, n. especial, p. 1113-1136, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/30OAXVW>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- DAL MOLIN, V. T. S. *et al.* Práticas interdisciplinares no ensino médio integrado: concepções dos docentes das áreas técnicas e básicas. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 18, n. 3, p. 869-882, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2WdhOfp>. Acesso em: 16 out. 2019.
- GUIMARÃES, C.; DORN, R. Ensino técnico baseado em problemas: um relato de caso no SENAI de Feira de Santana. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 29, n. 92, p. 215-230, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2LaD4vX>. Acesso em: 16 out. 2019.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. 2004. Joint Technical Report. KeeleUniversity, Keele, Staffs, UK, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí,RS: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Lfrkn3>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PICAZEVICZ, A.; SANTOS, G. Educação profissional: o ensino-aprendizagem de olericultura por meio do método de projeto. **Revista ARETÉ**, Manaus, v. 7, n. 13, p. 48-60, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3b8O0EY>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PLACIDO, R. L.; SCHONS, M.; SOUZA, M. J. C. de. Utilização das estratégias de ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Revista Dynamis**. FURB, Blumenau, v. 23, n. 1, p. 40-57, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jQaGzi>. Acesso em: 16 out. 2019.

PORTO, K. S. *et al.* A educação profissional: um estudo sobre o Projea e as políticas públicas de formação continuada de professores. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 30, n. 95, p. 18-35, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2YVbGKL>. Acesso em: 13 nov. 2019.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. Processos inclusivos, formação continuada de professores e Educação Profissional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 170-197, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/30OBQOg>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/305w5N6>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SENRA, C. P.; BRAGA, M. A. B. Pensando a natureza da ciência a partir de atividades experimentais investigativas numa escola de formação profissional. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 7-29, abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2yrBH9D>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SILVA JÚNIOR, G. S; GARIGLIO, J. Â. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 59, p. 871- 892, out/dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2X3tly3>. Acesso em: 16 out. 2019.

SOUZA, K. M. de *et al.* Práticas pedagógicas de Educação Popular em Saúde e a formação técnica de Agentes Comunitários de Saúde no município do Rio de Janeiro, Brasil. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1513-1522, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Wcee55>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SOUZA, L. H. de *et al.* Interdisciplinaridade e fragmentação dos saberes: concepções de educadores do Ensino Médio Politécnico. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**

em Ciências, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 129-147, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/332HY8t>. Acesso em: 16 out. 2019.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A.; ARAÚJO, M. C. P. de. A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 49, p. 139-167, jul./set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3bkDo6d>. Acesso em: 11 nov. 2019.

EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ALUNO SURDO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-ESPAANHOL: DESAFIOS E PROPOSTA FORMATIVA

Claudio Luiz da Silva Oliveira⁵⁹

INTRODUÇÃO

Este estudo parte de uma experiência docente no curso de licenciatura em Letras – Espanhol, da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul, Acre. Como docente no ensino superior, nunca tinha recebido um aluno surdo no curso e muito menos tido a experiência de ensiná-lo a ser docente de uma língua estrangeira.

A principal pergunta que permeou toda a minha preocupação ao me deparar com a necessidade de propiciar a integração desse aluno na academia e desenvolver as habilidades necessárias para que ele pudesse atuar como docente ao final da sua formação era: que estratégias utilizar para que este acadêmico, ao final do curso, possa ter recebido a qualificação necessária para atuar como docente de língua e literatura espanhola no contexto educacional?

Essa preocupação se dava devido ao fato de, para se aprender uma língua estrangeira, o aprendiz deve dominar quatro habilidades primordiais: falar, ouvir, ler e escrever. No entanto, duas delas o aluno com deficiência auditiva já não poderia apreender – ouvir e falar (quando me refiro a essa “incapacidade”, faço alusão a prática de ouvir e falar como um não-surdo, aquele que se utiliza do aparato fonador para emissão dos sons e da escuta mediante a captação das ondas sonoras). Quadros (1997, p. 46) define a especificidade das línguas de sinais como sendo “línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da utilização do espaço”. Como no curso há disciplinas específicas voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades (fonética e fonologia da LE e oralidade em LE), nos deparamos com uma situação adversa a que estávamos habituados (me refiro a nós devido este problema ter sido enfrentado por outros colegas que também atuam no curso com essas disciplinas). Por essa razão, creio ser importante por essa temática em pauta para que outros docentes que atuam

⁵⁹ Doutorando em Estudos da Tradução. Mestre em Letras: Linguagem e Identidade. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Espanhola. Graduado em Letras- Português/Espanhol. Professor Assistente na Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. E-mail: claudioliveira10@gmail.com

na formação docente em cursos de língua estrangeira possam ter um norte a seguir, baseado em experiências de outros professores de instituições de ensino superior diversas.

Para nos embasarmos teoricamente nessa proposta de formação docente, recorreremos aos estudos sobre bilinguismo, como reconhecimento da inserção da comunidade surda na universidade brasileira. Este pressuposto teórico “propõe o uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais como primeira língua, e a língua majoritária [...], como segunda língua, no sentido de que a sua aquisição vai ser dar com base na primeira língua” (PEREIRA e NAKASATO, 2014, p. 91). A partir daí, desenhamos uma proposta de formação docente para alunos surdos ingressantes em cursos em licenciatura em Letras com habilitação em língua estrangeira, amparados por trabalhos realizados sobre inclusão na formação docente no ensino superior.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com as reflexões propostas por Castanho e Freitas (2006, p. 94) “a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas”. Partindo dessa afirmação podemos aduzir que é na universidade que se dá a formação do sujeito para sua completa competência profissional, possibilitando a reflexão e a inclusão daqueles que apresentam particularidades cognitivas, construindo e trocando conhecimentos para além do convívio social (CASTANHO e FREITAS, 2006).

A Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelece regras e normas para a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, entre elas o surdo. Pautados nessa conquista, alunos surdos puderam escolher o curso de graduação que almejasse, pois sua acessibilidade estaria garantida por lei. No entanto, aprovar uma lei sem dar as garantias de que ela seja cumprida não pode ser a solução para a questão da acessibilidade e inclusão. Permitir a acessibilidade sem, de fato, ocorrer a inclusão é no mínimo insuficiente. É imprescindível que haja a oferta de formação específica para docentes que já atuam no ensino superior para garantir a acessibilidade de alunos surdos.

Por essa razão, até hoje, assim como eu, docentes que atuam em cursos de licenciatura em línguas estrangeiras têm grande dificuldade em trabalhar com os acadêmicos surdos que recebem, tendo em vista que não adquiriram formação para tal fim. Usar a figura do intérprete de Libras para justificar a inclusão não é suficiente: a função do intérprete não é a da docência, mas sim atuar

[...] para proporcionar o acesso à comunicação e à instrução em sala de aula para os alunos surdos, podendo interpretar as explicações, o diálogo entre professor e aluno, o diálogo entre os colegas ouvintes, como também as informações relevantes providas de diferentes pessoas [...] (ALBRES, 2016, p. 50)

Nas disciplinas em que atuei como docente desse aluno surdo o intérprete se fazia presente para transmitir as informações relacionadas aos conteúdos ministrados. Neste momento, percebi que a interação entre o professor regente e o intérprete é essencial para que haja uma completa informação a ser passada para o acadêmico surdo, levando-se em consideração que o intérprete muitas vezes tem que recorrer ao docente para que esse possa lhe dar maiores exemplificações e detalhamentos para que consiga abranger o conteúdo com a maior riqueza de detalhes possível, permitindo uma educação inclusiva e de qualidade. Neste sentido, podemos afirmar que o intérprete de língua de sinais

[...] organiza e orquestra interações entre parceiros diferentes, nas quais só ele detém o saber de duas línguas, um saber que é um poder que ele precisa usar bem, em benefício da compreensão do que é dito, da maneira como é dito e, mais do que isso, em favor da compreensão entre pessoas de línguas diferentes. (SOBRAL, 2008, p. 125)

É muito positivo para o sistema educacional e mais ainda para os alunos em idade escolar que os surdos se graduem nos cursos de licenciatura, pois

Ainda há poucos surdos formados docentes. Poucos professores são bilíngues, pois este aprendizado não é fácil; é preciso muita dedicação e estudo constante, já que vários sinais surgem a cada dia. À medida que a comunidade surda se apropria de novos conceitos transforma-o em sinais, que precisam ser aprendidos pelos profissionais. Faz-se pertinente, então, que se invista mais na formação de profissionais bilíngues, visto que são eles que farão a mediação utilizando a língua de sinais para ensinar a segunda língua ao surdo. (BALDO e IACONO, 2008, p. 13)

Paulo Freire advoga que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar”. Por essa razão “seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1996, p. 83). Concordamos plenamente com a afirmação de Freire enquanto formador educacional, e a partir dessa concepção abordada por ele, convém pensar que nós, enquanto docentes e formadores de professores, devemos sair da nossa zona de conforto, buscando método e estratégias para o acesso e permanência dos alunos surdos no ensino superior, além de propiciar o conhe-

cimento necessário para a obtenção das competências e habilidades exigidas para a sua formação, mesmo não tendo recebido instrução pedagógica para tal.

Corroborando com tal pensamento, Poker, Valentim e Garla (2018, p. 128) questionam:

Mas como equilibrar a tensão existente entre atender os princípios da inclusão, garantindo acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, e a condição desse alunado para acompanhar tal nível de ensino? [...] uma das finalidades da educação superior é formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais. Tal especificidade precisa ser considerada na implementação da inclusão, pois demanda transformações complexas na estrutura e no funcionamento da universidade e conseqüentemente na forma de pensar e de agir dos seus professores. De um modelo de ensino superior que, historicamente, formava futuros profissionais com base na seleção e na competitividade, agora, com a inclusão, propõe-se o acolhimento de todos os alunos, atendendo suas especificidades para aprender, garantindo-lhes a acessibilidade necessária. Será que essa transformação é possível?

Respondendo ao questionamento feito pelos autores, podemos afirmar que essa transformação só é possível se sairmos da zona de conforto que muitas vezes nos encontramos e buscar formas de acessibilidade que garantam uma formação de qualidade. Por isso, apresentamos a seguir propostas de formação pedagógica voltadas para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva no âmbito dos cursos de graduação em línguas estrangeiras, embasado nas experiências de docência ministrando aulas para alunos surdos. Didaticamente, dividimos as propostas juntando as quatro habilidades de aquisição linguística em duas áreas de habilidades: auditiva e oral; escrita e leitura.

PROPOSTA FORMATIVA PARA DISCIPLINAS DE HABILIDADE AUDITIVA E ORAL

A primeira pergunta que poderá vir a mente quando propomos uma formação para desenvolvimento das habilidades auditiva e oral para o aluno surdo é: como desenvolver essas habilidades se ele não ouve e nem fala? Podemos responder este questionamento especificando quais habilidades se espera de um aluno surdo neste contexto, os quais podemos citar:

- Comunicar-se, utilizando a língua brasileira de sinais, como primeira língua e a língua estrangeira como fonte de consulta a materiais escritos e visuais;

- Compreender a classificação dos sons da língua estrangeira, suas formas de produção e órgãos humanos responsáveis pela fala;
- Discutir, por meio da integração com a turma, utilizando o intérprete de língua de sinais como apoio comunicativo, sobre temáticas contemporâneas, além da leitura de textos e/ou vídeos legendados em língua estrangeira sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da oralidade de línguas estrangeiras.

Em suma, propomos a aquisição linguística do aluno por meio da leitura e discussões com seus pares no âmbito acadêmico e a sua expressão oral por meio da sua primeira língua, que é a língua de sinais. A maior dificuldade em se trabalhar com alunos surdos em sala de aula é a não compreensão de que este aluno não poderá ser avaliado de acordo com a emissão oral que usamos em língua portuguesa, mas sim com a utilização da L1 dele⁶⁰, que é a língua de sinais. As contribuições da linguística aplicada (LA) para o ensino e aprendizagem de línguas nos ajudam a compreender esta dita; no entanto, em relação a aplicação das teorias linguísticas no contexto da sala de aula de línguas não orais há uma lacuna que necessita ser preenchida com pesquisas e correntes teóricas voltadas para ela. Segundo Albres (2012, p. 220-221)

Embora a literatura especializada em LA no Brasil tenha contribuído significativamente para o entendimento dos processos de ensinar e aprender língua primeiras, segundas e/ou estrangeiras, sobre as interações em sala de aula, seus arranjos discursivos e manifestações identitárias-culturais, sobre a formação de professores e os processos de letramento, por exemplo, há ainda uma carência enorme de estudos que privilegiem esse entendimento no contexto de sala de aula de línguas não-orais.

Em conversas pedagógicas com professores da área de língua espanhola que relatavam dificuldades de avaliação dos alunos surdos, ouvi alguns sugerirem que estes discentes fossem dispensados de fazer as disciplinas que envolviam as habilidades auditivas e orais. Imaginemos, a partir daí, quantas discussões e aprendizagens primorosas esses alunos deixariam de ter se isso fosse levado em consideração. Nos causa um desconforto e um percepção de que é mais fácil excluir aquilo que você desconhece do que buscar alternativas para a inclusão. Este é o ponto. A inclusão deve ser feita, pois além de ser um direito garantido por lei é também nossa obrigação como docentes engendrar na busca por ferramentas e metodologias de apoio para nossa prática pedagógica, independentemente do tipo de aluno que tivermos.

Propomos, portanto, uma abordagem de ensino que privilegie a comunicação em uma perspectiva inclusiva na sala de aula de cursos em licenciatura

⁶⁰ Segundo o referencial teórico adotado sobre o bilinguismo, a primeira língua do surdo é a língua de sinais, e não mais a língua portuguesa, como outrora já foi. Estabelece-se, portanto, a definição: L1- língua de sinais, L2- língua portuguesa, L3- língua estrangeira.

em línguas estrangeiras, já que há uma “[...] necessidade de estudos sobre aprendizagem de línguas não-orais que contemplem o processo de ensino a partir de uma abordagem comunicativa” (MAGALHÃES, 2019, p. 45).

Baseando-se nas habilidades esperadas para este aluno, será possível o professor criar um espaço interativo em sala de aula, que poderá compreender:

- Atividades interativas com o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino da emissão fonética e produção dos sons (sugiro o *site sounds of speech*⁶¹, desenvolvido pela Universidade de Iowa, que utilizei nas aulas de fonética e fonologia da LE, o qual ajudou muito na compreensão da relação entre o aparato fonador e a produção dos sons);
- Uso de vídeos legendados na língua em estudo;
- Discussão de temáticas mediante leitura prévia de texto em língua estrangeira (deve-se levar em consideração que o aluno surdo irá ler o texto em língua estrangeira e discuti-lo em língua de sinais, que é a sua L1, e deverá ser interpretada para o professor e os demais colegas pelo intérprete que apoia esse acadêmico nas aulas);

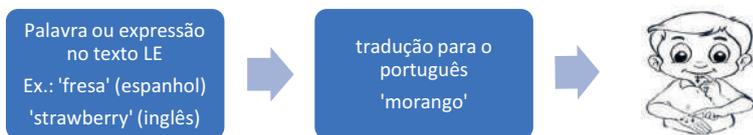
A avaliação do discente surdo poderá ser feita mediante a participação ativa dele nas atividades propostas, sua aptidão de comunicação na língua de sinais durante as discussões propostas, assim como avaliação oral para que possa responder em língua de sinais.

PROPOSTA FORMATIVA PARA DISCIPLINAS DE HABILIDADE DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a produção escrita em língua estrangeira poderão ser exploradas com uma grande abrangência de variedades de gêneros textuais. É importante que o discente tenha acesso desde textos mais simples (nos primeiros períodos da graduação) até os mais complexos. A interpretação textual deverá ser explorada em sua totalidade, desde o registro das ideias principais e secundárias até as informações implícitas. Vale ressaltar que este tipo de atividade trará uma maior aquisição de vocabulário e muitas vezes incluirá o uso de três línguas: a língua estrangeira que ele está se graduando (L3/LE), a língua portuguesa (L2) e a língua de sinais (L1).

Esmiuçando essa afirmação, podemos dizer que o aluno surdo lerá a palavra em língua estrangeira que para ele é desconhecida, traduzindo-a para o português, que é a sua segunda língua para posteriormente emití-la em língua de sinais. Neste sentido, podemos esquematizar este processo da seguinte forma:

⁶¹ Link para acesso ao site: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main>



Entre o processo de tradução do termo em português para língua de sinais (L2 para L1) o aluno contará com o apoio do intérprete, que lhe dirá o sinal que corresponde a palavra traduzida, caso ele desconheça.

Outra sugestão é trabalhar com a imagem do objeto nomeando-o em L3 e o estudante deverá transpor para a L1, sem necessitar o uso da L2. Este processo facilita, pois o uso de imagens para ensino de vocabulário [...] em muito favorece o aprendizado de alunos surdos, dada suas percepções visuais de mundo [...] As imagens, se trabalhadas de forma adequada e condizente, podem servir de apoio para a construção de significados em LE pelos alunos” (SPASIANI, 2018, p. 122).

Imagem e texto em L3/LE	Sinalização do objeto em Língua de Sinais
Ex.: Fresa (espanhol) Strawberry (inglês)	Ex.:
	  Morango

Neste sentido, propomos atividades que envolvam:

- Leitura e produção de textos em contexto real de uso, com simulação prática, associando inclusive com as atividades orais definidas anteriormente;
- Associação de imagens com o seu significado em LE;
- Produção textual em língua de sinais⁶²;
- Variedade de tipos e gêneros textuais;

⁶² Este tipo de atividade poderá ser apresentada pelo aluno surdo em sala de aula para integração com os não-surdos. Uma atividade que pode ser proposta é o discente surdo fazer o sinal em língua de sinais e os alunos não-surdos terem que dizer qual termo ele está sinalizando em LE. Outra atividade é o aluno não-surdo escrever a palavra em LE e o acadêmico surdo sinalizar em língua de sinais; o intérprete servirá de ponto de apoio neste momento para identificar se a sinalização é adequada.

- Atividades de estratégias de leitura em LE;
- Atividades de estratégias de escrita em LE;

Em relação a avaliação, devemos pensar que

A função do texto deve transcender a questão da avaliação, a escrita é a oportunidade que os alunos têm de expressar situações significativas. A produção criativa só ocorre quando o aluno identifica possibilidades de uma nova língua, a segunda língua, enquanto objeto social, interacional. Os surdos adquirem a língua de forma silenciosa, graficamente, pela instrução sistemática (BALDO e IACONO, 2008, p. 11).

Assim, precisamos pensar se, de fato, está havendo o aprendizado do aluno, não de forma superficial, mas como todo um conjunto de habilidades e competências que se espera de um licenciado em língua estrangeira. A avaliação terá um viés verificador da apreensão dos conteúdos pelo aluno e caberá ao docente, juntamente com o intérprete, fazer as adaptações necessárias para atender as suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES

Com essas propostas, pretendemos dar um norte para o professor que tem dificuldades em trabalhar com o aluno surdo nos cursos de licenciatura em língua estrangeira. Acreditamos que a inclusão efetiva só se concretiza com a procura por variadas formas de ensinar, fazendo uso de diversas ferramentas pedagógicas no ensino de LE.

Buscamos refletir sobre a capacidade docente em integrar o aluno surdo que será futuro professor licenciado em língua estrangeira. Assim, pretendemos despertar o interesse de alunos surdos em ingressar nesses cursos de licenciatura, fomentando o mercado docente com professores surdos capacitados para tal fim, agregando ao ensino básico conhecimentos específicos para lidar com aqueles que outrora foram deixados de lado pela educação, por serem considerados incapazes de exercerem essa atividade.

Compreendemos que o intérprete de língua de sinais é uma figura de extrema importância neste contexto, já que atuará na interação entre o professor e os demais colegas da turma, integrando o acadêmico surdo no espaço de aprendizagem. Mas não deve ser confundido como docente, pois este não é o seu papel. Não é dever do intérprete fazer trabalhos de responsabilidade do estudante, mas sim servir como apoio para questões relacionadas à língua e adaptações dos conteúdos de acordo com suas necessidades.

Em suma, esperamos que os docentes que atuam nos cursos de graduação com habilitação em línguas estrangeiras possam tomar estas propostas como sugestões, as quais poderão ser incrementadas e adaptadas para suas necessidades pedagógicas com vistas à integração e efetiva acessibilidade discente do surdo no curso escolhido.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Estudo sobre os papéis dos intérpretes educacionais:** uma abordagem internacional. Revista INES, Rio de Janeiro, n. 34, jul.- dez. 2016, pp. 48-62.
- _____. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua gesto-visual:** problematizando a questão. ReVEL, vol. 10, n. 19, 2012.
- BALDO, Cirlei Fátima; IACONO, Jane Peruzo. **Letramento para alunos surdos através de textos sociais.** Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/cirleibaldo.pdf. Acesso em: 13 de ago. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.626. 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, 22 de dezembro de 2005.
- CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MAGALHÃES, Vivían Caroline de Freitas. **A inclusão de alunos surdos no ensino superior:** dificuldades e possibilidades de comunicação em libras e na língua portuguesa. 2019. 141 f. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo Quiotaca. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para que? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (organizadoras). **Libras em estudo: formação de profissionais.** São Paulo: FENEIS, 2014.
- POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. **Inclusão no ensino superior:** a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. Número Especial, 2018, pp. 127-134.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

SOBRAL, A. **Dizer o ‘Mesmo’ a Outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: Special Book Services, 2008.

SPASIANI, Monique Vanzo. **Ensino de Inglês para alunos surdos**: materiais didáticos e estratégias de ensino. 2018. 216 f. Dissertação (mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos, 2018.

APRENDIZAGEM EM AÇÃO

Daniel Paixão Pequeno⁶³

Deborah Christina Carlotti Paixão⁶⁴

INTRODUÇÃO

Uma das grandes magias desse universo é a de poder aprender, sempre. Essa capacidade intrínseca e excitante, mesmo se mal administrada, não deixa de acontecer, existir e de nos fazer progredir.

Os profissionais da Educação vêm buscando entender e decifrar, de forma taxonômica, o processo pelo qual a aprendizagem acontece. E por mais grandiosos que sejam os estudos, parece que nada de concreto se basta. O aprender ainda exige algo etéreo, exige vontade, desejo, um sentido.

No processo epistemológico – do início (tomada de consciência) ao término (apreensão de novo conceito) – há o percurso realizado para o êxito desse processo. E é exatamente nesse quesito que o professor tem importante participação.

Historicamente, o professor é considerado o orador, o expositor, o detentor do saber. Porém, no final do século XIX, com o movimento europeu e norte-americano Escolanovista (Gadotti, 2005) – que propunha dentre outras questões o olhar compreensivo para a infância, questionando a passividade das crianças na escola tradicional – surgem novas dúvidas, ideias e, conseqüentemente, insegurança por parte dos docentes.

No século XX, com as inovações tecnológicas e educacionais e com a busca desafiadora por uma educação democrática e de qualidade para todos, o campo de discussão em educação se amplia. Além disso, neste momento, nunca se falou tanto sobre o fazer do professor.

Paulo Freire nos apresenta uma visão emblemática de como deveria ser o novo professor: um ser aprendente antes de tudo; que o mestre, para além de replicar, saiba dialogar e mediar o conhecimento, percebendo que reavivar o seu fazer resultaria numa práxis assertiva e, assim, na melhoria da qualidade profissional.

⁶³ Doutorando em Clínica Médica e Mestre em Assistência ao Paciente Oncológico pela Universidade Estadual de Campinas. Graduado em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie E-mail: daniel.pequeno@gmail.com

⁶⁴ Especialista em Docência no Ensino Superior e Neuroaprendizagem pela PUCSP; Psicopedagoga Clínica e Institucional pela AVM e graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos. E-mail: deborah_paixao@hotmail.com

Entretanto, a ideia etimológica ainda está presente: professor vem do latim, *professus*, aquele que declara, que afirma em público. Tal definição, ainda arraigada em muitos profissionais, deixa de despertar a curiosidade, o potencial cognitivo, a autonomia e o cuidado na relação com o outro.

Acreditamos que tarda o momento de (re)pensar a diáde professor-aluno. O que você acha?

DESENVOLVIMENTO

Trabalhar com a saúde mental e a educação de jovens e crianças nos fez perceber a potencialidade de cada indivíduo quanto a seus interesses e desejos. Frente a um ambiente favorável a criança consegue se autoconhecer (percepção própria e do meio) para apreender novos conhecimentos. Logo, a aprendizagem não se basta exclusivamente fora, apesar de vir de fora.

O aprendizado contempla uma série de dados, fatores e processos, dentre os quais o processo biosocioafetivo tão bem elucidado por La Taille (1972) quanto à tríade Piaget, Vygotsky e Wallon. Tais autores evidenciam que a cognição não é resultado apenas de uma perspectiva, mas se equaliza devido ao todo que já existe no ser, no seu campo sensitivo e no seu entorno.

As construções realizadas tanto a partir da cooperação como da coação são construtivas. Entretanto, enquanto a primeira beira um caminho, a segunda possibilita “apenas a permanência de dogmas e crenças” (LA TAILLE, 1992, p. 20). Ainda sob o olhar de Piaget (LA TAILLE, 1992), é observado que as interações sociais são demasiadamente negligenciadas e que ser autônomo não é ser isolado e reprimido, mas é ser livre conjugando afeto e moral harmoniosamente. Numa perspectiva paralela quanto à dimensão social do desenvolvimento humano, Vygotsky, a partir de Oliveira (1992), observa como pressuposto básico:

(...) a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Se pensarmos no sincronismo das potencialidades e habilidades do ser humano, tanto nas questões físicas quanto sociais, torna-se inimaginável que a emoção não esteja imbricada nas ações e aquisições epistemológicas e culturais. Assim, de acordo com as concepções de Wallon, pontua Dantas (1992):

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela

garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (DANTAS, 1992, p. 86).

Winnicott (1983) define claramente as relações em início de vida da criança “Não há sobrevivência física ou emocional de uma criança sem um ambiente” (WINNICOTT, 1983, p. 105). Logo, a relação mãe-bebê vai dar o tom sobre afeto e confiabilidade, que será retomado em outras situações interpessoais, como na escola. Logo, a escola se torna uma ampliação da família e do desenvolvimento da criança, que envolverá amor, ódio, agressividade, culpa e reparação, e demanda do docente a compreensão de seu papel e do desenvolvimento psicológico infantil (WINNICOTT, 2014).

Isso nos remete a Freire (2004), quando aponta a imprevisibilidade e a capacidade humana diante do novo e da relevância que tal aquisição terá para si. O conhecimento por meio do diálogo, do respeito às diferentes estratégias perceptivas que garantem para além da aprendizagem formativa, fazem da aprendizagem o resgate da curiosidade epistemológica. Logo, a curiosidade crítica gera o mundo cognitivo, interpessoal e ambiental, capacidade *sine qua non* para o desenvolvimento humano. “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 2004, p. 27).

Acreditando na magia do aprender, na capacidade humana de assimilar, transformar e de adquirir novos conhecimentos, entendemos o porquê das inúmeras menções quanto às relações professor-aluno, aluno-escola, família-escola, escola-professor-aluno. Daí a preocupação quanto ao papel da escola enquanto local especializado em ensino-aprendizagem e do professor enquanto especialista nas questões do aprender.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2004, p. 23).

Cortella (2005) contempla que se houver interesse, significado, compromisso, disponibilidade ao diálogo e ao novo, e mais, leveza e alegria, a relação professor-aluno proverá momentos de aprendizagem por meio da arguição, compartilhamento e reflexão. É nesse momento que aprendemos. Não somente pelo que absorvemos de fora, mas por todo o processo de desenvolvimento da compreensão, sentimentos e racionalização.

Em outras palavras, nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (CORTELLA, 2005, p. 125).

Concomitantemente, Morin (2003) e Demo (2007) abordam considerações que evidenciam as questões intrínsecas. Morin nos presenteia com as incertezas que sentimos e com a ideia da construção ímpar que cada um de nós tem da própria maneira de aprender, em que: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2003, p. 55). Enquanto Demo salienta a importância de saber como de fato aprendemos e o conhecimento de nós mesmos para alicerçar a aprendizagem.

Compreender é questão de lógica, e geralmente entendemos por lógica a capacidade de deduzir uma coisa da outra, de tal sorte que cada coisa esteja no seu lugar e se relacione com outra. (...) mas a ordem que funciona é aquela que compreendo melhor, porque está dentro de minha lógica (DEMO, 2007, p. 23-24).

O processo de aprendizagem se comunica com o nosso subjetivo e se traduz em novo conhecimento. Este acontece através de nossos interesses, do que desejamos aprender, pelo qual dispomos como base a leitura de mundo por meio das experiências que já possuímos. Desta forma, aprender compreende o desejo, a percepção do ambiente e as relações interpessoais, mas não deixa de ser uma ação singular.

São essas peculiaridades quanto à aprendizagem, da heterogeneidade da forma ao tempo de aprender, que o professor, a escola e a família devem compreender.

Aos professores faz-se necessário estudo, preparo e planejamento para oferecer a diversidade de estratégias didáticas e manter a intencionalidade pedagógica incitando a autonomia e a superação discente. Cabe à escola prover o suporte necessário ao processo ensino-aprendizagem, mantendo a interligação sociocultural e axiológica com a sociedade. Concerne finalmente à família munir-se de um ambiente satisfatório que facilite o desenvolvimento e amadurecimento emocional saudável da criança, favorecendo meios estáveis que facilitem a interação pessoal.

Por mais que muitas vezes atribuamos a responsabilidade às instituições ou à sociedade, é na ação (ou falta dela) da classe docente que observamos diversos equívocos epistemológicos, importantes de serem pontuados. O docente que

acredita que a aprendizagem é uma ação unificada, formal e homogênea acaba por minimizar o potencial de seu trabalho, além de classificar e rotular alunos apenas por habilidades ou dificuldades.

Como lidamos com escolas e famílias, vivenciamos regras e valores que, assim como o aprender, são individuais. Desta forma, o trabalho docente precisa se alinhar ao meio e a função, sem perder de foco o aluno, seus interesses, aptidões e necessidades no momento de aprender.

Morin (2009) nos alerta sobre essa vertente social quando diz que

O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola. Uma relação que não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência. Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade (MORIN, 2009, p. 100).

Se coadunarmos essas considerações às levantadas por Payot (2018) com relação à educação da vontade – que, segundo ele, não se cultiva, mas se excita –, reconheceremos a necessidade da fomentação do desejo no ato cognitivo, servindo de estopim para as conquistas significativas. Contudo, é notória a lacuna neste quesito, vindo a ser um campo epistemológico a ser fertilizado, pois traria benefícios relevantes à apreensão cognitiva.

[...] Para que uma ideia, para que um sentimento se enraízem em nós e adquiram direito de cidadania, há condições de habitação, de convívio, de intimidade. É necessário que, por uma lenta e perseverante progressão de influência, essa ideia, esse sentimento estendam o círculo de suas relações, que se imponham pouco a pouco por seu valor pessoal. (...) ela se alimentará e fortalecerá (...) (PAYOT, 2018, p. 35).

O ser aprendente está em ação contínua. E como já mencionamos, a aprendizagem é ação interna que, se imbuída de significado, será internalizada, se mantendo presente até ser reutilizada e renovada. Após sua retomada, reinicia-se o grande ciclo evolutivo e obviamente cognitivo do qual fazemos parte: a vida.

Percorrer os caminhos do processo ensino-aprendizagem é estar pronto para surpresas e descobertas, com todas as reinvenções necessárias e pertencentes aos sujeitos nela imbricados. Diante deste fato, vale ressaltar as questões fenomenológicas, como a intencionalidade pedagógica, que deverão ser bem claras e acessíveis.

Contemplar a intenção no ato de educar e de lidar com o educando é ter objetividade para alcançar as expectativas epistemológicas, demonstrando o

compromisso colaborativo e pedagógico tão necessário para o processo de aprendizagem. Estar ciente da intenção das nossas ações e atento às reações resultantes da docência sempre promovem algum tipo de apreensão.

Chegamos, então, ao ponto a que propomos maior reflexão: Qual o papel do professor no que tange a apreensão? “quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar” (CORTELLA, 2005, p. 124).

Depois de anos vivendo a Educação, observando, aprendendo e ensinando, afirmamos que não há uma fórmula ou regra para desenvolver e despertar a aprendizagem que garanta a compreensão e apreensão. Como tudo o que vem e está no ser humano, a aprendizagem também é singular e desenvolvida de maneira única.

Por mais que não saibamos com exatidão o quanto um determinado conceito ou ação pedagógica foram assimilados por uma criança, sabemos que muitas de suas lembranças partem das experiências afetivas. Desta forma, ensinar se torna uma forma de cuidar.

Quando, por exemplo, uma criança está em sintonia com o que é mais importante para ela, com o que a cativa, ela entra em contato com os interesses que a motivam. Essa motivação intrínseca, que vem de dentro, nos diz o que realmente é importante para nós – para uma criança, o que ela realmente quer aprender e por quê. (...) um professor sintonizado pode usar os interesses intrínsecos dos alunos para gerar empolgação com o que estão aprendendo (GOLEMAN, 2017, p. 25).

Veja, por exemplo, quão incrível é nossa capacidade sensorial, que ao ouvir apenas o trecho de uma música conhecida pode alterar estruturas sensoriais capazes de nos despertar lembranças, nos ater a fatos, detalhes, cheiros e emoções novamente sentidas. Percebemos, então, quão longe pode ir a nossa capacidade de recordar o que nos é caro, o que nos acrescentou em dado momento, o que é tão nosso, e o mesmo ocorre no campo cognitivo.

A capacidade cognitiva herdada e o ambiente modulam nossa cognição. O ambiente tem importância vital; porém, dependendo de diversos fatores, pode apresentar aspectos positivos e negativos ao desenvolvimento: “[...] o ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação. Mas o ambiente não faz a criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial” (WINNICOTT, 1983, p. 81). Assim, é necessário compreender o âmbito familiar da criança e em seguida o ambiente que oferecemos aos alunos.

A compreensão dos efeitos de um núcleo familiar conturbado ao desenvolvimento psicológico e educacional da criança já nos é conhecido, mas qual será o efeito de um ambiente escolar que envolve gritos e discussões constantes à criança? É possível imaginar a criação de vínculo e potencial de aprendizado em um ambiente ameaçador, sem espaço para criatividade e imaginação?

Pensando nas salas de aula, heterogêneas, com 30 alunos por turma – em média, imaginamos que são 30 pessoas diferentes, com experiências, dores e alegrias distintas, que estão compartilhando e vivenciando situações de aprendizagem que nem sempre farão sentido naquele momento, mas que por função pedagógica, deverão ser aprendidas. E dentre essas entrelinhas, entra a magia de ser professor.

Munido de vontade e conhecimento, o professor conseguirá despertar o interesse do aluno, trazendo a sua atenção ao objeto de estudo. É esse o momento em que o professor se sente posto à prova quanto a sua capacidade profissional, pois frente a falha do aluno, altera-se a forma de apresentar o objeto e não o aluno.

Eu nunca esqueço de uma colega de mestrado que dizia: “(...) Eu achei que em sala de aula ia ser assim: eu falava e eles aprendiam. Ai entrei em sala, eu falava e eles não aprendiam. Eu falava e eles não prestavam atenção. Eu falava e eles não ouviam” (CORTELLA, 2018, p. 106).

São momentos como este e outros tantos que pedem reflexão e reestruturação profissional. Como já dissemos no início, somos aprendentes. Freire nos alertou quanto à autonomia que teríamos sendo professores e principalmente, sobre a disciplina e responsabilidade desse nosso fazer, que é árduo e trabalhoso. Por isso, a necessidade da reflexão.

Há uma fratura ética no nosso cotidiano que é a acomodação. Isto é, a percepção de que as coisas são como são. Não por serem melhor modo, mas porque do modo como são não demandam esforço. A postura do “não mexa, é melhor assim” é muito marcante. O que justifica essa condição acomodada? O hábito. E o que é o hábito? É aquilo que, feito de maneira repetitiva, ganha função de norma. Em vez de ser uma possibilidade, se torna um imperativo (CORTELLA, 2018, p. 37).

Tal acomodação, assim como o excesso, não são sinônimos de efetividade no meio relacional e educacional. Mãe dedicada comum e mãe suficientemente boa foram termos cunhados por Winnicott (2014) para descrever como a função materna deve ir ao encontro das necessidades da criança, sendo a ausência e o exagero características que não correspondem a uma melhor saúde emocional da criança.

Da mesma forma observamos a ação do docente, que no desejo de facilitar o processo de aprendizagem, pode impedir o questionamento, a busca,

a internalização a partir do erro e do acerto do aluno. Nesses casos percebe-se que existe uma preocupação com a criança, porém, esta não se traduz em cuidado, uma vez que não abre espaço para mediação entre conhecimento e criança. Muitas vezes esse descompasso entre expectativa e a realidade do seu trabalho pode estar acontecendo em sua prática sem que ele perceba.

Entretanto, para mudar essa condição, teremos que provocar mudanças internas, de concepção e de certezas, dando um passo para trás, e revendo a prática desde sua origem. Ensinar demanda cuidado com o outro e consigo mesmo. Como pode alguém que negligencia seu próprio cuidado cuidar de alguém? É necessário, de tempos em tempos, olhar para dentro, para que possa interessar-se por si mesmo, ocupar-se de si mesmo, e em última instância zelar por si mesmo, retomando posse do que é seu, seu corpo, suas ideias e suas vontades. A partir da reconquista de nós mesmos, podemos olhar para fora e começar a provocar mudanças nos outros, e nosso bem-estar e plenitude gerarão reações em cadeia.

O profissional na sala de aula é o professor. Então, cabe a ele dar um norte cognitivo, com consciência da importância e respeito à singularidade humana, favorecendo novas apreensões a partir do seu conhecimento pedagógico e sua influência afetiva e didática.

Não estamos a favor da quebra de parâmetros educacionais ou a uma desordem no campo curricular. Não, longe disso. Sabemos da importância da organização das ideias e de uma cronologia epistemológica para a compreensão de dados. Pontuamos a integralização dos conteúdos coadunando os interesses dos alunos, o sentido do que se aprende e o significado disso para a aquisição de conhecimentos e reais aprendizagens. Isso faz toda a diferença na hora do apreender, tanto para o professor quanto para o aluno.

Inúmeras mudanças ocorreram desde os ideais socráticos, principalmente quanto à ideia do exercício docente. Porém alguns fatores perduram, como seus objetivos.

A escola, hoje, já compreende a relevância de ensinar o sujeito a reconhecer o seu jeito de aprender. Também reconhece que é única a forma que compreende os movimentos do ambiente. O professor também está aprendendo a aprender com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender significa tomar posse, assimilar e encontrar formas de incluir os conteúdos em sua vida. Acreditamos então que esse é o objetivo da escola e dos professores. Para tanto, sabemos que a assimilação do conteúdo e con-

tato com o ambiente somente ocorrerá positivamente se o professor estiver consciente de seu papel e disposto ao seu trabalho.

Um professor interessado motiva o aluno. O inverso também pode ocorrer, por isso torna-se imprescindível o docente ter ciência de sua influência e saber o que fazer e como fazer. Da mesma forma, o professor que cuida de si mesmo irá cuidar de seu aluno. Cuidado antecede as relações, dentre as relações o ambiente com afeto se torna satisfatório, assim motivação e potencial são o combustível para o aprendizado.

Lembremos, também, o currículo oculto, aquele que não está escrito, mas vive nas entrelinhas da sala de aula, que denuncia o profissional desmotivado e que perpassa pela lousa o desencanto pela aprendizagem. Enquanto estamos professores, somos exemplos e somos seguidos por alunos por uma tecnologia de ponta: a tecnologia dos sentimentos.

Esta, tão viva e perspicaz, faz notar nossas mais profundas intenções, o nosso envolvimento e honestidade no falar e a generosidade no compartilhar. Além disso, se a falta de interesse e compromisso for latente, escancara o que não queremos demonstrar e, eventualmente, de forma verbal ou não, quebra o potencial do ambiente.

Aquilo que me é caro, não esqueço. Aquilo que faço com intencionalidade, não esqueço. Aquilo que busco e desvendo, não esqueço. A escola, se a vivencio, não esqueço. As relações que me são caras, não as esqueço também. Ao tocar outra alma de forma genuína, a modifico, e assim como na teoria de Winnicott, não mudamos o mundo de uma só vez, mas em pequenas doses.

Para ser professor é necessário querer, desejar. Querer repartir, duplicar, semear. Sem a expectativa de colher, mas de semear. Para ser professor, é preciso alegria de sê-lo.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 9 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança!** – São Paulo: Cortez, 2015.

DANTAS, Heloysa. A Afetiva e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. 20 ed. – São Paulo: Summus, 1992. p.85-98.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. 5.ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8.ed. – São Paulo: Editora Ática, 2005.

LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** 20 ed. – São Paulo: Summus, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8.ed. –São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** trad. Eloá Jacobina. 16.ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em Discussão.** LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. 20 ed. – São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34

PAYOT, Jules. **A educação da vontade.** trad. Roberto Mallet; Campinas, SP: CEDET, 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. Sobre a contribuição da observação direta da criança para a psicanálise. In: **O ambiente e os processos de maturação** (Estudo sobre a teoria do desenvolvimento emocional). São Paulo: Artmed, 1983. p. 101-105.

WINNICOTT, Donald Woods. (1983). Da dependência a independência no desenvolvimento do indivíduo. In **O ambiente e os processos de maturação** (Estudo sobre a teoria do desenvolvimento emocional). São Paulo: Artmed, 1983. p. 79-87

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** 6-ed – Rio de Janeiro: LTC, 2014.

O NOVO NORMAL: ANOMALIAS NO COTIDIANO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

José Renato Sessino Toledo Barbosa⁶⁵

Carlos Roberto Waidemam⁶⁶

Marcio Edovilson Arcas⁶⁷

INTRODUÇÃO

No dia 17 de março a Revista Exame anunciava as medidas de isolamento e distanciamento social no Brasil devido ao avanço do Covid-19⁶⁸, na matéria ‘Período de isolamento começa a valer nesta terça em SP e outros estados’ (EXAME, 2020); naquele momento havia sido registrada a primeira morte por Corona vírus no Brasil e o número de infectados era de 200 pessoas. O governador de São Paulo, João Dória (PSDB), cancelou as aulas presenciais em escolas e demais instituições de ensino e determinou que funcionários públicos com mais de 60 anos trabalhassem em casa, tais medidas, foram apontadas “como ação preventiva ao combate do coronavírus”.

Enquanto concluímos este texto, dia 25 de junho de 2020; o website G1 do grupo Globo noticia noticiava que o Brasil já possuía 1.180 mortes por Corona vírus em 24 horas, e mais 55.054 mortes causadas pelo vírus na sua totalidade. (G1,2020). No dia 24 de junho o governo de São Paulo anunciou que o retorno das aulas será em setembro do ano em curso (UOL, 2020); as escolas deverão se readaptar às novas exigências propostas pela OMS (Organização Mundial de Saúde) para o combate da doenças: uso de máscaras, distanciamento e um ensino misto entre aulas presenciais e remotas - online. Em contrariedade com a previsão orçada pelo governo paulista, o Instituto de Pesquisas Datafolha divulgou pesquisa que aponta que 76% dos brasileiros discordam com a reabertura de escolas antes de uma vacina (VEJA, 2020).

⁶⁵ Mestrando em Educação PGEDU/UEMS/Paranaíba-MS. Graduado em Filosofia. E-mail: joserenatostb@hotmail.com

⁶⁶ Mestrando PGEDU/UEMS/Paranaíba-MS. Técnico em Assuntos Educacionais do IFSP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEPHEB). E-mail: carlioswaidemam@ifsp.edu.br

⁶⁷ Mestrando PGEDU/UEMS/Paranaíba-MS. Professor de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do SESI/MS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEPHEB). E-mail: marcio.arcas@sesims.com.br

⁶⁸ A sigla da doença é composta por “Corona Virus Disease” mais o ano de seu descobrimento, 2019. É causada pelo vírus Sars-Cov-2 (da família *Coronaviridae*) e causa graves infecções respiratórias. Seus primeiros registros foram na China. Mais informações em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>

Para entendermos como os profissionais da educação têm vivenciado este momento desenvolvemos um questionário no aplicativo virtual Microsoft Forms e divulgamos em grupos de WhatsApp de profissionais da educação nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais; em 3 dias de pesquisa (23, 24 e 25 de junho de 2020), tivemos envolvimento de 67 pessoas do Mato Grosso do Sul, 57 do Estado de São Paulo e 13 de Minas Gerais; sendo, 77 mulheres e 51 homens; 88 bacharéis, 28 mestres, 9 doutores e 3 pós-doutores; 87 atuando no Ensino Básico, 23 no Ensino Superior, 16 professores de cursos técnicos, 11 coordenadores, 11 diretores e 11 profissionais de outros setores que atuam na educação. Destes, 61 atuam em instituições públicas e 82 em instituições privadas; 88 trabalham em somente uma instituição, 23 em duas, 14 em três, e 3 em quatro ou mais.

Nas perguntas sugeridas na pesquisa procuramos entender como o emocional dos professores foi afetado neste momento, quais suas expectativas futuras para a educação e como sua formação anterior e a que receberam neste fatídico período de 3 meses tem influenciado em suas rotinas.

Foi notado uma discrepância entre as respostas dos profissionais que só trabalham em instituições particulares com os que trabalham em instituições particulares e públicas e também com relação àqueles que trabalham somente em instituições públicas; estas diferenças são detectadas nas perguntas relacionadas as ações tomadas pelas instituições frente ao momento de ensino remoto emergencial (também substantivado, de forma equivocada como EAD).

O QUE A PESQUISA MOSTROU⁶⁹

Quando perguntados sobre qual fator tem gerado mais desconforto e preocupação durante o período de isolamento; 48% (62 dos entrevistados) indicam a situação política do país, acompanhados por 31% (40 dos entrevistados) que indicaram o isolamento social e 21% (26 dos entrevistados) os fatores econômicos. Sobre os fatores econômicos em outra pergunta foi apontado que 66% (84 dos entrevistados) não sofreram nenhum impacto financeiro, 27% (34 dos entrevistados) tiveram redução na carga horária e/ou corte salarial, e 7% (10 dos entrevistados) que indicaram terem perdido vínculos trabalhistas no momento.

Os profissionais avaliaram o desempenho dos alunos e o rendimento de suas instituições no período anterior à pandemia como, Bom (65%, 51 entrevistados), Regular (29%, 37 entrevistados), Ótimo (17%, 22 entrevistados) e Pésimo

⁶⁹ O leitor, ao analisar os dados deverá ter em mente que em algumas perguntas foram propostas mais de uma alternativa como resposta, assim os números excedem o total de 128 entrevistados, assim como o percentual de 100%.

(3%, 4 entrevistados); ou seja, a maioria avaliava os processos educacionais em suas instituições de forma positiva. Perguntamos, então, sobre como avaliam o ensino remoto emergencial/EAD; 56 entrevistados, avaliam que foram mantidas características do ensino presencial, 30 acusam que os reflexos serão prejudiciais devido à falta de estrutura e despreparo dos profissionais, 23 indicam que o momento está sendo ótimo para a educação já que várias metodologias ativas estão sendo implantadas; 14% acreditam que irá melhorar o desempenho dos alunos.

Dos que indicaram fatores econômicos como o principal desconforto durante a pandemia, dos 26 participantes, 8 eram diretores, 7 coordenadores, 5 profissionais de outros setores e 6 professores, destes últimos 3 de Ensino Superior, 2 de ensino técnico e 1 de ensino básico. Na questão que levantava os impactos financeiros, dos 34 participantes que tiveram redução de carga horária e corte nos ganhos, 9 são diretores, 7 são coordenadores, 7 profissionais de outros setores, os demais, 11 entrevistados, são professores da educação básica da rede privada de São Paulo.

Na sequência perguntamos sobre a formação/treinamento que tem sido dado pelas instituições, ou seja, como têm sido o suporte e planejamento das instituições, neste momento dividimos os entrevistados entre os tipos de instituições, públicas ou privadas, e as regiões. Dos 29 entrevistados que indicaram que o suporte (formação/treinamento) da instituição e a distribuição de equipamentos foi ótimo, 23 são de escola particular de Mato Grosso do Sul; 3 são da rede particular de ensino de São Paulo e 4 da rede particular de Minas Gerais. Os outros 10 participantes de Minas Gerais, têm vínculos com a rede pública, e somados com outros 10 profissionais da Rede pública de São Paulo e 05 da rede pública de Mato Grosso do Sul; compõem os que indicaram que o suporte da instituição (formação/treinamento) foi péssimo (sem equipamentos e sem suporte para implantação das aulas remotas). 36 participantes indicaram que o apoio da Instituição foi regular e outros 38 apontaram que foi bom. Neste quesito, percebemos que as instituições no geral deram algum tipo de suporte, exceto, conforme indicado, as redes públicas de ensino básico, destacando Minas Gerais, com 100% de reclamação sobre o suporte prestado aos profissionais.

Foi perguntado se as instituições tiveram algum tipo de planejamento e se este, ou a ausência deste, causou algum prejuízo aos alunos. 93 (81% no geral) participantes indicam que as instituições se organizaram e em pouco tempo já tinham planos de ação definidos, 75 (81% em relação a esta resposta) desses são oriundos de instituições privadas. 7 (6% dos participantes) indicaram que a instituição não definiu ainda nenhum planejamento e que os alunos não tiveram aulas até o momento, todos são da Rede Pública de São Paulo e atuam no Ensino Superior e Técnico. Outros 16 professores oriundos da rede pública dos três

estados afirmaram que as instituições não forneceram plataformas específicas e as ferramentas partiram de atitudes autônomas dos professores, mas que ainda há uma tentativa de a instituição organizar o cronograma e seguir as metas do ano letivo. Isso indica um despreparo da gestão escolar em relação à necessidade de adaptação de metodologias pedagógicas em tempo de Covid19 e em relação à formação continuada dos docentes, o que para a professora Bernadete Angelina Gatti é essencial para garantir os processos de ensino e aprendizagem na educação, seja ela básica ou superior (GATTI, 2013-2014).

Vale ressaltar que os 7 profissionais de São Paulo deste grupo atuam também na rede privada. Outros 12 participantes, indicaram que não há um planejamento e tão pouco suporte/orientação com relação ao uso dos recursos e que os horários das aulas foram reduzidos, destes 5 são de São Paulo e 7 de Mato Grosso do Sul, todos atuam na rede pública. Fica clara a discrepância entre o ensino público e o privado; enquanto os primeiros em alguns casos ainda não definiram plano de ação, não passaram por momentos de instrução/formação quanto ao uso das novas tecnologias educacionais e nem tiveram aulas, na rede privada, nas primeiras semanas foram traçadas metas, lembrando que boa parte destas instituições já utilizavam metodologias ativas, ou seja, seus profissionais já estão em processo de formação continuada há algum tempo.

Sobre como avaliam o ensino remoto emergencial, entre os participantes que indicaram expectativas positivas, 8 são diretoras de escolas particulares de Mato Grosso do Sul, 7 são coordenadoras de escolas particulares de Mato Grosso do Sul e todos os demais 26 participantes são professores (ensino básico, técnico e superior) que trabalham em escolas particulares. A pesquisa teve a preocupação de aprofundar a discussão no quesito formação continuada dos profissionais e apontou dois questionamentos; no primeiro, uma análise de como a formação anterior à pandemia influenciou no desempenho dos professores neste momento e, a segunda, se as instituições ofereceram algum tipo de formação/treinamento para a docência remota em época de pandemia de Covid19.

Em ambas aparece novamente a discrepância entre o ensino público e o privado; dos 72 participantes que indicaram que a formação anterior foi boa e que esta foi importante para a implantação de novas metodologias, 60 trabalham na rede privada. Entre as afirmativas negativas a formação anterior estão 22 profissionais da rede particular e 46 da pública. As questões anteriores sobre planejamento e suporte são reforçadas na pergunta sobre a oferta de formação e treinamentos durante a pandemia; 25 entrevistados indicam que não receberam nenhum tipo de formação ou treinamento, 23 são de instituições públicas e 2 da rede privada (participantes de São Paulo).

Sobre a carga horária durante o ensino emergencial remoto, 107 participantes indicaram que têm trabalhado muito mais neste período, 20 indicam que trabalham em níveis parecidos com o momento anterior e 1 participante apontou que tem trabalhado menos. Nos meados de junho disseminou-se uma pressão de alguns setores, principalmente das instituições privadas de ensino⁷⁰, para que as aulas retornem aos espaços físicos das escolas e faculdades; perguntamos então se os participantes julgam que as instituições estão preparadas para se adequarem às novas exigências que serão impostas pela pandemia no futuro. 51 (40%) apontam que suas instituições estão aptas ao retorno, 43 (34%) apontam que é muito cedo para opinar e, 34 (27%) afirmam que suas instituições não estão preparadas para a retomada. Aqui novamente fica demonstrado o abismo entre as instituições públicas e privadas; dos 51 que alegam que suas instituições estão aptas ao retorno, 49 atuam em instituições privadas; dos 34 que afirmam que suas instituições não estão aptas ao retorno, 30 atuam na rede pública.

a. Impactos no Ensino Superior

A amostragem contou com pouco menos de vinte por cento de respostas de profissionais de Educação que atuam no ensino superior. Desse universo, mais da metade trabalha na rede privada.

É oportuno salientar que há um agravante na situação: um descompasso entre a apatia do Ministério da Educação naquilo que diz respeito a políticas públicas de combate à pandemia. Portanto, basicamente, as ações partiram dos governadores estaduais e prefeitos. É lícito salientarmos que houve, inclusive, uma inexistência de alocação de recursos federais, e, principalmente, não houve a apresentação de nenhum plano. Cabendo o protagonismo às outras instâncias do poder executivo.

Entendemos, também, que o ensino superior, tem uma situação menos dramática que os demais graus da Educação, na medida em que o número de profissionais e estudantes é muito menor (INEP, 2018).

Pela própria condição – Ensino Superior – é compreensível também que haja menos improvisações e mais ações em relação ao investimento em tecnologias, a fim de garantir uma qualidade possível no ensino remoto. Suas respostas devem ser mais rápidas, nesse sentido.

O uso de ferramentas midiáticas na educação básica e/ou superior, já era defendido em décadas anteriores. Kenski (2006, p. 3) já sugeria que “a gestão

⁷⁰ Governo e Sindicato das escolas particulares estudam retorno das aulas presenciais em agosto. Disponível em: 18/06/2020 <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/06/18/governo-e-sindicato-das-escolas-particulares-estudam-retorno-das-aulas-presenciais-em-agosto.ghtml> Acesso: 25/06/2020

das mídias para uso em educação é um dos primeiros movimentos para a sua efetivação”. Além do que corrobora a autora do excerto, também nos permitimos inferir que, de modo geral, o ensino privado, independente do grau, exige de seus gestores, rápidas respostas e ações, na medida em que, seus “clientes” pagam mensalidades, altas, e, portanto, esperam um “produto” aceitável.

O mesmo não ocorre no ensino público, uma vez que, ainda que os contribuintes arquem com pesadíssimos impostos para sustentar à máquina pública, poucos tem a nitidez dessa assertiva. Assim, as cobranças e demandas tornam-se menores, assim como os resultados da qualidade do ensino público que vai se perdendo ao longo do caminho e cada vez mais se distanciando do privado (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

O ensino superior conta com estudantes com mais vivência e expectativas concretas, logo, suas respostas e ações, devem ser imediatas. No caso da rede privada a questão potencializa-se mais. Por isso mesmo, para atender rapidamente às necessidades de seu público, nos parece evidente que esse grau de ensino fornecerá a seus professores equipamentos e estruturas adequadas.

Além disso, num plano mais subjetivo, aventamos a hipótese de que, o grau de maturidade dos estudantes dá a eles uma dimensão maior da situação imposta pela pandemia, de tal forma que, torna-se mais imperativo adequar-se à nova realidade. Não lhes restando uma alternativa, a não ser, enquadra-se e adaptar-se.

Nesse sentido, aferimos que os impactos sentidos pelo professor da rede superior privada, quanto ao trabalho direto com seus estudantes, lhes é favorável. Todavia, é indubitável que o inusitado da situação tenha propiciado um aumento de pressão dos mantenedores e gestores sobre os educadores, a fim de que, rapidamente, se apropriassem das novas ferramentas de trabalho e as executassem com total êxito, dentre outras razões, talvez, sua maior preocupação, evitar evasão e, conseqüentemente, perda de receitas.

Sendo assim, é inegável que esse novo estado de coisas produza uma sensível elevação do grau de stress, onerando ainda mais as responsabilidades dos professores. Além do fato de, concretamente, conviver com o espectro da diminuição de rendimentos ou desemprego, condições que deterioram ainda mais seu estado emocional.

b. Impactos do ensino remoto na Educação Profissional

Adiante na discussão apresentada, cabe esclarecer que de acordo com a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996, s/p.) em seu artigo 36-A, a Educação Profissional é a modalidade de ensino que tem por finalidade genérica preparar

“para o exercício de profissões” de forma a contribuir para que o cidadão possa atuar no mundo do trabalho e se integrar na vida em sociedade. As alterações impetradas à LDBEN, a partir da Lei nº 11.741/2008, trazem, além da nova nomenclatura “Educação Profissional e Tecnológica” (EPT), uma reestruturação para este tipo de educação que, coloca não só a habilitação para o trabalho, mas a possibilidade de formação profissional continuada. Abrange, portanto, desde cursos rápidos de qualificação, cursos de nível médio técnico nas modalidades integrada e concomitante, cursos articulados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda cursos de nível superior e de pós-graduação na área tecnológica.

Como visto, a educação profissional não se retém apenas ao ensino técnico de nível médio – objeto neste tópico analisado –, mas pode assumir outras formas de ensino. Dessa forma, no presente estudo, consideraremos como educação profissional apenas as respostas relacionadas ao ensino técnico em nível médio, tendo em vista a ausência de filtro quanto à natureza dos cursos superiores em que trabalham os profissionais que responderam ao questionário.

Nosso universo investigativo é composto por 13 respostas de professores de ensino técnico, sendo 3 de profissionais de instituições privadas e 12 de instituições públicas (entre os que atuam no ensino privado, 2 também trabalham também em instituição pública).

Ainda que necessária, a formação para o trabalho no país reproduz essa dualidade histórica de modo concreto. A necessidade de atendimento de mão de obra no contexto do neoliberalismo favoreceu nas últimas décadas o estabelecimento e consolidação de uma atuação ascendente da iniciativa privada na educação profissional, alcançando 60,9% do montante de alunos e com 55,9% deles frequentando cursos em período noturno. Uma em cada dez instituições privadas apresenta parte da grade curricular composta por ensino a distância (BRASIL, 2014).

Podemos dizer que, apesar do baixo precedente em ensino remoto para esta modalidade de educação na iniciativa privada, as respostas obtidas dos professores que atuam com o ensino remoto durante a pandemia, mostram que estas instituições têm obtido bons resultados frente a essa demanda. Desse modo, nas questões voltadas à aplicabilidade do ensino remoto, dentre os professores da rede pública, 90% avaliaram o ensino remoto como “péssimo” e 10% como ótimo; enquanto na rede privada, 33.3% dos professores avaliam como “Ótimo”, 33.3% como “Bom” e 33.3% para “Regular”. Sobre os equipamentos e suporte técnico recebidos, na iniciativa privada os percentuais anteriores se remetem respectivamente, enquanto na rede pública, 50% apontam “péssimo”, 30% “bom” e 20% “regular”. Com relação ao planejamento prévio institucional para as diretrizes de ensino remoto 80% dos entrevistados

das instituições públicas responderam que “não haviam ações planejadas” ou “definidas” e 10% que “Sim”, havia, enquanto na rede privada 100% dos participantes da pesquisa responderam que “Sim”, havia ações “planejadas” ou “definidas”. Quando perguntado se instituição tem capacidade de realizar um ensino igual ou melhor pelo modo remoto, observamos que 66,7% dos profissionais da iniciativa privada responderam que “Sim” e 33,3% “Não”; na rede pública 40% tanto para “Não” quanto para “Muito cedo para opinar” e apenas 20% para “Sim”.

O que se nota claramente nessa frente investigativa é que na percepção profissional dos professores que atuam diretamente no ensino remoto, a iniciativa privada teve um desempenho muito superior à pública. Isso, muito provavelmente, se deve a outro fator que também foi perguntado no questionário: formação.

Quanto à bagagem formativa anterior à pandemia e no quanto que ela ajudou nas práticas do ensino remoto, entre os profissionais da rede privada, 66,4% disseram que foi “Boa” e 33,3% “Regular”, enquanto na pública 50% sinalizaram como Ruim”, 20% “Boa” e 10% “Regular”. Já com relação à formação continuada/capacitação para o ensino remoto na instalação da pandemia, os números apontam que 66,4% dos entrevistados da rede privada veem como “Regular” e 33,5% como “Ótima”, já na rede pública 50% como “Regular”, 40% “Bom” e 10% “Ruim”.

Dentre as reflexões possíveis para um melhor serviço prestado no modo remoto por parte dos profissionais da rede privada, podemos destacar a adaptabilidade às adversidades haja vista estas instituições terem implantado ações imediatas de estabelecimento de ensino remoto desde o início da pandemia e também na formação continuada de profissionais. Para Sobreira e Campos (2008), além da morosidade, há a necessidade de maiores investimentos em educação pública no Brasil, historicamente.

Outros fatores anteriores podem ter sido determinantes como, por exemplo, a necessidade de manter os alunos evitando a evasão, considerando a relação direta destes com rentabilidade do negócio privado. No ensino público, ainda que tenha havido avanços e muito investimento governamental, especialmente a partir da Lei nº11.982 já citada, ao que parece, a morosidade e a burocracia estatal têm sido o entrave relevante a ser superado. Ainda vale dizer que esta situação em muito se assemelha ao panorama do ensino superior, anteriormente apresentado, na comparação entre instituições públicas e privadas.

Apesar das condições tecnológicas para o trabalho e de formação continuada serem melhores da rede privada, a pesquisa apontou que a principal queixa daqueles profissionais é com relação aos “fatores econômicos (perda de

rendimentos)” com 66,6% das respostas, enquanto na rede pública 70% dos entrevistados apontam como principal preocupação diante do atual cenário os “fatores políticos (não se veem representados)”.

O que se nota no professorado da educação profissional, de modo comum e independente de onde o profissional trabalhe, é um panorama de estresse funcional. Do montante de todos os entrevistados, somados os da rede pública e privada, nota-se que: 90% alegam estar trabalhando mais do que o normal; 84,15% têm sofrido alguma alteração de humor no atual cenário de pandemia. Com relação ao futuro da educação no país 61,2% acreditam ser “péssimo” considerando ser um problema estrutural recorrente e que os órgãos responsáveis pela educação não atuam na implantação de melhorias e, 38,25% já pensaram em “desistir” da profissão docente.

Em se tratando do perfil dos estudantes da educação profissional, geralmente trabalhadores, não há garantias de que estes tiveram acesso a dispositivos com internet de modo a cumprirem as atividades propostas pelos seus docentes (reflexão que deve ser estendida para os alunos do Ensino Básico e Superior). Outra característica fundamental do ensino profissional é o viés prático que se dá não só por meio de estágios supervisionados, mas em atividades de laboratórios, especialmente os cursos voltados para a indústria e prestação de serviços (BRASIL, 1996). Essa faceta do currículo não pode ser substituída dentro daquilo que é o ensino a distância.

Ademais, no percurso da educação e as transformações a ela impetradas, em amplo espectro, perpassa uma discussão democrática e políticas públicas que envolvam e considerem as particularidades dos distintos atores sociais envolvidos (CIAVATTA, 2005).

O cenário educacional não se apresenta favorável: de um lado professores desestimulados e com dificuldades de implementação das tecnologias a distância, e por outro, alunos sem a garantia de acessibilidade e de qualidade na educação. Frente às falas oportunistas dos governantes quanto à expansão da educação a distância na iminência econômica de recursos financeiros, caber nossa reflexão por uma educação profissional que esteja apartada de seus antigos dilemas de dualidade e exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da nossa história, muitas doenças causaram crises e pandemias em regiões e até em todo o mundo. Essas crises acabaram por repercutir mudanças em vários fatores das relações humanas, sociais, econômicos, relacio-

namentos interpessoais e na educação, como a Covid19 causada pelo Corona vírus, descoberta no final de 2019 na China e adentrada ao Brasil em março de 2020, quando causou a primeira morte.

A educação, enquanto espaço de representação da sociedade, é influenciada diariamente pelas demandas sociais, por isso, qualquer fator que exige distanciamento e novas formas de conexão entre as pessoas, como no caso de uma pandemia que se transmite por meio do contato físico, também é vislumbrado nos espaços escolares.

A suspensão das aulas no mês de março de 2020 em todas as regiões do país, sem dúvida, reabriu uma discussão que vinha ocorrendo, de forma tímida, sobre o papel da escola, sobre a necessidade de seus docentes e alunos aprenderem a extrapolar os espaços de convivência real e encarar o uso de ferramentas tecnológicas como possibilidades de conexão com a ciência, a tecnologia e o conhecimento sistematizado.

Estamos reinventando a escola e a educação para superar a nova crise sanitária que se instalou no mundo, embora não temos mais clareza do nosso papel – se é que um dia tivemos, da nossa competência formativa, da nossa saúde e da nossa condição humana, pois sofremos juntamente com a sociedade os efeitos da COVID19, pois permanecemos professores e seres humanos.

A constante necessidade de melhorias de condições de trabalho e de formação continuada, com o Covid-19, ganharam ares desesperadores. Por mais que alguns profissionais sustentem o otimismo pelo porvir, sabemos que o neoliberalismo atua como adversário perverso e como tudo no capitalismo, a pandemia será facilmente transformada em lucros para uma minoria detentora do poder econômico.

Os impactos da Covid-19 geram várias incógnitas, principalmente com relação ao futuro – duvidoso e incerto. Profissionais têm se reinventado e readaptado, o controle do tempo para o momento tem exigido sacrifícios, sem lazer, sem a privacidade das famílias, o trabalho do professor, que antes era expressado na máxima, “todo professor leva trabalho para casa”, nestes momentos se confundiu ao ponto de não sabermos mais o que é trabalho, o que é casa. Fica outra pergunta, não atendida nesta pesquisa, seriam os profissionais deste momento alienados ou livres ao ponto de escolherem as mazelas do ofício.

Vale ressaltar que a pesquisa demonstrou uma grande diferença entre as questões de planejamento, treinamento, formação continuada, estabelecimento de metas e objetivos educacionais no campo do ensino público e do privado, o que demonstra que as mazelas são muitas e, no entanto, são resolvidas, a grosso modo, de acordo com os interesses de cada setor, principalmente econômicos. O público? Continua esperando, como sempre esperou.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr 2020.

_____. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 30 abr 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 28 jun 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 03, n. 3, p. 01-20, 2005.

EXAME. **Período de isolamento começa a valer nesta terça em SP e outros estados**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/periodo-de-isolamento-comeca-a-valer-nesta-terca-no-estado-de-sao-paulo/> Acesso em: 05 jun 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Fernandes de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em 03 jun 2020.

G1. **Brasil tem 1.180 mortes por coronavírus em 24 horas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/25/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-25-de-junho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml> Acesso em: 25 mai 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2013-2014. Disponível em: <file:///D:/Downloads/76164-103937-1-SM.pdf>. Acesso em: 3 jun 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**. Brasília: IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100061.pdf> Acesso em: 28 mai 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206 Acesso em: 04/07/2020

KENSKI, Vania Maria. Gestão e uso de mídias em projetos de educação a distância. Revista ECurriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3 dez. - jul. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/115tce5.pdf>. Acesso em 3 jul 2020.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. **Ideia de universidade para todos não existe.** [28 de janeiro de 2019]. Brasília: *Valor Econômico Brasil*. Entrevista concedida a Hugo Passarelli. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghhtml>> Acesso em: 28 mai 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas (SP), v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SOBREIRA, Rogério; CAMPOS, Bruno Cesar. Investimento público em educação fundamental e a qualidade do ensino: uma avaliação regional dos resultados do Fundef. *Revista de Administração Pública.* Rio de Janeiro, vol. 42(2), p. 327-46, mar./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v42n2/06.pdf>. Acesso em 3 jun 2020.

UOL. **São Paulo prevê retorno às aulas em setembro e com 35% de lotação.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/24>. Acesso em 28 mai 2020

VEJA. **Datafolha: 76% dos brasileiros querem que escolas continuem fechadas** disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/datafolha-76-dos-brasileiros-querem-que-escolas-continuem-fechadas/> acesso em: 27 de jun de 2020.

OS EGRESSOS DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: UM PANORAMA SISTÊMICO

Maria Cristina Mesquita da Silva⁷¹

Carlos Cezar Modernel Lenuzza⁷²

Alexandre Magalhães Martins⁷³

INTRODUÇÃO

As investigações descritas neste capítulo têm como objeto o estudante egresso do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em especial os que que atuam como docente da educação básica, a fim de conhecer sua condição salarial, sua alocação territorial e a etapa de ensino em que atua, verificando a possibilidade de estabelecer uma relação entre a formação recebida no âmbito da política pública de educação a distância e as condições gerais de atuação dos profissionais, de modo a favorecer a compreensão da formação acadêmica e social do docente capacitado no Sistema UAB, mediante os objetivos estabelecidos por essa política.

Neste estudo considerou-se como egresso o estudante que consta com o status “formado” no sistema de gestão da UAB (SisUAB), declarado formalmente pela Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) formadora, até o final do ano de 2018.

Para além do conhecimento da situação dos egressos, espera-se também contribuir para a adoção de medidas de gestão necessárias junto ao Sistema UAB, de modo a prover subsídios técnicos para um possível (re) direcionamento da política pública educacional. Assim, o estudo apresenta adicionalmente os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar o *status quo* do Sistema UAB no que tange ao seu estágio evolutivo e, com base nisto, colaborar com dados relevantes para possíveis medidas para o alcance de maior eficácia da política pública.

⁷¹ Mestranda em Educação (UCB, 2020). Especialista em Políticas Públicas (ENAP, 2007) e Língua Portuguesa e Literatura (Unicesumar, 2020). Licenciada em Letras Espanhol (UnB, 2004). Analista em C&T - CAPES. E-mail: cristina.mesquitas@gmail.com

⁷² Mestre em Educação (UFRGS, 2020). Especialista em Advocacia Pública (ULBRA, 2012). Graduado em Direito (ULBRA, 2002). Diretor de Educação a Distância e de Educação Básica - CAPES. E-mail: carlos.lenuzza@hotmail.com

⁷³ Pós-doutor no USDA (EUA, 2016). Doutor em Biologia Molecular (UnB, 2013). Mestre em Genética (UFPE, 2007). Licenciado em Ciências (UniCEUB, 1986). Analista em C&T - CAPES e Professor no IESB. E-mail: mm.alexandre@gmail.com

Relativamente ao acompanhamento de egressos, Paul (2015) destaca que as pesquisas relacionadas a essa temática já vêm sendo realizadas por diversos países (França, Inglaterra, Grã-Bretanha, Itália, Brasil, entre outros) há mais de quarenta anos, acentuando que, no Brasil, apesar de algumas iniciativas, os estudos de egressos continuam esporádicos, pouco utilizados e pouco sistematizados.

Com efeito, as pesquisas verificadas, em sua grande maioria, inclusive quando da organização deste estudo, apontam para movimentos esporádicos, geralmente baseados em levantamentos junto aos egressos por meio de questionários de pesquisas. Comumente estas pesquisas são dirigidas para o levantamento da satisfação dos estudantes com o curso.

De acordo com Espartel (2009), a avaliação da satisfação do aluno com o curso permite a identificação das necessidades de melhoria ou de manutenção em um curso. Esta modalidade avaliativa não permite, contudo, verificar questões relativas à aprendizagem obtida, tampouco a aplicabilidade profissional desse aprendizado. Para a autora pode-se ampliar o alcance de tais pesquisas a partir da verificação da opinião do egresso, já inserido no mercado de trabalho.

Com o fim de superar a fragilidade da escassez de trabalhos sistematizados relativos aos egressos, Paul (2015) recomenda a adoção de sistemas harmonizados de coleta e tratamento das informações no âmbito dos estados, o que também permitiria, entre outros, uma maior homogeneidade dos mercados de trabalho.

Meira (2009), destaca que o egresso do ensino superior enfrenta situações complexas no seu dia a dia profissional, que o levam a necessidade de utilizar na prática as competências desenvolvidas em seu curso. Somente a partir do aprofundamento das análises a respeito do contexto de tais práticas e, obviamente, das condições e qualidade da formação, faz-se possível verificar em que medida um aspecto se coaduna com o outro (formação e prática) e quais as intervenções necessárias junto aos cursos para a sua melhor aplicabilidade.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004, contempla a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Esse sistema permite a auto avaliação institucional, em que a instituição verifica sua qualidade e sua responsabilização social. O SINAES atribui à avaliação da educação superior um caráter sistêmico por meio da integração de diferentes instrumentos de avaliação.

Entre as dez dimensões que o SINAES avalia, a nona faz referência à política de atendimento a estudantes e egressos. O Roteiro da auto avaliação Institucional, documento orientador proposto pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), ainda no ano de 2004, concernente a esta dimensão, apresenta como núcleo básico e comum, a inserção profissional dos egressos e a participação destes na vida da Instituição. Propõe, ainda,

dentre seus principais tópicos de estudo, alguns contemplados neste trabalho, como a situação dos egressos, o índice de ocupação entre eles, a existência de relação entre a ocupação e a formação profissional recebida as atividades de atualização e, ainda, a formação continuada. (INEP, 2004)

Além da extensa abordagem no processo de auto avaliação institucional, o qual já era prevista desde o ano de 2004, a temática dos egressos ainda figura como um dos indicadores a serem avaliados no processo de avaliação externa, por meio do qual o avaliador deve julgar a política institucional de acompanhamento dos formados. Resta claro assim que o acompanhamento dos egressos é determinado normativamente pelo sistema avaliativo nacional e compete às instituições de ensino estabelecer mecanismos para realizar tal procedimento sistematicamente.

Diante dessa perspectiva, mostra-se fundamental o acompanhamento do profissional formado, em especial o profissional docente, em seu contexto cotidiano, obtendo mecanismos de registros sistemáticos de seu exercício profissional, sua carreira, sua empregabilidade e renda. O interesse pelo futuro profissional deve ser referenciado dentro de um contexto de transformação quantitativa e organizacional do ensino superior, situado na evolução do mercado de trabalho (Paul, 2015).

A Educação a Distância (EaD) se constitui, para muitas pessoas, como alternativa viável para o aprimoramento profissional, tornando-se, em razão desta representatividade, relevante estudar os resultados conquistados por egressos desta modalidade de ensino, o que possibilita identificar as oportunidades além de realimentar o sistema com estratégias que permitam sanar eventuais deficiências na formação profissional. (FLORIANI E PUFF, 2018).

Desse modo, considerando a relevância e atualidade das discussões relacionadas aos egressos da educação superior, em especial na EAD e, considerando ainda a expressividade da UAB enquanto política pública de educação a distância, são evidenciadas neste estudo, informações quantitativas e qualitativas sobre o perfil dos egressos que tiveram formação docente para a educação básica.

O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

O Inciso I, § Único, do Art. 1º do Decreto 5.800/2006 estabelece como o primeiro dos objetivos do Sistema UAB: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Com tal objetivo, a UAB assume o caráter de iniciativa fundamental para a equalização da formação dos docentes no território nacional, contando com o envolvimento de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), municípios, estados e governo federal, os quais devem atuar de forma articulada e conjunta, cada um cumprindo os papéis sob sua competência para a consecução das ofertas dos cursos.

De acordo com dados da Diretoria de Educação a Distância (DED/ CAPES), responsável em âmbito federal pela gestão da UAB, em 2019, o programa já havia formado cerca de 250 mil estudantes, possuindo cerca de 140 mil estudantes matriculados em seus cursos.

A formação prioritária para docentes da educação básica, além de figurar como objetivo primeiro no Decreto de instituição do Sistema UAB, vem sendo induzida nos últimos editais de seleção de propostas de cursos do programa. Nesse sentido, o Edital da CAPES nº 75/2014 previa que as vagas propostas fossem destinadas preferencialmente para formação inicial de professores para a Educação Básica, aos professores em exercício na Educação Básica e aos cursos caracterizados como PNAP (Programa Nacional de Administração Pública).

Para atender ao especificado no item 3.4.1, o total de vagas constantes em propostas de oferta submetidas no âmbito deste Edital, no limite de 250 mil mencionado no Item 2, obedecerá aos seguintes percentuais:

No mínimo 50% (cinquenta por cento) do total das vagas ofertadas no âmbito deste Edital serão reservados para cursos de Licenciatura; (Grifos Nossos) (CAPES, s/p. 2014)

Do mesmo modo Edital n.º 05/2018, foi lançado posteriormente, apresentando como objeto:

Selecionar propostas das Instituições Públicas de Ensino Superior integrantes do Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, com vagas prioritárias para cursos na área de Formação de Professores em atendimento à Política Nacional de Formação de Professores. (CAPES, s/p. 2018)

Esse certame ampliou o número de vagas para a formação de docentes, destinando 75% do total ofertado. A partir do Edital 05/2018, a CAPES estabeleceu novas orientações para a localização das demandas de formação nos municípios:

6.2. A análise e seleção das vagas observará os seguintes critérios: [...]

6.2.1 a) atendimento prioritário das regiões diagnosticadas (SIC) pelo MEC com maior carência de professores com formação adequada ao seu nível de atuação. (Consulta aos dados do Censo Educação Básica 2017). [...]

d) coerência com a demanda (curso/quantitativo de vagas) informada pelos Polos UAB junto ao SisUAB; (Grifo Nosso) (CAPES, s/p. 2018)

Os critérios estabelecidos pelo Edital 05/2018 permitiram, de maneira sistemática, a participação das representações dos polos para a análise das demandas apresentadas.

A implementação de dispositivos de indução das vagas dos editais de articulação para a priorização da formação de professores representa o realinhamento da política pública ao seu objetivo de “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

Estima-se que ao longo de sua existência, pela capilaridade alcançada (133 IPES, 771 polos ativos) e pelo expressivo número de estudantes formados (cerca de 250 mil), o Sistema UAB tem sido eficaz no alcance dos objetivos a que se propõe, em especial aqueles previstos nos Incisos I, IV, V e VII do Decreto n° 5.800/2006, quais sejam:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; (...)

- ampliar o acesso à educação superior pública;

- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; (...)

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, s/p. 2006)

Nesse sentido, considerando o Sistema UAB como uma política pública estratégica, do ponto de vista da expansão, interiorização e, em especial, da democratização do acesso à educação superior à distância no Brasil, é esperado que a evolução do programa permita a oferta de cursos superiores em nível regional, oportunizando aos docentes a formação inicial e continuada necessária.

Incumbe à CAPES, em cooperação com os entes participantes do Sistema UAB, o acompanhamento pleno dessa política pública, o que implica não somente ações relacionadas ao planejamento dos editais, às articulações das ofertas, repasses de fomento e bolsas. A responsabilidade do acompanhamento mencionado deve ser extensiva ao planejamento prévio das ações a serem executadas, as quais

podem ser repensadas a partir da avaliação sistemática e contínua dos resultados efetivos do programa. Por se tratar de um programa de formação, obviamente o seu real e mais importante resultado é o estudante formado, ou seja, o egresso.

AS BASES DE DADOS VERIFICADOS NESTE ESTUDO

A disponibilidade de fontes de dados para a análise de egressos está entre as maiores dificuldades para a realização do trabalho com vistas a gestão pública. Além disso, o volume e a dispersão dos dados em diferentes órgãos são óbices para o tratamento das informações. Para propor-se atividades, neste sentido, foram necessárias negociações por parte da CAPES, junto às entidades detentoras dos dados. Espera-se que estas dificuldades sejam minimizadas com vistas à realização de estudos sistemáticos desta natureza.

a. A Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)

Instituída pelo Decreto nº 76.900, de 23 de dezembro de 1975, a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) tem por objetivo o suprimento de dados para o controle da atividade trabalhista no país. Tal relação também é utilizada, alternativamente, para o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais. Os dados coletados pela RAIS constituem elementos para, entre outros fatores, a identificação dos trabalhadores em relação aos benefícios sociais do sistema trabalhista nacional e, ainda, como base para estudos técnicos de natureza estatística. Os dados foram obtidos a partir da disponibilização do banco de dados entre as entidades públicas: Capes e Ministério da Economia.

b. O Sistema Educacenso

O Censo Escolar é o instrumento nacional de coleta de informações da educação básica. Sua realização é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, contando com a participação das escolas públicas e privadas do país. A coleta dos dados do Censo tem caráter declaratório e é realizada por intermédio do sistema Educacenso.

O Educacenso utiliza ferramentas web para a coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações relacionadas à escola, gestor, turma, aluno e profissional escolar.

O sistema permite a disponibilização de relatórios com informações consolidadas da escola que possibilitam a verificação e análise dos dados declarados (BRASIL, INEP, 2019).

c. O Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB)

O SisUAB é a plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos do Sistema UAB. Este sistema tem o propósito de compor amplo banco de dados, a partir das informações prestadas pelas IPES e pela Capes. No SisUAB é realizado o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores do Sistema UAB.

O acesso ao público em geral é possível para consultar os endereços dos polos, os cursos ofertados e as IPES participantes. Para essa pesquisa, foram realizadas consultas a partir do perfil de usuários de gestores do Sistema.

Por meio do SisUAB foi possível identificar os alunos com status formado e, a partir daí, resgatar os demais dados componentes da chave de busca, como o Cadastro de Pessoa Física (CPF), nos demais bancos de dados utilizados nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho enquadra-se como uma pesquisa descritiva, a qual, segundo Gil (2008, p. 28) tem como principal objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para Gil (2008), este tipo de estudo permite a proposição de estudos explicativos futuros, os quais poderão viabilizar a ampla compreensão do problema abordado.

Foram utilizados como referências, além do SisUAB, dois outros repositórios de dados gerais, a RAIS e o Educacenso. Nesta pesquisa, o Censo Escolar utilizado limitou-se ao ano de 2015, considerando os dados disponibilizados pelo INEP até o início dos trabalhos.

A CAPES possui dados atualizados sobre os egressos no SisUAB e sua situação enquanto aluno UAB. No entanto, não detém os dados sobre sua atuação profissional, tendo em conta as diferentes origens dos mesmos e seu difícil agrupamento em uma única base. Tais dados foram requeridos junto às bases de dados que permitam a localização e o perfil da atuação profissional

dos egressos UAB junto ao Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gestor do Educacenso e ao Ministério da Economia, responsável pela RAIS. O acesso a essas bases de dados foi realizado por meio de acordo entre os órgãos federados.

Por meio do cruzamento das três grandes bases de dados, foram extraídas as informações referentes aos egressos da UAB dos anos de 2015 do Educacenso e 2015, 2016 e 2017 da RAIS. A partir daí foi gerado um banco de análise, o qual possui os dados indexados pelo Cadastro de Pessoa Física (CPF), chave de identificação do egresso nas três plataformas. Todas essas informações levantadas foram reunidas em um banco, no qual foram tratados os dados e representados por meio de gráficos.

Levando em consideração o propósito de analisar longitudinalmente a situação profissional dos egressos UAB, a cada carga de dados manteve-se a série histórica das informações disponibilizadas pelo sistema, de forma cumulativa. A expectativa da periodicidade do levantamento dos dados é semestral para os dados provenientes do SisUAB e anual para as demais bases de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa UAB possuía, cumulativamente, em 2019, cerca de 250.000 estudantes egressos.

Neste trabalho foram analisados os dados referentes aos anos de 2015 a 2017. Nestes anos, o número de egressos variou de 140.000 em 2015 a aproximadamente 200.000 alunos egressos até o ano de 2017, os quais foram identificados ao menos uma vez no cadastro da RAIS, nestes respectivos anos. O mesmo grupo de egressos foi analisado nos 3 anos.

Importante destacar que, embora os dados do Censo Escolar utilizados para o estudo se refiram ao ano de 2015, não coincidindo plenamente com os anos de referência dos demais sistemas (2015 a 2017) optou-se por manter o período de referência analisado, posto que o cruzamento dos dados permitiu a identificação individualizada por meio de CPF nas três bases de dados, minorando possíveis erros.

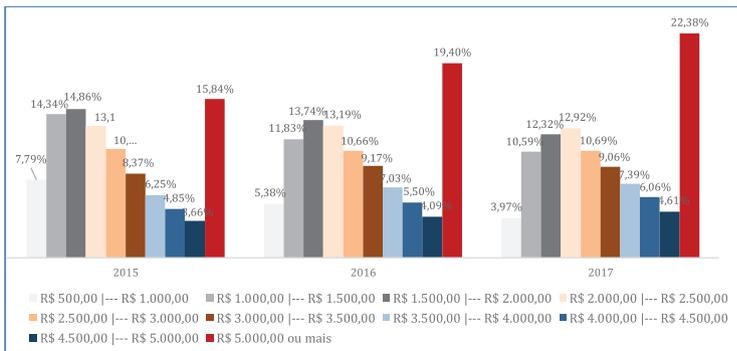
a. Análise Salarial dos Egressos com base na RAIS

Ao analisar os dados salariais dos egressos localizados na base de dados da RAIS nos respectivos anos, foram calculados os percentuais que representam os números relativos às faixas salariais conforme apresentado no Gráfico 1

abaixo, com variação de R\$ 500,00 (quinhentos reais) entre uma faixa e outra, excetuando a última faixa que corresponde à valores superiores a R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).

O quadro apontado no Gráfico 1 revela uma tendência para o aumento do percentual para faixas salariais acima de R\$ 2.500,00, em detrimento das faixas salariais abaixo deste valor. Vale destacar o aumento progressivo de 6,54% na faixa acima de R\$ 5.000,00, a maior variação entre todas as faixas.

GRÁFICO 1 – Análise salarial dos egressos com base na RAIS



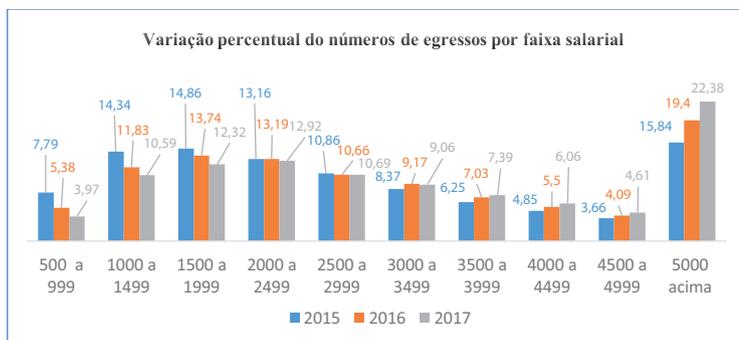
FONTE: Organizado pelos autores a partir do Painel de Egressos (CAPES, 2019)

A maior concentração de egressos atuantes se encontra na faixa de renda superior a R\$ 5.000,00, contudo, há uma distribuição concentrada entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00, agregando cerca de 53,2%, 49,42% e 46,52% nos anos consecutivos. Em contrapartida percebe-se um incremento no número de egressos na faixa acima de R\$ 3.000,00 que variaram de 38,97% a 49,5% no mesmo período. Isto indica que houve uma concentração maior de egressos na faixa salarial mais alta.

Considerando o piso salarial nacional dos professores da educação básica, de R\$ 2.135,64, estabelecido pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, mais de 60,19% dos professores atuantes encontrados na amostra em 2017 ganham acima desse valor. Estudos posteriores podem indicar as razões pelas quais mais de 22% dos professores, no ano de 2017, ganham acima de R\$ 5.000,00.

O Gráfico 2, abaixo, mostra uma inversão da curva de progressão salarial em relação aos anos amostrados. No ano de 2015 as faixas salariais mais baixas apresentam valores de percentuais maiores que os anos seguintes.

GRÁFICO 2 – Variação do número relativo de egressos em relação à faixa salarial nos anos de 2015, 2016 e 2017



FONTE: Organizado pelos autores a partir do Painel de Egressos (CAPES, 2019)

Em oposição, o ano de 2017 mostra uma diminuição nas faixas de salários mais baixos até R\$ 3.000,00 e aumento nas faixas salariais mais altas destacando o alto percentual de profissionais que recebem acima de R\$ 5.000,00. Esta faixa teve um incremento de 6,54%.

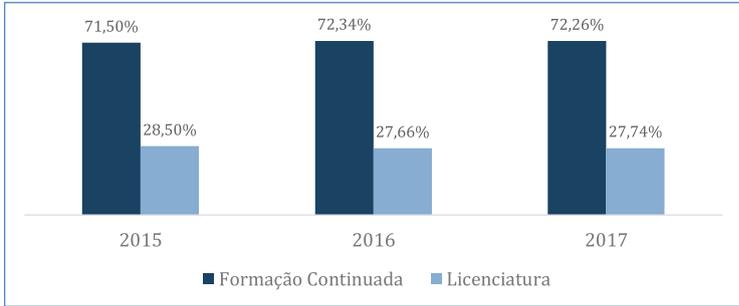
Embora não tenha sido objeto da análise deste trabalho, uma das prováveis razões para o incremento salarial apresentado no Gráfico 2 pode estar relacionada ao grande número de qualificações em nível de especializações *lato sensu* que, via de regra, são elementos de reenquadramento nos planos de carreira dos docentes. Estudos mais detalhados sobre esta ótica podem esclarecer melhor os motivos para este resultado.

b. Comparação de Egressos Atuantes por Tipo de Formação

A comparação entre o número de egressos atuantes que foram qualificados nos cursos de formação continuada em relação ao número de egressos atuantes oriundos das licenciaturas é reflexo do percentual de alunos concluintes. O número elevado de formados nas especializações em comparação ao número de alunos

licenciados se justifica pelo maior quantitativo de vagas ofertadas e maior eficiência na conclusão. Isto pode se justificar com base nas características específicas de cada formação, entre elas, a duração.

GRÁFICO 3 – Comparação de Egressos Atuantes por Tipo de Formação



FONTE: Organizado pelos autores a partir do Painel de Egressos (CAPES, 2019)

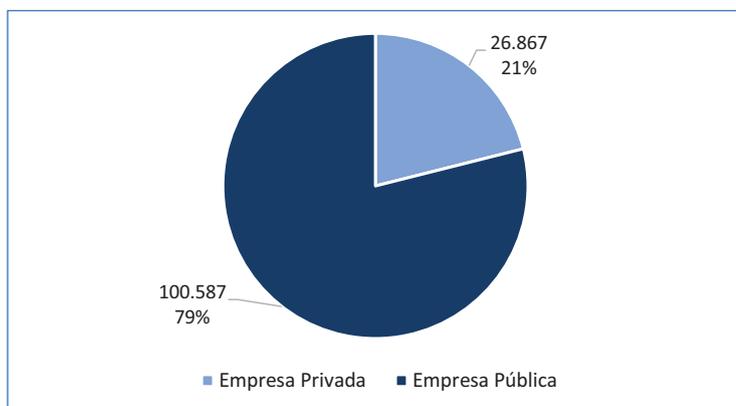
Nos três anos estudados o número percentual de alunos de licenciatura formados não ultrapassou 30% do total. Isto significa que estimativas podem ser feitas para cumprir metas de percentuais de formados nos dois graus – formação continuada e licenciatura. O número de formados é cumulativo, mas no cruzamento dos dados as referências de atuação obtidas na RAIS e Educacenso, são de 2015.

A adoção de processos indutivos de distribuição de vagas nos editais de articulação deve ser uma das medidas que pode ajustar a proporção de formados de acordo com as metas estabelecidas pelo programa.

c. Distribuição dos Egressos por Tipo de Entidade de Atuação

A comparação dos dados dos egressos da UAB com os dados da RAIS permitiu verificar a natureza das entidades de atuação em relação à classificação das empresas às quais estão vinculados.

GRÁFICO 4 – Distribuição dos Egressos por Entidade de Atuação (Públicas X Privadas)



FONTE: Organizado pelos autores a partir do Painel de Egressos (CAPES, 2019)

Como esperado, em razão do direcionamento do programa aos professores da rede pública, somente 21% dos egressos da amostra atuam em empresas privadas. Percebe-se, desta forma, que o programa está cumprindo com o atendimento prioritário ao setor público.

d. Distribuição dos egressos em relação ao local de formação e de atuação

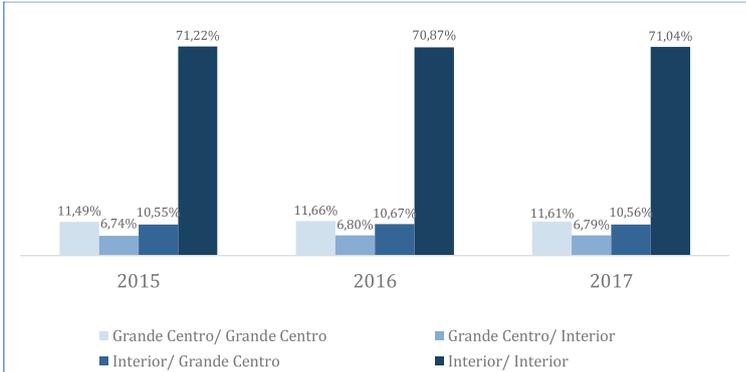
Para efeito deste trabalho tornou-se útil indicar a variação de localização dos egressos atuantes em 2015, em comparação aos locais de trabalho e qualificação. A amostra de 49.180 alunos do Censo da Educação Básica em 2017 representa cerca de 25% do total de egressos da base de dados do SisUAB.

O número da amostra colhida para a análise do Gráfico 5, foi reduzido em razão do número menos expressivo da amostra no Educacenso, pois esta contempla somente professores em atividade na educação básica. O cruzamento de dados foi realizado concentrando o número acumulado de egressos dos anos 2015 a 2017 com o cadastro no Censo da Educação Básica de 2015, o que resultou em gráficos muito semelhantes e previsivelmente apresentaram resultados semelhantes.

O Gráfico permite verificar que em 2017, a exemplo dos demais anos averiguados, cerca de 71% dos alunos qualificados no interior (cidades com menos de 200.000 habitantes) atuavam no interior. Este cenário se repete

nos demais anos em razão da manutenção do cadastro do Censo de 2015 nas comparações.

GRÁFICO 5 - Distribuição de egressos com relação à formação na UAB e local de atuação (interior X grande centro)



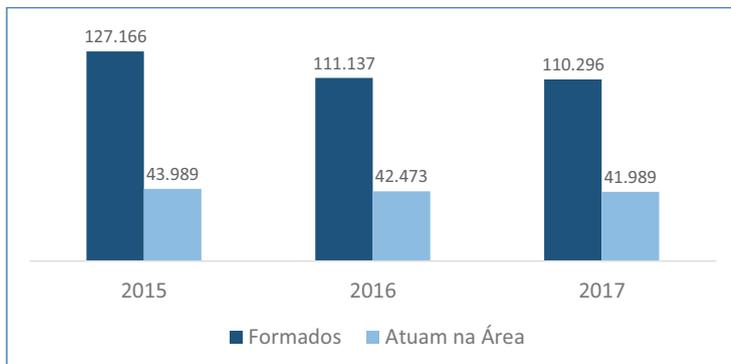
FONTE: Organizado pelos autores a partir do Painel de Egressos (CAPES, 2019)

Importante ressaltar uma tendência de migração positiva em direção ao grande centro variando em 4%, ou seja, 10% de fluxo do interior para o grande centro e 6% do grande centro para o interior. O dado mais relevante é que 82% dos egressos atuam onde se qualificam, sendo 71% no interior.

e. Distribuição dos egressos em relação à atuação na área de qualificação na UAB

O Gráfico 6 representa o número de alunos formados e o quantitativo destes alunos que atuam na mesma área de formação. Esta comparação foi estabelecida por meio de uma tabela de correspondência entre os cursos do Sistema UAB e as áreas identificadas no Educacenso.

Gráfico 6 - Distribuição do Número de Formados Total em Relação ao Número de Formados Atuantes na Área



FONTE: Organizado pelos autores a partir do Painel de Egressos (CAPES, 2019)

Considerando o alto número de egressos qualificados em nível de especialização *lato sensu* em relação às licenciaturas, e a dificuldade de enquadramento de muitas destas especializações nas áreas de atuação na educação básica, pode-se dizer que, em termos relativos, a diferença entre formados e atuantes na área é superestimada. Contudo, percebe-se que ainda há espaço para uma melhor adequação das ofertas às áreas de atuação, ou, por outro lado, para o reenquadramento do professor na sua rede de ensino.

Em relação à área e nível de atuação dos egressos apresentadas no Quadro 1, a seguir, foi considerada a efetiva qualificação com vistas ao enquadramento dos docentes. As áreas e níveis de atuação foram instituídas por uma tabela de correspondência entre os cursos do Sistema UAB e as áreas identificadas no Educacenso. Como consequência, muitas formações não foram passíveis de enquadramento direto. Apesar disso, é possível perceber a distribuição dos egressos em seus respectivos níveis de ensino, disciplinas e áreas de atuação.

Quadro 1 – Área e etapas de ensino de atuação dos egressos atuantes identificados no Educacenso

Área	EJA	Fundamental I	Fundamental II	Médio	Profissionalizante
Artes	8%	61%	22%	8%	1%
Atendimento Especial	-	-	-	100%	-
Biologia	20%	-	2%	73%	5%
Ciências	7%	69%	24%	-	-

Divers. Sócio-Cultural	-	-	-	100%	-
Ed. Física	6%	60%	24%	9%	1%
Ensino Religioso	5%	71%	22%	1%	-
Estudos Sociais	36%	59%	5%	-	-
Sociologia	26%	21%	2%	47%	4%
Filosofia	15%	17%	16%	49%	3%
Física	19%	-	5%	71%	5%
Geografia	8%	66%	19%	7%	1%
História	7%	66%	19%	8%	1%
Computação	10%	59%	24%	2%	4%
Libras	28%	18%	28%	26%	-
Línguas (Espanhol)	12%	12%	26%	44%	5%
Línguas (Francês)	40%	-	40%	20%	-
Língua Indígena	4%	33%	54%	8%	-
Línguas (Inglês)	14%	18%	42%	24%	2%
Línguas (Outra)	23%	10%	13%	54%	-
Língua Portuguesa	9%	62%	20%	9%	1%
Matemática	10%	58%	22%	10%	1%
Outras	6%	34%	30%	27%	2%
Pedagógicas	-	-	-	100%	-
Profissionalizante	5%	-	-	-	95%
Química	21%	-	4%	69%	5%
Sociologia	20%	-	1%	73%	6%

FONTE: Organizado pelos autores a partir do Painel de Egressos (CAPES, 2019)

Nas principais áreas da licenciatura observa-se um adequado enquadramento entre a área de formação e a área de atuação, o que corresponde ao esperado, a exemplo do enquadramento nas disciplinas de biologia e ciências, as quais remetem ao ensino médio e fundamental, consecutivamente.

Os dados mostram que em algumas áreas, como geografia, história, artes e educação física, aparece uma maior concentração dos docentes egressos do Sistema UAB no Ensino Fundamental I.

Algumas pequenas distorções são verificadas, como no caso de enquadramentos da disciplina de sociologia em 21% no Ensino Fundamental I. Essas distorções podem ser atribuídas a fatores como atuação do professor em mais de uma área ou erro declaratório no Censo Escolar, entretanto, para efeito de gestão do Sistema UAB, este quadro pode indicar as futuras ações de correção e indução para atendimentos às áreas e/ou disciplinas e níveis de ensino mais carentes de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa trabalho permitiu importantes reflexões acerca do estudo de perfil dos egressos do Sistema UAB. Com ele foi possível investigar aspectos relacionados aos resultados das qualificações realizadas sob o ponto de vista de política pública e compreender a relevância de estudos desta natureza para o estabelecimento de tomadas de decisões gerenciais e acadêmicas.

Constatou-se haver ainda poucas referências em relação a estudos sistemáticos e continuados sobre egressos, muito embora haja a previsão normativa estabelecida por meio do SINAES. Os estudos de outros autores localizados quando da realização desta pesquisa, mostraram-se, em sua maioria, focados em aplicação de questionários e levantamentos de opiniões junto aos formados, a respeito de suas impressões sobre a formação.

O cruzamento de bancos de dados de referência, tais como a RAIS, o Educacenso e o SisUAB, revelou-se ferramenta eficaz para a compreensão dos aspectos relacionados à renda, atuação, e localização dos docentes formados. A adoção sistemática das informações geradas a partir destes cruzamentos pode otimizar os processos decisórios por parte dos entes partícipes da UAB. Para tanto, acordos de cooperação entre os órgãos para disponibilização sistemática dos dados são fundamentais.

Os dados da pesquisa trazem importantes indicações acerca do perfil dos docentes formados pelo Sistema UAB. Observa-se que há a possibilidade de adequação das ofertas dessa política pública para melhor atendimento às demandas de formação locais de acordo com as áreas de atuação docente.

No que se refere à renda, observou-se um incremento no percentual de egressos em faixas salariais mais altas, em detrimento das faixas salariais mais baixas, e que em sua maioria o profissional formado pela UAB tem renda acima do piso salarial nacional.

Quanto à localização, o Sistema UAB atende ao seu objetivo de interiorização da educação superior, já que os egressos se formam e atuam majoritariamente, (71%) no interior no país. A migração de professores, do interior para a capital, foi de 5.192 no ano de 2017, contra 3.340 da capital para o interior. Embora aponte positivamente em relação ao grandes centros, revela-se pouco significativa perante o total de 49.170 egressos desta amostra.

Com relação à atuação do professor em sua área de formação na UAB, os dados apontam para, em sua grande maioria, uma correspondência entre as formações realizadas e as atuações dos docentes. Análises pormenorizadas poderiam melhor dispor acerca de tal temática, na qual diversos fatores podem influir, tais como, por exemplo, os currículos escolares, em que uma disciplina pode ser prevista em uma determinada escola e/ou rede de ensino, e não em outras.

No que diz respeito à limitação do estudo, é preciso destacar a dificuldade de acesso aos dados atualizados, em especial do Educacenso. Os dados fornecidos de modo atualizado e sistemático permitirão a realização de cruzamentos periódicos e muito poderão contribuir para as investigações relativas à política pública.

Conclui-se que o estudo dos egressos desponta como ferramenta de valor para o desenvolvimento de melhores estratégias gerenciais e de fomento do sistema UAB. Por meio da presente pesquisa foi possível conhecer informações que poderão vir a ser estratégicas para a gestão da UAB, bem como auxiliar na definição da sistemática de acompanhamento da política pública voltada para a formação de professores a distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 76.900, de 23 de dezembro de 1975. **Institui a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 24 dez. 1975 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D76900.htm> Acesso em 12 ago. 2019

Congresso Nacional. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11738.htm> Acesso em: 12 ago. 2019.

Presidência da República. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: 28 jul. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -. **Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas.** Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em 12 ago. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf> Acesso em: 25 ago. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). **Roteiro de Autoavaliação Institucional 2004.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Roteiro+de+auto-avalia%C3%A7%C3%A3o+institucional+orienta%C3%A7%C3%B5es+gerais+2004/55b435d4-c994-4af8-b73d-11acd4bd4bd0?version=1.2>> Acesso em: 25 agosto 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **SISUAB. Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <<https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/paginas/polo/manter-polo/consulta.xhtml>>. Acesso em: 10 julho 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES n.º 75/2014.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/editais-ded/7281-edital-n-75-2014-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab>> Acesso em: 15 agosto 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES n.º 05/2018.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/editais-ded/8771-edital-5-2018-chamada-para-articulacao-de-cursos-superiores-na-modalidade-ead-no-ambito-do-programa-uab>> Acesso em: 18 julho 2019.

ESPARTEL, L. B. **O Uso da Opinião dos Egressos como Ferramenta de Avaliação de Cursos: O Caso de uma Instituição de Ensino Superior Catarinense.** Revista Alcance – Eletrônica, v. 16, nº 01. ISSN 1983-716X, UNIVALI p. 102 – 114, jan/abr. 2009.

FLORIANI, R.; PUFF, S. B. **Resultados Profissionais Alcançados por Egressos de Curso EaD.** 2013. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/ENG_EaD/article/view/572/243> Acesso em: 10 outubro 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. **Avaliação de cursos de graduação segundo egressos.** 2009, vol. 43, n. 2, ISSN 0080-6234

PAUL, J. J. **Acompanhamento dos Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional.** Cad. CRH vol.28 no.74 Salvador May/Aug. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200005>>. Acesso em: 20 agosto 2019.

Nota: uma versão anterior deste estudo foi apresentada e publicada nos Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), em outubro de 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Juliana Rodrigues de Castro⁷⁴

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo trazer uma reflexão a respeito dos desafios da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas e as implicações da formação docente, inicial e continuada, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades desse público.

Para isso, serão observadas, primeiramente, as possíveis barreiras presentes no ambiente escolar, seus entraves para processo de inclusão, e a importância do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de eliminação de parte dessas barreiras. Serão pontuadas, também, a formação do professor do AEE, assim como a relevância de suas contribuições junto ao professor regente e aos demais profissionais da instituição de ensino.

Em um segundo momento, será abordada a questão da falta de formação especializada de grande parte dos professores regentes em atuação e seu impacto na prática docente cotidiana frente aos desafios da classe inclusiva.

Finalmente, como proposta de caminhos possíveis para a construção de uma escola para todos, serão discutidas algumas ações, tais como: a busca pela formação continuada na área da inclusão; o empenho do docente para conhecer as particularidades de seu aluno com necessidades específicas; a parceria entre o professor regente e o professor do AEE, o qual pode contribuir com orientações para suas práticas pedagógicas; e o desenvolvimento de um trabalho multisetorial que envolva toda a comunidade escolar.

Tais reflexões buscam contribuir para o debate sobre a formação inicial e continuada do docente, considerando-se que os conhecimentos relacionados à área da inclusão em associação ao conhecimento específico adquirido durante a formação de base, são fundamentais para a construção da trajetória do professor inclusivo.

⁷⁴ Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, chefe do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) no Colégio Pedro II – Campus Centro. E-mail: julianacastro10@hotmail.com

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SEUS DESAFIOS

Ao abordarmos a história da educação das pessoas com deficiência ou com necessidades específicas, identificamos o importante papel que as instituições especializadas de ensino exerceram ao longo do tempo, contribuindo para sua educação, seu desenvolvimento, além de favorecer a agregação de grupos que compartilham as mesmas especificidades (CASTRO, 2016).

Nos últimos anos, percebe-se que essa tendência sofreu uma modificação no cenário educacional brasileiro, dado que o número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas em escolas regulares cresceu exponencialmente em relação ao quantitativo observado em escolas de atendimento especializado. Segundo os registros do Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas regulares chegou a 1,2 milhão em 2018, representando um aumento de 33,2% em relação a 2014 (BRASIL, 2019).

Esse aumento pode estar relacionado à política nacional implementada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal (DF), que se propõe a garantir as condições de pleno acesso e participação dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2011). Entende-se por PAEE os alunos com deficiência, podendo ser de ordem física, sensorial, intelectual ou múltipla; transtorno global do desenvolvimento ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades / superdotação, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Se, por um lado, as políticas de inclusão recomendam a matrícula do PAEE, preferencialmente, nas escolas regulares, por outro, elas não apontam a exequibilidade da formação dos profissionais nas diversas áreas de atuação relacionadas à educação em aspectos como: a criação de cursos para formação continuada, a duração da formação, a origem dos recursos empregados nas formações profissionais, o *currículum* básico para o desenvolvimento profissional, entre outros. Como se pode observar no Documento Subsidiário à Política de Inclusão,

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato

de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação (BRASIL, 2005, p. 25).

Tais possíveis entraves são apontados na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, Art. 3º, que classifica diferentes tipos de barreiras encontradas não somente na escola, mas, também, nos diversos espaços sociais, tais como: atitudinais, arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, nas comunicações e nas tecnologias. Identificar essas barreiras no ambiente escolar é o primeiro passo na busca pela sua supressão. O passo seguinte será a elaboração e a implementação de estratégias de intervenção para a promoção da política de inclusão na instituição de ensino.

Parte dessas barreiras pode ser suprimida a partir do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço da Educação Especial descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o qual tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10).

Esse atendimento é realizado no contraturno e complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia em suas atividades dentro e fora da escola. Segundo Fávero *et al.* (2004), o AEE se caracteriza como

Aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, o que inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Por exemplo: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código Braille, uso de recursos da informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência (FÁVERO *et al.*, 2004, p. 8).

As propostas e práticas desenvolvidas no AEE são elaboradas por um professor com formação específica para a educação especial. Além do trabalho dispensado junto ao aluno, cabe a esse profissional estabelecer uma articulação com os professores regentes da turma, visando à disponibilização de serviços, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, assim como de estratégias que promovam a participação desse aluno nas diversas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Essa parceria entre o professor regente e o professor do AEE é fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas na escola. Muitas vezes, quando um aluno é encaminhado para o atendimento especializado, o professor regente passa a atribuir as responsabilidades para com esse aluno ao professor do AEE. A esse respeito, Mantoan (2003) pontua que o argumento mais frequente utilizado por professores que resistem à inclusão é o fato de não terem sido formados para esse trabalho e, por conseguinte, se sentem inseguros e despreparados para desenvolvê-lo. De fato,

inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN, 2003, p. 41).

Ao abrir-se para a construção da inclusão, o professor regente sai de sua zona de conforto, reconhecendo a necessidade não somente do aprimoramento de suas próprias práticas pedagógicas, mas, também, as implicações de novos conhecimentos para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive para todos os alunos de sua classe. Por essa razão, a formação é um dos principais pressupostos para a construção da aprendizagem da docência inclusiva, conforme passamos a discutir.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROFESSOR INCLUSIVO

As políticas de inclusão, por meio da implementação de leis e decretos, trouxeram contribuições relevantes para a formação inicial do docente. A Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015, por exemplo, institui a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, bem como a “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015, art. 28).

Entre outras contribuições marcantes para a formação docente, pode-se mencionar a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação

Especial (DECRETO Nº 5.626/2005), que visa a preparar professores para atuarem junto ao público surdo.

Embora os conteúdos relacionados à inclusão transmitidos na formação inicial docente sejam bastante generalistas e insuficientes para preparar o professor para os variados desafios da escola inclusiva, considera-se que tais implementações representam um avanço significativo para a formação de uma nova geração de professores que passa a chegar nas escolas com um olhar sensível às diferenças (CASTRO, 2016).

Diferentemente desse contexto, encontra-se a maioria dos docentes em atuação nas escolas regulares, a qual não teve a oportunidade de acessar a quaisquer formações sobre educação especial e inclusão quando de sua formação inicial. Essa realidade tem demonstrado um impacto importante na prática docente. Muitos relatos de professores trazem à tona suas angústias e inseguranças face ao desafio de se ensinar ao aluno com necessidades específicas devido à falta de formação. Para alguns, esse novo desafio pode gerar resistência à inclusão. Para outros, representará uma oportunidade de movimento em busca do aprendizado e do aprimoramento. Estar aberto ao novo e permitir a construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas pedagógicas fazem parte da atitude do docente na escola inclusiva.

Esse professor que, ao longo do tempo, construiu uma trajetória de conhecimento consistente e de prática pedagógica em sua área de atuação, buscará aperfeiçoar-se na área da inclusão por meio da formação continuada. A busca por informação e atualização são elementos significativos que devem fazer parte do perfil do professor inclusivo.

Atualmente, diversos formatos de formações na área da inclusão têm sido oferecidos pelas universidades, como cursos livres, cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*, o que tem contribuído para a formação continuada não somente de docentes, mas, também, de outros profissionais da área da educação e das famílias de pessoas com deficiência ou necessidades específicas.

Esse fato tem uma relevância considerável nas relações entre a família e a escola. Os responsáveis por esses alunos estão cada vez melhor informados sobre os aspectos relacionados a sua condição e, muitas vezes, apresentam até mais conhecimentos do que os próprios profissionais da instituição escolar. As famílias mais engajadas com a inclusão têm demonstrado, também, que conhecem as leis e os direitos desses alunos e, com isso, além de acompanharem mais de perto o trabalho da escola, cobram o oferecimento dos serviços de acessibilidade e de práticas de inclusão aos quais seus filhos têm direito. Essa aproximação da família com a escola é muito benéfica, pois permite um melhor conhecimento sobre a vida do aluno e favorece a

elaboração conjunta de estratégias para o seu desenvolvimento dentro e fora da escola (SOUZA, 2009).

Sobre a busca de formação continuada pelo professor, é preciso salientar que fazer cursos e obter certificações, por si só, não bastam para garantir sua capacitação para a inclusão efetiva desses alunos. A educação inclusiva é um processo dinâmico, de modo que não existe um modelo pré-estabelecido de conhecimentos e competências que o professor deverá alcançar para poder ensinar em uma classe inclusiva. Em um ano, ele pode ter em sua classe um aluno com deficiência auditiva. Nesse caso, ele ajustará os conteúdos, os materiais didáticos e as propostas de atividades em função de suas necessidades. No ano seguinte, esse professor poderá ter um aluno com outra especificidade, como, por exemplo, deficiência visual, para a qual serão necessários ajustes completamente diferentes daqueles realizados no ano anterior.

Levando isso em conta, é importante que o professor desenvolva uma atitude reflexiva e construa valores inclusivos ao invés de enfatizar somente as competências específicas e as estratégias de ensino.

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais (MANTOAN, 2003, p. 43).

O professor inclusivo está atento e aberto a esses novos possíveis educacionais, compreendendo que cada um de seus alunos é único e tem o direito a um ensino de qualidade, reconhecendo e respeitando sua diversidade e se dedicando ao desenvolvimento de suas potencialidades. Seu olhar deve, também, estar sensível ao ambiente da sala de aula e sua atitude busca torná-lo acessível e significativo a todos os alunos.

Essa construção cotidiana da escola inclusiva se dá em um caminho complexo, no qual será preciso observar três aspectos principais, que serão discutidos a seguir.

Primeiramente, o professor precisa conhecer seu aluno e suas especificidades. A respeito das singularidades dos alunos com necessidades específicas, cabe mencionarmos que muitas formações na área da inclusão privilegiam somente as questões que envolvem o PAEE. Contudo, a escola acolhe anualmente uma grande variedade de alunos os quais, embora não sejam referenciados nos dados da Educação Especial no censo escolar, nem se beneficiem do AEE, apresentam particularidades que requererão uma série de medidas e adequações a fim de que consigam desenvolver plenamente suas potencialidades. É o caso, por exemplo,

de alunos que apresentam transtornos ou dificuldades de aprendizagem como o Transtorno de Déficit de Atenção com/sem Hiperatividade (TDA/H), dislexia, discalculia, disgrafia, entre outras situações.

Evidentemente, a formação inicial e continuada não pode dar conta de todas as variedades de especificidades que envolvem a educação inclusiva. A cada ano poderá haver um novo desafio para a escola. Diante disso, caberá ao professor estar aberto ao novo, se dispondo a: refletir sobre as necessidades daquele novo aluno, buscar informações, atualizar-se, avaliar seus próprios conhecimentos teóricos e, a partir de então, elaborar as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas em classe.

Em segundo lugar, o professor deve atuar em parceria com o professor especializado em educação especial. Além da formação teórica, o professor regente necessita de um suporte prático que orientará a elaboração de estratégias de inclusão na escola. Nesse ponto, ele pode contar com as orientações do professor do AEE que, além de sua formação especializada, conhece melhor as especificidades do aluno em questão devido ao contato permanente e ao vínculo construído pela oportunidade do AEE. Como pontua Mendes (2002, p. 80),

Cabe ao professor de educação especial a responsabilidade por orientar os programas de trabalho ou planos de ação e analisar com o grupo ou professora da classe comum a habilidade de o estudante usar seu potencial e identificar os melhores lugares para ensinar habilidades novas dentro de cada contexto de aprendizagem - cada classe, período, atividade extraclasse ou atividade envolvendo a comunidade escolar.

O professor especializado poderá orientar o professor da classe regular quanto às adequações pedagógicas para a atuação junto a esse aluno como, por exemplo: a adaptação do formato dos materiais didáticos e das avaliações, a necessidade de tempo estendido de prova, a necessidade do auxílio leitor, a ampliação da fonte do texto, o uso de tecnologias assistivas, entre outras possibilidades. Como previsto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, essa articulação entre o professor do AEE e o professor regente da classe na qual o aluno é incluído é fundamental para a promoção de sua participação nas atividades escolares por meio da disponibilização de serviços e de recursos pedagógicos (BRASIL, 2009).

Em terceiro lugar, é imprescindível que o professor possa contar com a troca de experiência com seus pares de equipe pedagógica e com os profissionais de diferentes setores da escola. Esse trabalho intersetorial contribuirá para a difusão de conhecimentos sobre as questões que envolvem a inclusão e permitirá a

elaboração de estratégias que envolvam alunos, profissionais, família, enfim, toda a comunidade escolar. Afinal, a construção da escola inclusiva é responsabilidade de todos e se dá de forma coletiva.

Por certo, inclusão escolar não significa inserir um aluno com deficiência ou com necessidades específicas em uma classe regular, ou simplesmente adaptar materiais e o espaço físico da escola. A educação inclusiva vai além da adaptação pedagógica, implicando a construção de uma cultura de inclusão que afetará a forma como ela funciona, como os problemas são resolvidos e como as políticas de inclusão serão elaboradas e desenvolvidas (UNICEF, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, é importante reafirmarmos que não existe um conjunto de competências ou de conhecimentos pré-estabelecidos que darão ao professor as condições definitivas para sua atuação junto a alunos com necessidades específicas. Isto porque, ainda que dois ou mais alunos apresentem a mesma condição ou deficiência, cada sujeito é único em suas especificidades e necessitará de uma abordagem didático-pedagógica personalizada. Por essa razão, as competências para o ensino inclusivo se constroem de forma contínua, à medida em que o professor estabelece um vínculo com seu aluno, observa suas singularidades, troca informações com seus pares e aplica seus conhecimentos teóricos ajustando-os a cada caso.

Com efeito, o professor inclusivo é aquele que, em suas atividades educacionais cotidianas, valoriza a diversidade de seus alunos; busca conhecê-los e está disposto à flexibilização de suas práticas pedagógicas em função dessas especificidades; trabalha em colaboração com os demais docentes da turma e com outros setores da instituição escolar, como o profissional do AEE, o coordenador pedagógico, as famílias, etc. e se empenha, continuamente, para adquirir novos conhecimentos e para seu aperfeiçoamento profissional individual.

A constante reflexão sobre a forma como seus alunos aprendem, como participam e se relacionam na sala de aula e nos demais ambientes escolares é um elemento essencial na prática do professor inclusivo. Esse exercício cotidiano, associado aos conceitos teóricos que embasam sua formação inicial e aos conhecimentos adquiridos na formação continuada contribui para a construção de valores, atitudes e comportamentos inclusivos que culminarão na efetivação da prática docente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 30/07/2020.

_____. **Decreto-Lei nº 7.611**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 17/11/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12/07/2020.

_____. **Documento Subsidiário à Política de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/07/2020.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 06/07/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania. Acesso em 12/07/2020.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12/07/2020.

_____. **Resolução nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 02/10/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20/07/2020.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20/07/2020.

CASTRO, J. R. **O processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira ao público surdo bilíngue brasileiro a partir dos princípios norteadores do Letramento**. 2016. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. Mobilidade. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terrapia Ocupacional: Fundamentação e Prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P; MANTOAN, M.T.E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva.** São Paulo: EdUFSCar, 2002.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. (ORGs.) **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Brasília, DF: MEC/DEP/SEESP, 2007.

SOUZA, M. E. do P. **Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina, Paraná, 2009.

UNICEF. **Enseignants, inclusion, enseignement centré sur l'apprenant et pédagogie.** UNICEF, 2014.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: DESCONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA CIÊNCIA

Carlos Luis Pereira⁷⁵

Marcia Regina Santana Pereira⁷⁶

INTRODUÇÃO

O presente manuscrito debate a questão da formação de professores de base de hegemonia de conhecimento de dominação masculina ao mesmo tempo predominantemente, produzidos pelos europeus e seus descendentes e da ausência das mulheres, negros e índios e demais minorias étnicas na ciência. A atual formação inicial de professores no Brasil e na América Latina tem sido marcada conforme aponta a historiografia da educação nos países latino-americanos e no Brasil pelo racismo epistêmico, representado pela supremacia machista da política oficial da ciência, simbolizada no campo educacional pela produção intelectual masculina.

Nestes países marcados historicamente pela herança colonial e escravocrata, configuram-se nossas preocupações colocadas como objeto deste estudo; promover reflexões neste atual modelo de formação docente que tem tratado com invisibilidade alguns, entre eles, mulheres, negros, índios e homossexuais, neste manuscrito, optou-se em dar ênfase aos grupos historicamente detratados e negados pela ciência tais como: mulheres, negros, além de povos indígenas, objetivando romper a hegemonia atual, monocultural, machista e monorracista da ciência (WALSH, 2013).

Destaca-se a proposital ausência de intelectuais mulheres e africanos e sua diáspora, bem como dos conhecimentos produzidos pelas matrizes indígenas, em contrapartida na política curricular revela supervalorização da hegemonia do conhecimento de supremacia dos intelectuais europeus e de seus descendentes como sendo: únicos, verdadeiros e dignos de serem transmitidos para a humanidade, em particular na formação de professores.

⁷⁵ Pós-Doutorando no PPGEEB-UFES-CEUNES. Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor da Universidade Estadual da Bahia-Campus X.carlosluispereira_331@hotmail.com

⁷⁶ Doutora em Física/ História das Ciências - Universidade Federal do Rio de Janeiro- Professora da UFES-DECH- PPGEEB-CEUNES. Marcia.modelar@gmail.com

Algumas indagações sobre essa formação no Brasil e nos países latino-americanos vêm à luz porque intelectuais de outras matrizes étnicas sub-representados nas bibliografias indicadas e nos textos acadêmicos? Tem possibilidades da consolidação de formação inicial antirracista e antimachista no Brasil e na América Latina? A universidade está comprometida em inserir uma maior visibilidade da mulher, dos índios, dos negros nas produções científicas?

O estudo justifica-se embasado em Chassot (2013) pela formação inicial de professores no Brasil e na América Latina calcada na hegemonia de conhecimentos associados às tendências eurocêntricas representadas claramente pela dominação masculina.

A questão tomada para investigação: a visibilidade de intelectuais homens e mulheres de outras matrizes étnicas e culturas corroborariam para desconstrução da formação inicial de professores. Nesta formação, questiona-se a ausência de intelectuais mulheres, africanos, negros e indígenas, pouco presentes no campo do conhecimento científico.

Objetiva-se apresentar com maior abrangência intelectuais mulheres do Brasil e da América Latina, bem como de intelectuais, negros, indígenas e outras etnias, visando à desconstrução machista eurocêntrica instaurada nos cursos de formação de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

No posicionamento de Giroux (2011), a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, abrange as decisões produzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da macropolítica federal, no cenário atual de viés ideológico da direita.

O debate a questão das políticas curriculares, seguindo que a noção de política como processo, envolvendo negociação, contestação e luta entre grupos rivais, destinadas a um maior entendimento de como é que as coisas funcionam, quer no conceito da construção histórica da dominação masculina na ciência a partir de concepções grega, judaica e cristã (CHASSOT, 2013).

Na afirmativa de Moore e Young (2001, p. 207-208), a universidade reconhece as vozes masculinas como “Detentoras de conhecimento curricular, reafirmando a hegemonia dominante masculina no espaço da ciência, os homens fazem parte de um grupo dominante, de certa forma é dominante, o espaço onde são reconhecidas as noções de conhecimento, poder e identidade”.

Na assertiva de Chassot (2013), a ciência é uma construção realizada muito mais pelos homens do que pelas mulheres, estas que foram educadas para procriação e o lar. Para o autor não somente a ciência é machista, mas quase toda a produção intelectual é predominantemente masculina. O autor nos lembra que dos 408 pesquisadores já premiados nas categorias de Física, Química e Fisiologia desde 1901, apenas 11 são mulheres, estes números por si só mostram a dominação masculina no campo da ciência e como que a invisibilidade com relação às mulheres vai se perpetuando nos espaços sociais.

No pensamento teórico de Chassot (2003), os dados acima citados, revelam que a partir das três vertentes mencionadas que construíram o mundo ocidental, corroboraram para construção de uma identidade mundial e nacional de hegemonia machista da ciência, que ainda prevalece nos cursos de formação de professores e nos materiais didáticos.

De acordo com Cortes (2018), uma forma de enfrentamento para a desconstrução machista da ciência na formação inicial de professores no Brasil e na América Latina, começaria pela inclusão nas bibliografias e texto acadêmicos indicados de cientistas mulheres que contribuíram para evolução das ciências. Na perspectiva da autora outra acena para maior visibilidade de modelos femininos na ciência, com vista nisso, um dos veículos seria a divulgação efetiva de material didático por meio de facebook ou youtube para relatar as histórias de mulheres que contribuíram na área de Ciências da Natureza no panorama mundial e nacional para o avanço da ciência, que foram silenciadas nos cursos de formação de professores.

Na visão de Candau (2000), se faz necessário o entendimento do currículo enquanto artefato social, cultural, político, ideológico e pedagógico, este documento norteador dos processos educativos da formação de professores no Brasil e nos países latino-americanos, bem como seus reflexos no saber/fazer na sala de aula destes futuros. A grande maioria dos educadores são mulheres nada mais justo que o percentual de mulheres na produção de conteúdos, seja maior.

Na mesma linha de direção, a atual formação de professores tem corroborado para o pensamento brancocêntrico da educação, a cultura escolar por meio dos professores, estes os principais atores educacionais produzem os conhecimentos científicos escolares, se esse conhecimento é produzido por outros autores que não as professores, logo os professores os reproduzem para ensina-los aos seus alunos. Em seu pensamento uma possibilidade de desvelar este atual modelo de escola, seria uma formação docente para uma educação intercultural, tem alicerce na educação antirracista (CHARTIER, 2002).

Neste mesmo horizonte outra contribuição aponta pensar numa formação inicial de professores antirracista na matriz curricular, isso exige conhecimentos

relacionados às questões atuais da educação mundial em constantes mutações, a saber: direitos humanos, sexualidade, gênero, relações étnico-raciais, diversidades e igualdade e diferenças. No olhar atento e crítico da autora ainda prevalece na formação docente a transmissão dos conteúdos na dimensão conceitual, porém a complexidade da sala de aula na atual contemporaneidade exige do professor referenciais teóricos de matrizes indígenas e africanas e de outras, como ponto de partida para o ensino dos conteúdos prescritos no currículo, isso significaria a construção de novos saberes em detrimento das necessidades socioculturais que a escola apresenta e nos desafios a discutir (CANDAU, 2010) e (DIOP, 2016).

No posicionamento de cunho político-pedagógico Candau (2010), nos alerta sobre a atual modernidade ocidental da colonialidade do saber e poder da geopolítica da ciência de base eurocêntrica enraizada na formação docente, reafirmado na biblioteca da colonização europeia como sendo o epicentro da ciência universal, verdadeira, única e representantes do berço da humanidade, trata-se de um conhecimento engessado que não permite outras formas de pensar as praticas sociais.

Na mesma esteira de pensamento ela frisa que a geopolítica do conhecimento foi uma muito bem engendrada estratégia do poder da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e ainda invisibilizou o reconhecimento do conhecimento-outro, quer dizer de outros povos e culturas caracterizando a formação racista e o racismo institucional (QUIJANO, 2005) e (CANDAU, 2016).

Entretanto, tanto Chassot (2013), quanto Candau (2006) propõem um novo modelo educacional e curricular no qual valorize o conhecimento – e o outro, ou seja, um modelo de educação que respeite e valorize as diversidades culturais. Para os autores a proposta da formação antirracista e antimachista estão articuladas a um projeto cultural, educacional, político, ético e epistêmico rumo à desconstrução do conhecimento hegemônico machista, eurocêntrico e monocultural, que a nosso ver encontra-se enraizado nos cursos de formação de professores, simbolizado nas bibliografias e biblioteca do conhecimento de supremacia masculina.

Na mesma linha de pensamento Pinheiro e Rosa (2018), apontam emergência para descolonização dos saberes científicos simbolizados pelos homens cis, heterossexuais, brancos e europeus. Para autora a formação de professores configura-se como palco central rumo a valorização das produções científicas produzidas por outras matrizes étnicas, principalmente pelas mulheres (negras).

Na perspectiva de Candau (2009), pensar numa formação docente antirracista, especificamente no Brasil e na América Latina exige reorganização curricular dos cursos de formação destes profissionais. Em sua assertiva a formação docente antirracista rompe com o paradigma do racismo epistêmico

enaizado no campo educacional do Brasil e da América Latina e corrobora para uma educação e ensino antirracista.

Conforme assinala Candau (2009, p.43), “Uma das bases teóricas para uma formação docente antirracista assenta-se nos pilares da educação intercultural e multicultural”. Para a pesquisadora na formação inicial antirracista, o professor ocupa protagonismo na resignificação dos conhecimentos escolares, exerce papel na desconstrução do pensamento branco-cêntrico educacional, apresenta, reconhece e dissemina no espaço acadêmico o conhecimento-outra, principalmente dos povos historicamente ceifados dos seus saberes, estes tomados e reescritos na ótica do colonizador.

Nos escritos da própria Candau (2011, p. 14), “A formação docente antirracista na atual contemporaneidade emerge como uma perspectiva político-pedagógica contra-hegemônica balizada na construção social, política e educacional”. Na vertente teórica de Candau (2016), um dos desafios atuais da formação docente antirracista exige a emergência da descolonização do conhecimento de base eurocêntrica. Em seus apontamentos político-pedagógicos tem emergido a expressão ideias-força, essa se refere à valorização e reconhecimento do conhecimento-outra, principalmente das mulheres cientistas e outras matrizes étnicas, de outros povos e culturas.

A linguista norte-americana Catherine Walsh radicada no Equador, reconhecida mundialmente como pedagoga da pedagogia da decolonialidade. Sua importante contribuição científica tem sido propor desde a formação docente práticas pedagógicas decoloniais que rompa com o paradigma machista e racista da ciência, sua posição político-idealógica vem sendo para desconstrução do poder/saber hegemônico eurocêntrico da geopolítica do conhecimento tidos como únicos, verdadeiros e dignos de serem transmitidos aos produzidos por intelectuais da Europa e América do Norte.

Na assertiva de Walsh (2009), descolonizar conhecimentos branco-cêntricos da formação de professores no Brasil e na América Latina rumo à valorização do conhecimento-outra não europeu, rompe com a epistemologia da hegemonia dominante do conhecimento que se traduz no racismo epistêmico ocidental reproduzido nos cursos de formação de professores dos povos colonizados, em particular no Brasil e na América Latina.

A luta anticolonial na visão de Walsh (2010) vai de encontro com a geopolítica do conhecimento historicamente alinhado nos cursos de formação docente balizados com as tendências eurocêntricas. Nesse sentido, a mesma autora reconhece que a pedagogia decolonial na formação do professorado latino-americano busca reconhecer os conhecimentos das matrizes africanas e indígenas da América Latina. Mesmo diante das leis antirracista nº 10.639/2003

e a nº 11.645/2008 no currículo praticado pouco tem sido efetivamente incorporado nas disciplinas escolares, uma das explicações apontadas pela autora tem sido pela colonialidade do conhecimento associado às tendências eurocêntricas transmitidas na formação docente.

Na mesma direção esta autora (2007), alicerça-se no questionamento sobre a supervalorização na formação docente dos conhecimentos hegemônicos de intelectuais brancos e traz à luz a emergência de pensadores de matrizes africanas, indígenas e de outros povos e culturas no espaço acadêmico. Para a pesquisadora a pedagogia da decolonialidade lança-nos em uma incursão epistêmica pautada na articulação entre a dimensão pedagógica com a pedagogia proposta pela pesquisadora.

A autora pontua que pedagogias decoloniais são lutas de resistências contra a hegemonia do poder do conhecimento dos pensadores europeus. Trata-se de lutas de reviver, resistir de afirmar a existência de povos de matrizes africanas e sua diáspora, essa luta consiste na mudança da geopolítica do conhecimento europeu para transmissão e reprodução do conhecimento-outro. Este paradigma de formação de professores possibilitará uma educação, currículo e ensino antirracista na educação básica (WALSH, 2013).

MARCO TEÓRICO - METODOLÓGICO

O estudo enquadra-se dentro da abordagem da pesquisa qualitativa e dentro dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, para coleta de dados realizou-se levantamento bibliográfico e como técnica de coleta de dados mapeou matrizes curriculares disponibilizadas em sites de uma instituição pública brasileira, tendo como delimitação cursos da área de conhecimento de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Matemática e suas Tecnologias (TRIVINÓS, 2017). Ainda se recorreu à utilização de entrevistas semiestruturadas com um grupo focal de 28 alunos sendo, 7 de cada curso desta área de conhecimento. O ambiente da pesquisa foi uma universidade pública do Estado do Espírito Santo, a pesquisa de campo foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2019. Para análise dos dados coletados recorreu-se a metodologia a Análise do Discurso seguindo as orientações de Moraes e Galiazzi (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os atuais documentos educacionais legais, em particular a Lei nº 11.645/2008 corroboram com importantes avanços educacionais de educa-

ção antirracista. Na explicação de Candau (2010) e Walsh (2013), acenam que a possibilidade de uma educação básica, currículo e ensino antirracista exige a formação de professores dentro da pedagogia decolonial. Elas indicam a pedagogia da decolonialidade como projeto político-pedagógico para desconstrução da formação monorracista dos professores no Brasil e na América Latina.

Perguntamos aos sujeitos da pesquisa se haviam observado a prevalência das bibliografias e textos acadêmicos indicadas de intelectuais homens e europeus e, notamos que a maior presença é dos homens em relação às mulheres:

No discurso dos sujeitos entrevistados a análise foi sinalizada que na formação inicial os referenciais teóricos são de dominação masculina, no que se refere às mulheres tem sido em pequenos textos conforme relataram os alunos da Física as contribuições de Marie Curie.

Verificam-se nos discursos dos sujeitos pesquisados que os professores formadores não apresentaram intelectuais mulheres e, na fala de uma aluna cabe destacar “a turma a maioria são mulheres”. “Temos “professoras formadoras que somente frisam ou conhecem as contribuições dos homens para a ciência”. ”Nos seminários de pesquisa de Biologia no conteúdo de ensino DNA, o livro aborda somente os experimentos realizados pelo Watson Crick e silencia a participação ativa da Rosalind Franklin e, na explicação do professor, percebe-se não discutir com os alunos o papel da mesma para descoberta da molécula de DNA.

Ao serem questionados se a formação tem tido enfoque intelectuais europeus e seus descendentes e excluídos as produções científicas das mulheres e de outras matrizes étnicas, como por exemplo, intelectuais africanos e sua diáspora, 100% afirmaram que os principais referenciais teóricos de dominação masculina são de intelectuais da Europa e América do Norte.

Na pergunta: mesmo a ciência sendo de predominação masculina, vocês tiveram bibliografias e textos acadêmicos indicados de autoria de outros povos e culturas? 100% afirmaram que não; “eu nunca apropriei de leitura e estudos de intelectuais principalmente de matrizes africanas, na biblioteca não existe livros de pensadores negros e observei o livro de uma professora de Fisiologia Linda Constanzo, a própria biblioteca reafirma e naturaliza a supremacia da política do conhecimento masculina”.

Para problematizar, foi apresentada aos sujeitos da pesquisa uma lista (Quadro 01) a seguir com intelectuais mulheres do Brasil e da América Latina e intelectuais negros, indagou-se, se dentre estes, algum foi indicado nas bibliografias ou em textos acadêmicos.

Quadro 1 – Cientistas mulheres e sua área de atuação

<p>Silvina A. Del Carmem: Microbiologia; Nadia Ayad: Engenharia; Sônia Guimarães: Física; Ana Maria Pessoa Carvalho: Física; Viviane Dos Santos Barbosa: Engenharia Química/Bioquímica; Simone Maia Evaristo : Citotecnologia; Mayana Zatz: Genética; Maridla Sotomayor: Matemática; ; Adriane Ribeiro Rosa: Farmacologia; Maria Brasília Leme Lopes: Medicina; Barbara Cruvinel – Astrofísica; Enedina Alves Marques – Engenharia; Maria Elena Caso: Biologia de Invertebrados; Sílvia Torres Castilleja: Astronomia; Irais Bautista Gyzmán: Física; Ilena Licona: Imunologia; Rosalind Elsie Franklin: Química; Marie Sklodowka Curie: Física e Matemática; Clara Immerhahr: Química</p>
--

Fonte: dados do autor, 2020.

Conforme análise, o discurso dos entrevistados aponta familiaridade com três cientistas, na qual foram indicadas leitura de textos destes intelectuais, a saber: Marie Curie, Rosalind Franklin e Neil de Grasse, os demais afirmaram ausência nas bibliografias indicadas e, ainda cabe destacar o discurso da aluna X “Durante minha trajetória escolar nunca foram propostas leituras e estudo das contribuições para ciência destes intelectuais e, aqui na formação a invisibilidade tem sido naturalizada pela ditadura do conhecimento científico de dominação masculina”.

Foi perguntado se os alunos tinham conhecimento destas mulheres cientistas na formação inicial. As frases mais recorrentes foram: “é tão naturalizada a dominação masculina, eurocêntrica e branca na ciência que nós, futuros professores não questionamos ou mesmo procuramos desconstruir a ciência machista impregnada na formação inicial”.

Outra pergunta feita foi: Qual sugestão vocês apontam para desconstrução deste paradigma atual da dominação machista na ciência? Dentre as respostas destacou-se: “um curso de extensão sobre mulheres na ciência”, “um curso de formação continuada para os professores formadores e para os professores da educação básica”.

Perguntamos aos alunos se os mesmos concordam que na área da educação há um grande percentual de mulher atuando na docência: Na área de ensino há um quantitativo importante de mulheres no exercício do magistério superior vocês concordam? 100% dos estudantes responderam que Sim. Observa-se que, mesmo as mulheres sendo protagonistas nos cursos de formação, elas são invisíveis nas produções de conhecimentos.

Outra pergunta que fizemos é sobre os espaços de discussão nas aulas de professoras: Nas aulas destas professoras formadoras têm tido espaço para discussão acerca da ciência machista, eurocêntrica e de supremacia de intelectuais da Europa e da América do Norte e da emergência de desconstrução? 100% afirmaram que

os referenciais teóricos clássicos utilizados reafirmam a dominação masculina na ciência e da ausência de debates sobre a valorização e reconhecimento das mulheres na ciência. Uma aluna pontuou desta forma “No curso de Biologia principalmente há maior quantitativo de mulheres, em seguida Química, matemática e Física, quer dizer representamos mais de 60% dos cursos de formação de professores e somos historicamente silenciadas pela sociedade e ciência machista”.

Na pesquisa de Carvalho e Casagrande (2011), as mesmas apontam para dados similares, ao evidenciar discriminações e preconceitos contra as mulheres na ciência ao longo da história. Nesta pesquisa mostrou a presença em maior número das mulheres nos bancos universitários, porém nas bibliografias e textos acadêmicos indicadas prevalece a política do conhecimento científico de dominação masculina, branca e eurocêntrica. Na análise dos dados coletados na explicação de Chassot (2003), a ciência, o conhecimento e quase toda produção científica da humanidade simboliza a supremacia masculina, porque construímos uma sociedade de valores machistas historicamente naturaliza e impregnada sendo assim a ciência, não é uma exceção.

No posicionamento de Walsh (2013), o processo de desconstrução da ciência machista cristalizada na formação inicial de professores no Brasil e na América Latina, a perspectiva de descolonialidade configura-se em apresentar nestes cursos de formação docente, produções científicas de mulheres, aqui frisou pesquisadoras latino-americanas e intelectuais africanos.

Conforme expõe Cortes (2018) em seus estudos que mostram cotejamento com esta pesquisa foram apresentar modelos femininos na ciência que ainda tem tido invisibilidade pela ciência nos dias atuais tanto no panorama mundial e nacional, e na explanação da autora, os entrevistados vislumbram pela desconstrução machista da ciência e seus apontamentos de enfrentamento seria nestes cursos de formação inicial, divulgação de material didático por meio de redes sociais das contribuições das mulheres de outras matrizes étnicas e culturas na ciência.

Nesta pesquisa constatou-se através dos discursos dos entrevistados, que ha uma vocação conjunta para que nos cursos de formação continuada, seja necessário relatar as histórias de cientistas mulheres e da ciência-outro, que dizer de outros povos e outras culturas. Isso traria uma contribuição efetiva para a formação destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa pesquisa com o intuito de apresentar alguns dados coletados a partir da observação histórica da sociedade, não sendo exceção na ciência, tem

disseminado valores dominantes, assim como a dominação masculina, as quais vêm associadas a intelectuais europeus e seus descendentes em todas as estruturas da sociedade, inclusive, no campo educacional, em particular nos cursos de formação inicial de professores no Brasil e na América Latina, países de herança colonial e monorracista.

Dessa forma, o trabalho sinalizou que quase toda produção científica da humanidade tem sido demarcada pela dominação masculina, em contrapartida as mulheres, negros, índios, quilombolas, e outras culturas e povos têm sido visivelmente detratados e silenciados nas bibliografias indicadas das disciplinas dos cursos de formação de professores.

Embasados em Chassot (2013), evidenciamos que não somente a ciência é machista, porém toda a nossa sociedade foi construída sob este prisma, portanto, nos cursos de formação de professores isso também é percebido como uma realidade, conforme pudemos comprovar nos discursos dos entrevistados. As respostas às perguntas apontam primeiramente para a ausência de alguns sujeitos como produtores de conhecimento científicos e em segundo, o trabalho ao apontar inúmeras intelectuais mulheres em sua maioria latino-americanas, acena como possibilidade para desconstrução da ciência machista instaurada no campo da formação de professores.

A relevância social do estudo foi elucidar com aportes teóricos a necessidade emergente de desconstrução da ciência machista, brancocêntrica e de supremacia de intelectuais europeus e seus descendentes na biblioteca do conhecimento, caracterizando a hegemonia e privilégio da dominação masculina na ciência.

Destaca-se como contribuição aumentar subsídios teóricos acerca desta temática pouco discutida nos cursos de formação de professores, corroborando para sua perpetuação. O estudo contribui para leitura e estudo de professores formadores, professores da educação básica, licenciandos e em cursos de formação continuada e de extensão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **A História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena**. Lei nº11.645. Brasília,2008.
- CANDAU, V. M. F. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora: 7 Letras,2006.
- CANDAU, V. M. F. **Sociedade, educação e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v.11.n.2, p.240-255,2011.

CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Belo Horizonte: **Educação em Revista**. v.26,n.1,p.15-40,2010.

CANDAU, V.M.F. Ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos e educação intercultural. **Revista Educação**. v.32,n.1,p.15-34,2016.

CARVALHO, M. G.: CASAGRANDE,L.S. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **Revista Interdisciplinar Interthesis**. Florianópolis. v.8, v.2, p.20-35, 2011.

CORTES, M. R. **Mulher na ciência: ciência também é coisa de mulher**. (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal Fluminense, 2018.

CHARTIER. R. **Cultura escolar**. Paris. 2002.

CHASSOT, A. **A ciência é masculina? 2. ed.** São Leopoldo: Editora: Unisinos, 2013.

DIOP, C. A. **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras Expressões,2016.

GIROUX, H. **Formação de professores como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. 12.ed. São Paulo: Editora: Cortez, 2011.

MOORE, R.; YOUNG, M. **O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação**. Campinas: Editora: Papirus, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, A.N. **Análise textual discursiva**. 4. ed. Ijuí: Editora: Inuij, 2016.

PINHEIRO, B.C.S.: ROSA, K. **Descolonizando saberes: a lei nº 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Editora: Livraria da Física, 2018.

QUIJANO,A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Editora: Clacso, 2005.

TRIVINÕS, A. N. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. São Paulo: Atlas,2017..

WALSH,C. **(Re) pensamento crítico y (de)decolonialidade**. Quito:Editora: Aby yala,2005.

WHASH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Bolívia, 2009.

WHASH, C. **Pedagogia decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Editora: Aby- Yala,2013.

WHASH, C. **Interculturalidad crítica e pedagogia decolonial**. Bogotá,2007.

SOBRE O ORGANIZADOR



Formado em Letras pela UEM (Universidade Estadual de Maringá), Arte e educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza e Pedagogia pela Faculdade Paulista São José. É Especialista em Educação Pública no Brasil e Mestre em Educação pela UEM (Universidade Estadual de Maringá). É Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É Professor Adjunto do curso de Pedagogia e Mestrado em Educação na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul). Pesquisa sobre gênero, sexualidade e diversidades e Formação de Professores.

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0001-7452-7962>

E-mail:

regi.peixoto77@gmail.com

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br