

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural 3

Atena
Editora
Ano 2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



**A Educação em suas
Dimensões Pedagógica,
Política, Social e Cultural 3**

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural
3 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de
Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-29-0

DOI 10.22533/at.ed.290201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de
Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA,

SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas.

Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO E PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
Julliano Cruz de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2902013021	
CAPÍTULO 2	14
FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: PRINCIPAIS CAUSAS	
Maria do Rosário Alves de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.2902013022	
CAPÍTULO 3	24
GAME DA ÁGUA: UMA ATIVIDADE LÚDICA PARA O ENSINO DA QUÍMICA DA ÁGUA PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO	
Regianne Ferreira da Silva	
Karolayne Amorim Souza	
Tatiana. Aparecida Rosa da Silva	
Edina Cristina Rodrigues de Freitas Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2902013023	
CAPÍTULO 4	36
BRINCADEIRA PROTAGONIZADA COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR	
Fernanda Oliveira Brigatto Silvano	
DOI 10.22533/at.ed.2902013024	
CAPÍTULO 5	45
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PERSPECTIVAS E REALIDADE	
Nazaré dos Santos Costa Alves	
Ione Oliveira Jatobá Leal	
DOI 10.22533/at.ed.2902013025	
CAPÍTULO 6	54
IGARAPÉ BEM TEMPERADO 2016: A EXTENSÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALÉM DOS MUROS DA FACULDADE	
Laylla Gabrielle Borges Correia Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.2902013026	
CAPÍTULO 7	69
INFÂNCIAS MARCADAS PELAS DINÂMICAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS: UM DIÁLOGO ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PAULO FREIRE	
Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro	
Renata Cristina de L.C.B. Nascimento	
Samantha Dias de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.2902013027	

CAPÍTULO 8	79
JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DO JOGO RPG (<i>ROLE PLAYING GAME</i>) DIGITAL PARA O ENSINO <i>ONLINE</i> DAS ROTAS DO TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS NA BAHIA	
Joelma Cerqueira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2902013028	
CAPÍTULO 9	88
<i>LIGHTBOT</i> LOGICAMENTE: UM GAME LÚDICO AMPARADO PELO PENSAMENTO COMPUTACIONAL E A MATEMÁTICA	
Daniella Santaguida M. de Souza	
Graziela Ferreira Guarda	
Ione Ferrarini Goulart	
Maria Luiza F. Goulart	
DOI 10.22533/at.ed.2902013029	
CAPÍTULO 10	99
LITERATURA GAMIFICADA	
Carolina Müller	
DOI 10.22533/at.ed.29020130210	
CAPÍTULO 11	109
NANOCIÊNCIA E NANOTECNOLOGIA: UMA PROPOSTA MULTIDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO	
Marccus Victor Almeida Martins	
Débora Silva Vidigal Dourado	
Jerliam Soares Araújo	
Jocélia Pereira de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.29020130211	
CAPÍTULO 12	117
NOVOS OLHARES SOBRE A PEDAGOGIA	
Rosemeire Ferrarezi Valiante	
Noely de Assunção Gomes	
Priscila Dayse Gomes Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.29020130212	
CAPÍTULO 13	133
O CURSO DE EXTENSÃO <i>OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO</i> : REFLEXÕES, MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NOS RESULTADOS JUNTO ÀS CRIANÇAS ALFABETIZANDAS	
Luciane Manera Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.29020130213	
CAPÍTULO 14	145
O ENSINO DO DIREITO PARA OS INDÍGENAS	
Nadia Teresinha da Mota Franco	
Patrícia Guerrero	
DOI 10.22533/at.ed.29020130214	

CAPÍTULO 15	157
O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM RONDÔNIA	
Rudhy Marssal Bohn Marilsa Miranda de Souza Francisco Cetrulo Neto	
DOI 10.22533/at.ed.29020130215	
CAPÍTULO 16	177
O PAPEL DO CORPO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: A RELAÇÃO CORPO/MENTE NA ESCOLA	
Caio Cezar Piraciaba de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.29020130216	
CAPÍTULO 17	188
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CENÁRIO DAS ASSIMETRIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
Ana Kely Martins da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.29020130217	
CAPÍTULO 18	201
O PROFESSOR, A SALA DE AULA, OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA	
Diego Souza dos Santos Irene da Silva Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.29020130218	
CAPÍTULO 19	211
O USO DE <i>FANFICTIONS</i> COMO PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Greicielle da Silva Borges Karyne Paula de Souza Franco Tauã Carvalho de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.29020130219	
CAPÍTULO 20	219
O USO DO LITEMAP EM UMA DISCUSSÃO COLABORATIVA	
Luziana Quadros da Rosa Renata Oliveira da Silva Lucyene Lopes da Silva Zaida Cristiane dos Reis Márcio Vieira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.29020130220	
CAPÍTULO 21	231
OBJETOS E FOTOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Jéssica Domenic Candiani Martins Magda Madalena Tuma	

DOI 10.22533/at.ed.29020130221

CAPÍTULO 22 245

OFICINA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA PROFESSORES DO QUARTO E QUINTO ANO DA ZONA RURAL DA SEMED

Cleusa Suzana Oliveira de Araujo
Lucia Helena Soares de Oliveira
Maria José Pereira de Sousa
Kamila Queiroz Guimarães
Elizama de Oliveira Pereira Gaspar

DOI 10.22533/at.ed.29020130222

CAPÍTULO 23 254

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS: ADEQUAÇÃO DOS LÉXICOS UTILIZADOS NAS DISCIPLINAS DE LIBRAS DA UFJ

Thábio de Almeida Silva
Kamilla Fonseca Lemes
Érica Ferreira Melo

DOI 10.22533/at.ed.29020130223

CAPÍTULO 24 264

OS MÉTODOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GO

Ayer Barsanulfo Franco
Alexsandro Silva Mateus
Max Miliano Costa
Jair Pereira Melo Júnior
João Eduardo Viana Guimaraes

DOI 10.22533/at.ed.29020130224

CAPÍTULO 25 272

OS POVOS ORIGINÁRIOS DO CARIRI PARAIBANO: DIÁLOGOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Elenilda Sinésio Alexandre da Silva
Aristófanés Alexandre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.29020130225

CAPÍTULO 26 280

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR SOB O PRISMA DISCENTE

Leonardo Mendes Bezerra
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
Terezinha de Jesus Maia Lima

DOI 10.22533/at.ed.29020130226

CAPÍTULO 27 292

OUTRO PERSONAGEM DE RANCIÈRE? - LOUIS-GABRIEL GAUNY E SEU RELATO AUTO-FORMATIVO

Vinicius B. Vicenzi

DOI 10.22533/at.ed.29020130227

CAPÍTULO 28	305
PABLO PICASSO: TRAÇOS E DESENHOS GEOMÉTRICOS. RELATOS DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COM EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ACADEMICA DE ARTES VISUAIS – MODALIDADE PARFOR	
Lilian Verônica Souza Lindamir Aparecida Rosa Junge Roseli Kietzer Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.29020130228	
CAPÍTULO 29	313
PAULO FREIRE E MARIO OSORIO MARQUES: UM LEGADO DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	
Antônio Carlos Gonçalves do Amaral Milton César Gerhardt Walter Frantz	
DOI 10.22533/at.ed.29020130229	
CAPÍTULO 30	322
EDUCAÇÃO SEXUAL: CRIANÇAS E O PROCESSO DE (RE)CONHECIMENTO DO CORPO, DA SEXUALIDADE, DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Melissa Camilo Débora Cristina Machado Cornélio Paulo Rennes Marçal Ribeiro Heitor Messias Reimão de Melo Fernando Sabchuk Moreira Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Corrêa Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.29020130230	
SOBRE A ORGANIZADORA	351
ÍNDICE REMISSIVO	352

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CENÁRIO DAS ASSIMETRIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 22/10/2019

Ana Kely Martins da Silva

Universidade do Estado do Pará- UEPA

Faculdade Ideal- FACI/ WYDEN

Belém- Pará

<http://lattes.cnpq.br/7592735932303176>

RESUMO: Este artigo visa analisar o processo de formação dos professores universitários no contexto das assimetrias da Educação Superior. Os dados apresentados são resultantes de uma pesquisa realizada com os docentes da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cuja problemática foi: Como está configurada a formação continuada dos professores da UEPA, tendo em vista as assimetrias da Educação Superior? Para coleta de dados foram utilizados: o questionário, a entrevista e a análise documental. De forma geral, os achados da pesquisa apontaram um contexto desigual do sistema de pós-graduação brasileira, em que ficou patente a realidade da região Norte, onde há uma baixa oferta de cursos de pós-graduação, o que leva muitos docentes a saírem do estado do Pará e até mesmo do Brasil em busca de formação. Os professores investigados revelaram uma trajetória formativa influenciada de forma decisiva pelas assimetrias

regionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Formação do Professor. Assimetrias.

THE PROCESS OF TRAINING UNIVERSITY TEACHERS IN THE SCENARIO OF THE ASYMMETRIES OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to analyze the process of training of university teachers in the context of the asymmetries of higher education. The data submitted are the result of a survey conducted with the teachers of the Universidade do Estado do Pará (UEPA), whose problem was: how is configured the continued training of teachers of UEPA, in view of the asymmetries of higher education? For data collection were used: the questionnaire, interview and documentary analysis. Overall, the findings of the survey showed an unequal context of Brazilian post-graduate system, in which demonstrated the reality of the northern region, where there is a low offer of postgraduate courses, which leads many teachers out of Pará State and even from Brazil in search of training. Teachers investigated revealed a formative trajectory influenced decisively by the regional imbalances.

KEYWORDS: higher education. Teacher's training. Asymmetries.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida na esfera da educação superior que se constitui em uma área ainda com pouca produção científica, como constatou André (In: BARBOSA, 2006), ao realizar um balanço da produção (dissertações e teses) realizada no Brasil, tomando por base os anos de 1992 e 2002 e, entre suas várias conclusões, verificou que a formação do professor universitário não se constitui ainda um objeto privilegiado de estudo, ou seja, é um tema silenciado.

Assim, este artigo surge na perspectiva de ser mais uma contribuição na área da Educação Superior, que possui desafios que precisam ser enfrentados com políticas públicas induzidas em prol da melhoria científica do país como um todo.

2 | A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na UEPA com os professores dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e Matemática, o passo inicial foi a realização de um estudo piloto que validou os instrumentos de pesquisa. Posteriormente, deu-se a aplicação dos questionários a todos os professores que atuavam no primeiro semestre do ano letivo de 2009, totalizando 62, sendo 23 docentes do curso de Letras e 39 do curso de Matemática. O questionário teve como objetivo obter um perfil da população estudada, sendo um dos eixos de investigação a formação dos professores.

Após a aplicação dos questionários, teve início a etapa de tratamento estatístico dos dados obtidos, realizado em parceria com um profissional da área, que processou os dados pelo sistema SPSS (Pacote de Estatística para as Ciências Sociais). Esse processamento deu origem às tabelas e forneceu subsídios preliminares para analisar as questões a partir dos eixos definidos.

As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2009 a fevereiro de 2010, as quais foram presenciais e desenvolvidas a partir de um roteiro semiestruturado, as mesmas foram realizadas com 13 docentes dos cursos investigados.. Destaco a generosidade e a disponibilidade dos professores ao partilharem comigo suas lembranças; momentos que se constituíram, para mim, como singulares, pois foram ricos e de muita aprendizagem.

Após a conclusão das entrevistas, realizei a transcrição integral das falas e procedi ao tratamento dos depoimentos, utilizando o software ATLAS TI que permitiu a categorização das falas dos sujeitos.

A análise documental foi realizada com vistas a identificar as políticas públicas na esfera da Educação Superior brasileira.

3 | OS DADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS ASSIMETRIAS REVELADAS

O quadro da Educação Superior brasileira é expresso por meio dos indicadores nacionais definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual, anualmente, realiza diagnósticos sobre a Educação Superior no país e, assim, obtém e fornece dados sobre a qualidade das IES em suas diferentes formas de organização acadêmica. Tais dados servem de suporte para avaliar as políticas educacionais e institucionais desenvolvidas em nível nacional. Ao mapear o país, acaba por revelar as assimetrias¹, que são históricas, em especial, nas regiões Norte e Nordeste do país.

Dados do INEP indicam grandes assimetrias² entre as regiões do Brasil. Nosso País possui 2.252 IES, assim distribuídas nas seguintes regiões: 139 no Norte, 432 no Nordeste, 1.069 no Sudeste, 370 no Sul e 242 no Centro-Oeste. Como visto, a região Norte é a que menos oferta a Educação Superior no Brasil.

Quanto ao número de docentes universitários, o Brasil possui 321.493 docentes em exercício. Desses, 129.792 (40,4%) têm especialização; 114.537 (35,6%) têm mestrado e 77.164 (24%) doutorado. Tomando por base a titulação acadêmica de tais docentes, por região, fica evidente que as desigualdades no nível de formação dos professores universitários são expressivas, conforme dados abaixo:

REGIÕES	SEM GRADUAÇÃO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
Norte	05	1.936	8.323	6.243	2.687	19.194
Nordeste	22	7.771	20.912	20.529	12.063	61.297
Sudeste	21	16.431	40.569	52.903	41.899	151.823
Sul	27	4.591	15.780	25.003	15.503	60.904
Centro-Oeste	11	2.973	10.420	9.859	5.012	28.275

Quadro 1- Grau de formação dos docentes em exercício nas IES, por região

Fonte- MEC/ INEP/DEED, 2009

Nesse contexto, o Estado do Pará possui 6.480 docentes na Educação Superior com a seguinte formação: 453 graduados; 2.124 especialistas; 2.623 mestres e 1.280 doutores. Tais estatísticas reforçam que a região Norte possui menos professores universitários em relação às demais regiões e expressam ainda um percentual significativo de docentes que possuem somente a graduação. Destaco o baixo percentual, nessa região, de mestres e doutores. Tais dados refletem a grande distância dessa região em relação aos padrões nacionais para a Educação Superior.

1 Essas assimetrias vêm à tona também no Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010).

2 Sinopse do Censo da Educação Superior 2008, realizado de março a setembro de 2009- INEP.

Essa distância entre as regiões é patente também em nível de pós-graduação, nos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) da pós-graduação brasileira. O qual é analisado por Ramalho e Madeira (2005) e por Diniz e Guerra (2000), esses autores afirmam que as regiões Norte e Nordeste, historicamente, passaram por uma longa jornada na esfera da pós-graduação, na qual grandes desafios e assimetrias geraram um diagnóstico crítico na relação dessas regiões com o contexto nacional, o que exige a definição mais incisiva de políticas públicas de expansão do sistema nacional de pesquisa e pós-graduação.

Esses autores reconhecem os desequilíbrios existentes entre as regiões e apontam, como consequência, um país desigual e injusto. Esclarecem que os desafios vêm sendo amenizados, devido à mudança da capacidade instalada e à consolidação de alguns programas de pós-graduação.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2005 a 2010 apresenta dados semelhantes aos do INEP e da CAPES. Todos esses órgãos reconhecem que, apesar da expansão da pós-graduação brasileira, ainda persiste uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil, uma vez que a região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado. É o que reforça Severino (2009), quando classifica como preocupante a distribuição desigual das IES no Brasil, ao considerar que 50% dessas estão situadas na região Sudeste.

Fica evidente que o cenário da Educação Superior brasileira é desigual, e que a região Norte está em desvantagem em relação à oferta da pós-graduação. Essa desigualdade é preocupante, pois gera a incapacidade de as menores universidades produzirem conhecimentos e, conseqüentemente, a pouca participação no desenvolvimento regional. Assim, é indispensável a superação, ou pelo menos a diminuição, dessa desigualdade. Para tanto, é mister a clareza de que: “[...] sem a adoção de políticas dirigidas para a correção das assimetrias, e recursos proporcionais que as viabilizem, o fosso acadêmico entre as regiões tenderá a se aprofundar contribuindo para a construção de vários brasis” (DINIZ e GUERRA, 2000, p. 84).

4 | AS ASSIMETRIAS REGIONAIS EXPRESSAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao buscar mapear o processo de formação continuada, é mister atentar para Zabalza (2004, p. 52-3), quando diz que a formação contínua está vinculada a “todo o ciclo vital das pessoas. [...] a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo-se um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos”. Assim, a formação

continuada perpassa pelos processos formais e informais da trajetória do professor.

Enfim, a qualidade do processo educacional nas universidades depende, em grande medida, da formação recebida pelos professores. Tal formação não precisa limitar-se ao processo inicial, mas ser um processo de aprendizagem permanente que abarque toda a vida profissional.

Destaco ainda, a denúncia de autores, como Pimenta e Anastasiou (2005) e Masetto (1998), no que diz respeito às raras iniciativas da maioria das IES³ frente à implementação de política institucional voltada para a formação continuada dos docentes, pois a maioria das universidades parte do princípio de que seus docentes já possuem formação adequada para a docência universitária, advinda principalmente de seus títulos de mestres e doutores.

Os professores universitários investigados apresentavam o seguinte perfil, havia 32 homens (51,6%) e 30 mulheres (48,4%), equivalência que vai ao encontro das estatísticas nacionais e estaduais (INEP/ 2009), no que concerne ao predomínio dos homens como professores universitários brasileiros, já que o Brasil possui 338.890 professores universitários, sendo 152.170 do sexo feminino e 186.720 do sexo masculino. No Estado do Pará, são 6.480 docentes universitários, dentre os quais, 3.408 homens e 3.072 mulheres.

As mulheres apresentavam menor titulação: das 30 professoras, 10 (33,3%) eram especialistas, 18 (60%) eram mestres e 2 (6,6%) eram doutoras. Já a titulação dos homens era mais alta: dos 32 professores, 1 (3,1%) era graduado (mas já cursando mestrado), 6 (18,7%) eram especialistas, 18 (56,2%) eram mestres e 7 (21,8%) eram doutores.

Os dados de pesquisa, no que respeito aos cursos de pós-graduação realizados pelos professores, evidenciaram a busca desses profissionais pela qualificação. Assim, identifiquei que 49 professores cursaram especialização, desses, a maioria (77,6%) frequentou IES públicas.

Constatei ainda que 10 (20,3%) professores cursaram especialização fora do Estado do Pará, dado que revela, mais uma vez, a carência de cursos de especialização no Pará, o que perdurou até a década de 1990, pois o período identificado de conclusão desses cursos foi: década de 1980, 24,5%; década de 1990, 46,9%; e no período de 2000 a 2009, 28,6%.

Ao tomar por base as áreas de conhecimento, os professores são oriundos das seguintes áreas: 33,1%, Ciências Exatas e da Terra; 42,8%, Linguística, Letras e Artes; 2%, Ciências Sociais Aplicadas; e 22,1%, Ciências Humanas. A prevalência das áreas de Ciências Exatas e da Terra e de Linguística, Letras e Artes deve-se ao fato de a investigação ter ocorrido nos cursos de Matemática e Letras.

3 Ver Almeida, M.I. de (2007), em que há o relato de modos de implementação institucional da formação docente em algumas universidades espanholas.

Dos 62 docentes, 45 (72,6%) fizeram mestrado e dezessete (27,4%) não o cursaram. E, entre os que cursaram, 75,6% frequentaram IES públicas. O que chama a atenção é que, desses, 15 professores (33,3%) cursaram o mestrado fora de Belém, o que denota, mais uma vez, a carência do Estado do Pará na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

As áreas do conhecimento em que os professores fizeram o mestrado foram: 37,9%, Ciências Humanas; 35,4%, Ciências Exatas e da Terra; 22,3%, Linguística, Letras e Artes; e 4,4 %, Ciências Sociais Aplicadas. O que revela predomínio das áreas de Humanas e Exatas, isso era esperado, visto que investiguei cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática.

O doutorado foi o nível de formação com menor incidência entre os professores, pois 53 professores (85%) não o cursaram. Esse número é muito alto e é um dado que reforça a dificuldade dos professores para ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Dos 9 professores (15%) que cursaram o doutorado, 7 (77,8%) frequentaram IES públicas. Ressalto que, como no mestrado, foi significativo o número de docentes que saíram de Belém para outros estados ou mesmo do país, exatamente 7 professores (77,8%).

As áreas do conhecimento dos cursos de doutorado foram: 44,4 %, Ciências Exatas e da Terra; 44,5%, Ciências Humanas; e 11,1%, Linguística, Letras e Artes. Com relação ao período, 1 docente concluiu o doutorado em 1977 e os demais entre 2000 e 2008, dos quais, 5 concluíram entre 2002 e 2004 e 3 são recém-doutores⁴, pois concluíram o doutorado entre 2005 e 2008. É importante destacar que, dos 62 docentes, 6 professores cursam mestrado e 4, doutorado.

Assim, a baixa oferta de pós-graduação constitui-se como um fator decisivo para a saída dos professores para outros estados e países, em busca do processo de formação. Esse fato é analisado por Diniz e Guerra (2000, p. 88), os quais destacam que, devido à distribuição desigual das oportunidades em relação à pós-graduação brasileira, surge a oneração pesada dos “estudantes das regiões menos desenvolvidas que se veem obrigados a se deslocarem para o Sudeste e Sul, trabalhando objetivos distantes de sua região para se qualificarem.”

Identifiquei também que muitos professores da UEPA buscam suas titulações em outros países, principalmente no Paraguai e em Portugal, fato que gera desconforto de ordem pessoal, profissional, econômica, familiar e institucional, às vezes, o título nem é convalidado⁵ no Brasil, fato que aumenta mais os prejuízos. Constatei ainda

4 A CAPES considera recém-doutor os titulados em até 5 anos.

5 A convalidação é uma determinação da LDB que, em seu artigo 48 § 3º, dispõe que os diplomas de mestrado e doutorado expedidos por universidades estrangeiras deverão ser reconhecidos por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

que 8 professores concluíram ou estão matriculados em cursos de mestrado ou doutorado em IES estrangeiras.

A baixa oferta da pós-graduação é uma realidade para os professores e constitui-se em um elemento complicador para que mais docentes busquem a formação nesse nível. Essa carência de cursos na região é refletida pela grande demanda de pessoas que se inscrevem, anualmente, nos processos seletivos dos cursos de mestrado da UEPA. Em 2010, o mestrado em Biologia Parasitária contou com 109 candidatos inscritos para concorrerem a 12 vagas e o mestrado em Educação contabilizou 788 inscritos para concorrerem às 25 vagas. Tais dados reforçam a necessidade de ampliação da pós-graduação na região Norte e refletem ainda a demanda reprimida existente.

Uma das alternativas, plausível no contexto da UEPA, é o projeto interinstitucional que viabilize convênios de parcerias com outras universidades brasileiras, nos quais possa haver projetos de integração, como é o caso positivo dos MINTER e DINTER que a UEPA implementa e que são vias significativas e alcançam as expectativas de formação dos professores.

Diniz e Guerra (2000, p. 52) fazem uma defesa desses acordos interinstitucionais e afirmam que “os pactos acadêmicos entre as instituições mais qualificadas e as menos qualificadas, dentro e entre as regiões” são necessários como políticas públicas de expansão do sistema brasileiro de pesquisa e pós-graduação.

A pesquisa revelou ainda que do total de professores, 72,2% concordaram plenamente que a pós-graduação contribuiu para serem melhores professores universitários, 26,2% concordaram em parte com essa afirmação e somente um discordou. Mas, ao aprofundar as entrevistas, esse dado não foi confirmado, haja vista que a pós-graduação em nenhum momento foi mencionada como determinante para o desenvolvimento de habilidades inerentes à docência universitária.

A maioria dos professores, 46,8%, considerou que a formação continuada possibilita a construção de saberes para exercer a docência universitária, 45,1% concordaram em parte e 8,1% não concordaram com essa afirmação. Apesar de darem importância a esse processo, somente 19,4% dos professores declararam participar de forma ativa de eventos de formação continuada, 53,2% afirmaram participar em parte e 27,4% não participam desses eventos.

E, em relação à participação na formação continuada promovida pela UEPA, 61,3% declararam não participar de eventos de cunho institucional e somente 38,7% declararam participar.

Esses dados revelam que, para os professores, a formação continuada é importante na esfera do exercício da docência, porém o que identifiquei foi que, apesar dessa importância, os professores têm uma baixa participação nos eventos de formação.

Considero tais dados preocupantes, na medida em que a formação continuada parece ocorrer a partir da escolha individual, em contraposição a um projeto de instituição. Assim, ao buscar a qualificação, alguns docentes parecem fazê-lo de forma isolada do cenário institucional, já que, de acordo com Severino (2009), essa busca acaba por reforçar uma política educacional centrada no desempenho dos indivíduos e não na condução de um projeto coletivo — o que é enfatizado é a construção do portfólio de competências individuais.

Nesse sentido, Belei et al. (2006, p. 405) afirmam que, devido à ausência da formação específica para a docência universitária, os professores acabam por realizar “a busca individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação. Entretanto, o incentivo [...] deve partir também da instituição”. Em relação a essa busca individual, a professora Mônica afirmou o seguinte:

A UEPA propicia eventos, mas se pensares em condições financeiras, não. Agora, eventos propicia, tem encontro de pesquisa, encontro de ciências, encontro não sei do quê. Agora, condições para isso, você não tem, acho que o professor hoje, ele é quem investe nele mesmo (Professora Mônica).

Zabalza (2004, p. 161) destaca que as iniciativas individuais dos professores exercem uma função importante na universidade, “principalmente se chega a implementar a ideia de refletir sobre a própria prática como uma das condições básicas para a qualificação da docência.”

Diante das dificuldades apontadas e da constatação da formação continuada ser realizada, enquanto momento isolado, no qual cada professor “corre atrás” de suas titulações nos níveis lato e stricto sensu, arrisco a afirmar que essa formação visa atender, além das expectativas individuais de titulação, às exigências atuais em nível legal.

Em nível legal, essas exigências são expressas pela LDB, Art. 52, Inciso II, que estabelece para as universidades a existência de “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. E pela Resolução CES N.º 2, de 7 de abril de 1998, que estabelece os indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento das IES. Assim, a produção intelectual institucionalizada deverá ser comprovada com três cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu, avaliados positivamente pela CAPES e/ou pela realização sistemática de pesquisas que envolvam pelo menos 15% do corpo docente.

De acordo com Zabalza (2004), há predomínio do indivíduo na cultura institucional das universidades, nesse sentido, ele propõe a alteração dessa prática para uma perspectiva de socialização. Esse autor diz que: “Falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um

grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação” (ZABALZA, 2004, p. 127).

Assim, um processo de formação continuada em uma perspectiva integrada do ensino e pesquisa, na busca por pensar em uma ação em rede, tendo por base um projeto institucional. Concordo com Franco (2008, p.122) quando diz que:

os processos de formação precisam considerar a estruturação de uma experiência formativa [...] precisa colocar o sujeito em processos de diálogos com a realidade, diálogos formativos capazes de reelaboração reflexiva a partir das contradições da existência vivenciada.

Para que isso ocorra, o professor universitário necessita, além da formação, de condições de trabalho que possibilitem a construção de um profissional que possua uma trajetória formativa significativa, na medida em que a infraestrutura possibilita o desenvolvimento a contento do planejamento de ações diversificadas e favorece o contexto de ensino em uma atmosfera adequada em nível de assessoria e ambiente físico.

Chamlan (2003) e Montero (2001) afirmam que a maioria dos professores universitários não teve formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. Denunciam, também, que há um senso comum que considera o domínio de conhecimentos específicos como fator suficiente para o exercício da docência nesse nível de ensino. Esse senso comum, às vezes, é um consenso velado de que a docência universitária não requer, como nos demais níveis de ensino, espaços para reflexões e trocas coletivas de práticas pedagógicas e didáticas. Situação essa que leva os profissionais a reproduzirem uma prática pedagógica baseada nos exemplos de seus antigos professores.

Os professores da UEPA demonstraram que vislumbram ações formativas de cunho institucional, pois 91,9% dos professores declararam que possuíam interesse e 56,4% de que dispunham de tempo para participar de formação continuada, já 43,5% afirmaram que, apesar do interesse, não dispunham de tempo. Esse indica que há disponibilidade e vontade dos professores em integrar espaços formativos e cabe à UEPA planejar esses momentos em um projeto institucional que proporcione condições.

Os 38,7% de docentes que declararam participar de eventos de formação continuada promovida pela UEPA, citaram como eventos: fórum (16,7%), reuniões pedagógicas (16,7%), palestras (11,9%), semana acadêmica (11,9%), cursos de aperfeiçoamento (11,9%), encontros (9,5%), EAD (7,1%), congressos (7,1%), seminários (4,8%), oficinas (2,4%).

A periodicidade de participação nesses eventos foi anual (57,1%), semestral (28,6%), bianual (2,4%) e quadrianual (2,4%). O predomínio foi de eventos pontuais

com periodicidade anual ou semestral.

Ao considerar a constância de participação nos eventos listados de formação continuada (palestras, oficinas, minicursos, fóruns, conferências, congressos, reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, simpósios, etc.), obteve o seguinte resultado: 29% participam sempre ou quase sempre; 22,6% participam de vez em quando; e 48,4% participam desses eventos nunca ou quase nunca.

Esses dados denotam a necessidade de os professores participarem mais de eventos de formação continuada. Talvez essa baixa participação deva-se à ausência de um projeto institucional. De acordo com 44,3 % dos professores, na UEPA não existe uma política institucional de formação continuada, já 47,5% reconheceram que tais políticas existem em parte e 8,2%, que essas existem de fato.

Assim, o que pode constatar foi que falta institucionalmente uma ação mais induzida para a formação continuada dos professores, a partir de um projeto institucional, gerado a partir dos anseios e necessidades apontadas pelos docentes. A esse respeito, o professor Hélio declarou que a UEPA precisa redimensionar o processo de formação continuada, pois considerou que:

a UEPA tem feito pouco nessa direção, faz umas formações continuadas dos professores no início do ano, que não é fruto do levantamento acerca das necessidades dos professores ou dos seus anseios, é muito na cabeça, que alguém pensa que é bom, eu acho que é um equívoco da universidade. [...] mas, se eu for olhar para dentro da universidade, eu acho que nós estamos ainda tentando voltar para a formação continuada do professor. (Professor Hélio).

O que tem sido possível inferir é que talvez a UEPA esteja propiciando eventos de forma isolada e os professores acabem por investir em suas formações de forma solitária e individual. Diante do baixo incentivo para o desenvolvimento da formação continuada, os docentes inserem-se nas oportunidades de qualificação que conseguem, a fim de garantir sua competitividade no meio acadêmico.

Toda essa situação acaba por relegar a uma posição secundária os docentes que não buscam ou não conseguem avançar, mesmo que isoladamente, nessa formação. Vejo que os programas institucionais e interinstitucionais constituem-se em canais cruciais para indução do coletivo dos docentes em ações, pesquisa, extensão e ensino.

Logo, a formação continuada pode ser analisada em outra perspectiva, ao assumir um caráter indissociável da atuação docente, em uma dimensão coletiva, no qual as IES reconheçam a importância de estudos, pesquisas e extensões para a melhoria da qualidade do ensino. Essa ação coletiva envolve não somente a coletividade docente, como também a comunidade das IES (alunos, técnicos, entre outros).

Enfim, todo esse conjunto de dados reflete que a UEPA ainda tem dificuldade

para implementar a formação continuada como processo formativo que se constitua em uma dinâmica. Dinâmica que envolva dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, na qual o contexto de trabalho docente tenha um papel relevante para incentivar e lutar pela garantia de políticas que induzam as redes de formação à criação de uma dinâmica própria, pessoal e profissional.

Entendo que, para um professor universitário, tanto a formação inicial quanto a continuada possuem papéis decisivos, haja vista que acabam sendo canais pelos quais são desenvolvidos e fortalecidos saberes e competências inerentes ao processo ensino-aprendizagem, tal como os relacionados ao planejamento, avaliação, metodologia, entre outros.

Penso que os professores da UEPA, apesar de todos os obstáculos inerentes às IES públicas do Brasil, estão interessados em compartilhar de um projeto coletivo de formação continuada. Nesse sentido, a IES precisa entender que um projeto como esse, além de colocar em prática os dispositivos legais (regimentos e estatutos), auxiliará na construção de identidades pessoais e profissionais que extrapolarão o aspecto individual para alcançar a coletividade dos docentes, em prol da melhoria da qualidade do ensino universitário.

Os dados obtidos revelaram vários aspectos interessantes acerca da formação continuada dos professores, aspectos que possuem relação com os contextos em nível nacional, regional, institucional e com a trajetória acadêmica de cada professor.

Na esfera nacional, estão as normativas legais que exigem a titulação em nível de mestrado e doutorado e produção docente. Em nível regional, configura-se a realidade da baixa oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que induz à saída dos professores para outros estados e até mesmo outros países. Em relação a cursos fora do Brasil, surge outra dificuldade para os professores, a de convalidação do título.

A trajetória formativa dos professores revelou que a maioria dos docentes possui titulação em nível de especialização e mestrado e a baixa incidência de professores com título de doutorado.

A formação continuada é reconhecida como instrumento que contribui para a construção de saberes que envolvem a docência universitária, mas, apesar disso, a incidência de participação dos professores em eventos científicos ainda é baixa.

Alguns professores ainda buscam isoladamente a pós-graduação e clamam por melhores condições de trabalho, principalmente destinação de carga horária, para participação em eventos científicos. O que revela a necessidade de uma política institucional voltada para o fortalecimento de políticas indutoras para formação continuada dos docentes, a partir da pós-graduação, de eventos científicos, atividades formativas, grupos de pesquisa, entre outras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mister destacar que a temática investigada não se esgota aqui, pois o cenário da Educação Superior em nível nacional, regional e institucional indica aspectos relevantes a serem revistos e aprofundados em outras investigações com vistas a auxiliar as análises da comunidade universitária, assim como nas políticas públicas que incidam na melhoria desse nível de ensino.

Constato que a pós-graduação brasileira tem um sistema desigual, no qual as regiões não dispõem das mesmas condições para ofertar cursos de pós-graduação *stricto sensu*; dito isso, as assimetrias existentes são patentes e, nesse contexto, a região Norte é a que menos oferta cursos de mestrado e doutorado.

A legislação atual indica que a titularidade é requisito ao professor universitário, assim os docentes da região Norte e, mais especificamente os da UEPA, precisam e desejam inserir-se nesses cursos. Todavia, como a oferta é baixa, têm que sair de Belém para outras cidades e até países. Identifico ainda um percentual significativo de professores que cursaram especialização, mestrado e doutorado fora de Belém.

Apesar das assimetrias, os dados obtidos revelam um grupo de professores universitários constituído em sua grande maioria com pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, o que caracteriza a pós-graduação como o principal locus formativo desse professor. No contexto investigado, emergiram os sonhos dos professores que sempre estão direcionados ao processo de formação e consolidação da carreira acadêmica.

Entendo que políticas públicas induzidas de formação são necessárias com o intuito de amenizar as assimetrias históricas que se colocam em nossa realidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Experiências Institucionais de Formação do docente universitário – Possibilidades do contexto Espanhol**. (2007) Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acessos em 28 maio 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Dez anos de Pesquisa sobre Formação de Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes técnicas-ciências e políticas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ- PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CES N.º 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998**. Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br> Acesso 15 maio de 2010.

_____. **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)**, 2005-2010, Brasília, dezembro de 2004.

_____. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 abril 2009.

_____. Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **RESUMO TÉCNICO - CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2008 (DADOS PRELIMINARES)**, Brasília-DF, 2009.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. In: **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 118, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 1 fevereiro 2008.

DINIZ, Cristovam Wanderley Picanço; GUERRA, Renato Borges. **Assimetrias da Educação Superior Brasileira: vários brasis e suas consequências**. Belém, PA: EDUFPA, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 1, abril 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18 setembro 2009.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. In: Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 18 setembro 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. In: **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, jul. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5 outubro 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Água 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34

Alfabetização 71, 125, 133, 134, 135, 139, 142, 144, 152, 231, 234, 237, 238, 242, 247

Alfabetize 133, 134

Aprendizado 20, 24, 33, 54, 79, 85, 97, 122, 127, 133, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 179, 202, 204, 206, 208, 228, 246, 259, 302

Aprendizagem 1, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 15, 17, 20, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 43, 51, 54, 70, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 122, 123, 130, 133, 134, 142, 143, 151, 152, 156, 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 189, 192, 198, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 222, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 260, 262, 265, 267, 273, 275, 280, 282, 287, 289, 291, 297, 298, 306, 307, 308, 315, 321, 341

Assimetrias 188, 190, 191, 199, 200

B

BNCC 45, 46, 211, 212, 213, 216, 217

Brincadeira protagonizada 36, 37, 39, 43

C

Corpo 11, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 195, 253, 262, 283, 284, 290, 294, 295, 297, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 339, 342, 348, 349, 350

D

Desafios 15, 49, 51, 96, 100, 103, 105, 108, 143, 176, 189, 191, 200, 201, 204, 206, 214, 222, 244, 254, 274, 279, 286, 318, 319, 349

Desenvolvimento profissional 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 286, 288

Dicotomia corpo/mente 177

Direito 8, 15, 21, 52, 72, 73, 75, 78, 123, 127, 128, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 163, 212, 259, 260, 270, 288, 299, 300, 319, 343, 344, 345

E

Educação continuada 133, 136, 142

Educação infantil 35, 36, 39, 41, 42, 43, 72, 231, 305, 306, 308, 309, 311, 348, 350

Educação profissional e tecnológica 1, 2, 3, 12, 13

Educação pública 45, 46, 47

Educação superior 3, 12, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 175, 176, 188, 189, 190, 191, 199, 200, 229, 248, 256

Eficácia social 145, 146, 147

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 41, 42, 48, 50, 52, 55, 59, 73, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100,

107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 126, 131, 135, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 231, 232, 233, 234, 237, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 270, 271, 277, 278, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 298, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 315, 345, 349, 351

Ensino de química 25, 31, 33, 34, 35

Ensino médio 6, 7, 9, 16, 24, 25, 27, 34, 59, 88, 90, 91, 94, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 164

Ensino público 163, 171, 201, 204

Ensino superior privado 157, 158, 159, 160, 164, 166, 167, 172, 175, 176

Estatística aplicada 54

Extensão da sala de aula 54

Extraescolares 14, 17, 19, 20, 21, 22

F

Fanfics 211, 212, 213, 215, 216, 217

Formação de professores 1, 13, 21, 36, 41, 133, 143, 188, 189, 199, 245, 246, 256, 263, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 306, 308, 311, 312

Foucault 177, 178, 179, 182, 185, 187, 297, 303, 325, 327, 329, 334, 348

Fracasso escolar 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

G

Gestão democrática 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Gestor escolar 45, 47, 49, 50, 51, 53

I

Inédito-viável 201, 202, 205, 207, 208, 209

Intraescolares 14, 17, 19, 20, 22

J

Jogo didático 24, 25

L

Legislação 2, 6, 47, 48, 49, 126, 145, 155, 199, 254, 256, 261, 268

M

Merleau-ponty 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Multidisciplinaridade 109

N

Nanociência 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Nanotecnologia 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116

P

Perfil docente 1, 2, 4, 11

Precarização 157, 158, 159, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

Produção de texto 140, 211, 212, 213, 215, 216, 217

Professor 2, 4, 5, 7, 10, 11, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 38, 57, 58, 73, 81, 93, 102, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 134, 136, 138, 143, 144, 152, 168, 171, 188, 189, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 256, 258, 259, 261, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 306, 308, 312, 313, 317, 318, 319, 320, 336, 339, 347

Psicologia histórico-cultural 20, 36, 43

T

Tecnologia 1, 2, 3, 7, 10, 12, 27, 69, 106, 107, 111, 116, 135, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 222, 225, 229, 249, 261, 263, 334

Trabalho docente 5, 131, 157, 158, 159, 161, 164, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 198

 **Atena**
Editora

2 0 2 0