

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenbourg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataiades</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i> <i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i> <i>Ludimar Pegoraro</i> <i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i> <i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i> <i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i> <i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i> <i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i> <i>Denise Regina Quaresma da Silva</i> <i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA

Marinês Verônica Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina,
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis -
Santa Catarina.

Cristiane Muenchen

Universidade Federal de Santa Maria,
Professora, Orientadora, Pesquisadora no
Programa de Pós-Graduação Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Santa Maria
– Rio Grande do Sul.

Carlos Alberto Marques

Universidade Federal de Santa Catarina,
Professor, Orientador e Pesquisador do Programa
de Pós-Graduação Educação Científica e
Tecnológica, Florianópolis - Santa Catarina.

RESUMO: Com o presente trabalho, propõe-se algumas reflexões e aprofundamentos relacionados ao curso de formação inicial, a partir de reconstrução de currículos estruturados mediante a abordagem temática em Ciências da Natureza a partir da epistemologia de Bachelard. O material analisado foi obtido do *cópus* de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde-UFSM. Nesta dissertação participaram treze professores da área de Ciências Naturais, que atuavam no Ensino Médio de quatro Escolas Estaduais em Santa Maria/RS no ano de 2014. A análise realizada

foi restrita a categoria Formação inicial de professores: dificuldades no desenvolvimento de intervenções curriculares. O processo de análise seguiu as premissas da Análise Textual Discursiva. No processo de análise propõe-se olhar para a formação inicial do professor relacionando a epistemologia de Bachelard, juntamente buscando discutir os obstáculos didáticos sinalizados pelos mesmos. Ao final, tenta-se fazer algumas considerações com relação às falas dos professores e ao sistema de ensino que vigora nos espaços escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Temática; Intervenção curricular; Formação Inicial.

ABSTRACT: With the present work, it is proposed some reflections and deepening related to the initial training course, from the reconstruction of structured curricula through the thematic approach in Natural Sciences from the epistemology of Bachelard. The material analyzed was obtained from the research corpus of the Postgraduate Program in Science Education: Chemistry of Life and Health-UFSM. In this dissertation thirteen teachers participated in the Natural Sciences area, who worked in the High School of four State Schools in Santa Maria / RS in the year 2014. The analysis was restricted to the category Initial teacher training: difficulties in the development of curricular interventions. The analysis process followed

the premises of Discursive Textual Analysis. In the process of analysis it is proposed to look at the initial formation of the teacher relating the epistemology of Bachelard, together seeking to discuss the didactic obstacles signaled by them. At the end, we try to make some considerations regarding the statements of the teachers and the system of education that prevails in the school spaces.

KEYWORDS: Thematic Approach; Curricular intervention; Initial formation.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O título deste trabalho traz evidências sobre o que se propõe discutir em seu decorrer, que são lacunas na formação docente que acabam sendo interiorizadas como barreiras para pensar e conceber currículos, sendo sinalizações apontadas por diferentes autores (FERREIRA, 2016; CENTA, 2015; ARAÚJO, 2015).

Após o processo de formação inicial dos cursos de licenciatura na área de Ciências Exatas, espera-se que este docente tenha construído tanto competências como comprometimento social. Por ser compreendido que, a partir da prática educativa, que tem função do desenvolvimento pessoal e social, em seu escopo, não cabe mais apenas a preocupação com o informativo, mas, o formativo passa a ser o principal objetivo.

Para se possibilitar esse tipo de formação, se faz necessário, pensar práticas docentes que possibilitem aos alunos um pensamento crítico. Ou seja, a instrumentalização do futuro professor para compreender e conceber currículos, incentivando a criatividade e novas experiências. Como resultado desse processo formativo, que se tenha proporcionado a participação e a reflexão dos variados espaços formativos, fazendo com que percebam-se sujeito desse processo. Com tais ações espera-se contribuir tanto na inserção social, como na construção da cidadania, assim como, no fazer docente.

Com isso, entende-se possibilitar formas do Licenciando ingressar na carreira de professor tendo desenvolvido competências em uma determinada área de conhecimento, domínio pedagógico e reconhecimento da sua profissão na dimensão política. Todavia, embasado dos conhecimentos básicos da área, necessários à sua prática, assim como seu envolvimento no conceito de ensino aprendizagem, integrando as diferentes dimensões que se fazem necessário à construção do conhecimento. Também, acessível e aberto a novas experiências e ao trabalho interdisciplinar. Contudo, disposto às discussões relacionadas a aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade, de forma que possam se posicionar como cidadãos, políticos e profissionais comprometidos com a sociedade que constituem.

No entanto, estaria sendo possibilitadas aproximações ao proposto pela Abordagem Temática. A perspectiva da Abordagem Temática se constitui a partir principalmente da obra “Pedagogia do Oprimido” que tem como proposta a transposição

da concepção freireana para a educação formal. Esta perspectiva de reestruturação curricular rompe com o currículo tradicional que está baseado apenas na abordagem de conceitos. Por isso, conforme Delizoicov, Angotti e Pernanbuco (2011), o aspecto mais importante, nesta perspectiva, é a nova relação entre o currículo e a comunidade escolar, uma vez que o currículo passa a ser estruturado a partir de temas, bem como o planejamento didático-pedagógico dos educadores.

Conforme sinalizado pelos documentos orientadores do sistema escolar (BRASIL, 2013), é necessário a relação dos conteúdos ao contexto dos estudantes, por entenderem que o ensino descontextualizado, estruturado de forma a acumular informações nos alunos, não traz resultados positivos na formação deles, por não apresentar significado aos conceitos que são estudados nas escolas.

A estruturação curricular pautada na educação freireana não abrange somente os conteúdos, mas a realidade do aluno, a sociedade, o país e o mundo da qual ele faz parte. Visa romper com a concepção de neutralidade na educação que, sendo a educação um ato político, esta tem intencionalidade e, por isso, jamais será neutra. Em consonância com Bloor (2009) que discute, a construção do conhecimento como processo histórico e produto das diferentes relações entre sociedade e ciência, criticando a visão teleológica do conhecimento. Um currículo estruturado em consonância à perspectiva da Abordagem Temática possibilita a educação estar contribuindo para reforçar um projeto de sociedade já existente ou para construir um novo projeto.

Portanto, neste contexto discutido, torna-se relevante trazer a discussão os desafios da transposição didática (Bachelard, 1996). Este autor nos possibilita entender, a necessidade da transposição didática, para então ser dado acesso ao conhecimento científico para o aluno.

Neste caso, cabe ao professor desenvolver formas e metodologias de levar esse conhecimento ao aluno de maneira que ele consiga fazer relação com o seu mundo, e construa o seu conhecimento.

Nesta relação, é que permeia a função do professor, orientar o processo entre o conhecimento do senso comum do aluno e a construção do conhecimento científico, mediado pelo objeto do ensino. Sendo esse processo de ruptura fundamental na construção do conhecimento pelo aluno. Demo (2004) reforça esse olhar de que, “ser o professor é cuidar que o aluno aprenda”, ao invés de ser alguém treinado para ensinar, sendo isso possível de ser compreendido ao momento em que o educador se perceber um eterno aprendiz. Assim, perceberá formas de tornar seu aluno também um aprendiz.

Para Bachelard (1996), são intimamente importantes a relação da escola e do ensino para oportunizar percepções com relação a ciência tornar-se social. E, essa socialização tem na escola o espaço para se desenvolver. O mesmo autor traz para discussão os obstáculos epistemológicos, que caracterizam-se como aspectos, fenômenos e situações que acontecem no ato de conhecer, causando estagnações ou a não compreensão durante o processo do desenvolvimento do conhecimento e

encontram-se dentro do próprio ato e externo a ele.

Com isso, percebe-se a necessidade de se conhecer os obstáculos para então promover uma possível superação. Considerando na prática educacional a superação dos obstáculos como condição para o desenvolvimento do conhecimento.

A partir da epistemologia de Bachelard compreende-se que o conhecimento é uma reconstrução, que ocorre através de um processo dialógico entre professor e aluno, sendo construído conjuntamente. Nesta perspectiva, é compreendido que a aprendizagem não acontece pelo acúmulo de informações, mas a partir de problematizações que levam o aluno a buscar e construir respostas.

Nesse aspecto perpassa a responsabilidade na formação inicial dos professores. Sendo esta etapa responsável por contribuir e fornecer subsídios para o seu desenvolvimento enquanto sujeito também em construção, entendendo o conhecimento como uma reconstrução constante e que, no espaço escolar se faz de forma conjunta.

Desta forma cabe ao professor identificar e superar os obstáculos didáticos, por compreendê-los como limites a sua prática e a formação de sujeitos críticos, sendo este seu objetivo como formador.

Como isso se demonstra a relevância deste trabalho ao ter como objetivo, analisar proposições da formação inicial de professores de Ciências Naturais que acabam sendo interiorizadas como barreiras para pensar e conceber currículos na perspectiva da Abordagem Temática a luz da epistemologia bachelardiana.

METODOLOGIA

Destaca-se que a reflexão que ora apresentamos está sendo desenvolvida a luz das discussões da disciplina de Epistemologia do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC), que foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2016. Em função do que foi proposto como produto do conhecimento construído neste período, me desafiei a fazer uma nova releitura da categoria, Formação inicial de professores: dificuldades no desenvolvimento de intervenções curriculares (FERREIRA, 2016).

Na pesquisa que originou a dissertação intitulada: Intervenções Curriculares estruturadas a partir da Abordagem Temática: desafios e potencialidades, a autora analisou as falas de professores que participaram das intervenções curriculares na perspectiva da Abordagem Temática em Escolas Estaduais de Santa Maria/ RS.

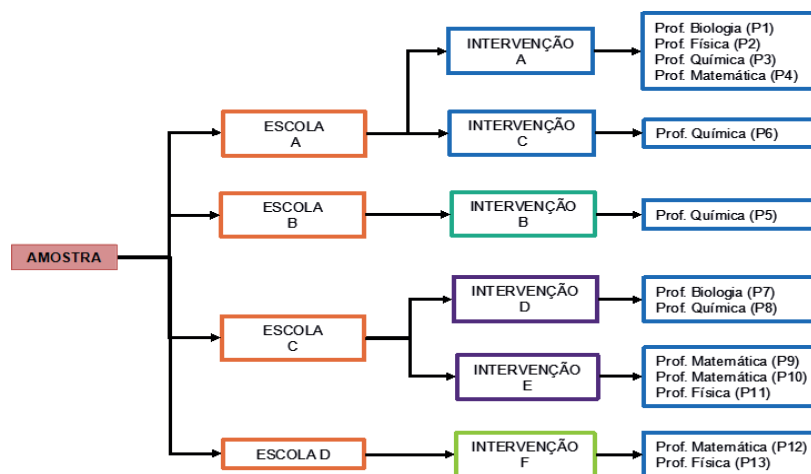


Figura 1. Representação sintetizada da amostra da pesquisa

O processo de análise realizado por Ferreira (2016) guiou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES, GALLIAZZI, 2013), sendo o mesmo seguido neste trabalho.

Segundo Moraes e Galiazzi (2006), a ATD é descrita como:

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. (2006, p. 118).

Com a unitarização das falas dos professores obteve-se as unidades de significado. Das unidades significativas geradas das falas dos professores sobre a formação inicial dos professores que participaram de intervenções curriculares na perspectiva da Abordagem Temática propõe-se perceber relações/aproximações com os referenciais epistemológicos de Bachelard (1996), que serão apresentados na sequência.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme Ferreira (2016) na constituição da amostra considerou-se professores que haviam participado de intervenções curriculares na perspectiva da Abordagem Temática no Ensino de Ciências Naturais em Escolas Estaduais de Santa Maria/RS.

A mesma sinaliza a partir de Delizoicov (1991) a estruturação curricular baseada em temas. Sendo que esta perspectiva possibilita ao educador aproximar-se da realidade do educando, desta forma terá aproximação com situações relevantes ao aluno e assim poderá basear-se nelas na organização do seu fazer pedagógico e na estruturação curricular.

No entanto, os professores se colocam em situação de despreparo para atuar nesta perspectiva, “eu não me sinto em condições com esse modelo por temas, eu não me sinto preparada, não tive essa formação [...]”(P1). Ou seja, os professores apontam um abismo entre a formação universitária e o fazer didático pedagógico que terão que desenvolver como professores. Isso pode estar relacionado ao tipo de formação inicial, a qual os professores são submetidos, sendo muitas vezes treinados a repetirem o mesmo discurso, qual foram submetidos. Ao serem desafiados a construir currículos ou deixar a posição de transmissores de conceitos sentem-se imobilizados (AULER, AULER, 2015).

Nesse sentido, a universidade reforça um tipo de ensino na escola, qual o aluno não percebe significado. O aluno pouca relação percebe entre o que estuda e seu mundo, ou algumas vezes são limitadas, refletindo há pouca contribuição da escola na formação do espírito científico do aluno, por reproduzir conceitos sem significado para a vida do educando. Para Bachelard (1996, p. 35) é “[...] do espírito científico da escola retemos os fatos, esquecemos as razões e é assim que a cultura geral fica entregue ao empirismo da memória”.

Barreto contribui dizendo que,

Critérios postos pelo sistema educativo como verdades, acaba empobrecendo todo o trabalho de construção do conhecimento e o processo de formação do espírito científico, contrariando a proposta bachelardiana, segundo a qual, ‘o espírito científico tem de si formar deformando-se’. (BARRETO, 2002, p. 127).

O professor entender-se como transmissor de conceitos é um obstáculo a ser transposto. No entanto transpor este obstáculo é uma etapa ainda mais longa a ser percorrida. “É necessário compreendê-lo para o aprender” Bachelard (1996, p. 35) ou seja, é necessário compreender as colocações dos professores como obstáculos para poder superá-las.

Essa visão impotente é percebida em vários momentos, por exemplo, quando explicitam que, “Na faculdade o que tu tens são disciplinas, eles não desenvolvem essa perspectiva de ensino [...]” (P3). Ou seja, novamente reforça a ideia de que o professor durante sua formação é moldado a repetir o discurso dos mestres, sem pensar sobre o mesmo, ou na transposição desses conceitos ao aluno. Desta forma, compreende-se o professor em dois extremos, a de aluno, a julgar suas formações e a de professor, ao repetir a mesma (SANTOS, 2010).

Conforme defendido por Freire (1987), na perspectiva da estruturação curricular por temas a relação educador-educando é de forma horizontalizada, onde juntos se

posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Assim, a relação de autoridade não é imposta, prevalecendo a construção de forma conjunta.

Os professores também citam exemplos de como acontece o processo de formação inicial, e relacionam ao que posteriormente irão desenvolver em sala de aula,

[...] integral, derivada, limites e coisas assim, a gente pode até ensinar, mas não tem porque e, é o que mais a gente trabalha que é para desenvolver o raciocínio, então tu fica lá vendo umas coisas complicadíssimas e no dia-a-dia tu não vai usar aquilo, vai precisar o básico do básico, e fica te enrolando todo, não teve um ensinamento adequado. (P4)

A Abordagem Temática por ser uma perspectiva que parte da realidade do aluno, possibilita ao educando o direito de expor suas concepções a partir das problematizações. Deste modo, defende-se a construção do conhecimento científico a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. Sendo este, também um desafio aos professores. Ao compreender a epistemologia bachelardiana, se entende que entre as certezas cotidianas e o conhecimento científico há um grande caminho a ser percorrido, para então ser superado os conhecimentos do senso comum. Sendo isso possível a partir da ruptura entre conhecimento comum, vulgar e o conhecimento científico. Porém, esse processo precisa ser orientado para que se efetive, por demandar, por exemplo, da modificação da linguagem, imagens que foram sendo adquiridos ao passar do tempo, para se ter uma aproximação do conhecimento efetivo.

Assim, Abordagem Temática exige níveis de conhecimento do professor que auxiliarão o processo de rupturas entre o conhecimento superficial e o científico, sendo este um obstáculo ao professor. No entanto, deverá o professor superar este obstáculo para orientar o aluno de maneira segura, como por exemplo, construir problematizações. Ou seja, o professor precisa entender a diferença entre perguntar e problematizar. Segundo Bachelard (1996) todo conhecimento dá resposta a uma questão, desta forma é entendido que o problema dá vida ao conhecimento científico, assim, se não houver uma problematização não poderá haver conhecimento científico. Nada é dado. Tudo é construído a partir de problemas do mundo real.

Os professores também sinalizam que:

Isso aí é um abismo entre tudo, né, a minha formação é conteudista [...], tu tem que trabalhar o conteúdo, vinham os coordenadores de disciplinas, olha tu tá atrasado no conteúdo, esse trimestre tu já tem que estar dando tal coisa. (P4)

[...] a gente tinha as disciplinas específicas da química, totalmente duras de química, de física, de matemática, algumas de biologia, depois tinha as disciplinas de educação separadas as teorias. [...]mas digo, um buraco, no sentido de a educação daqui e a específica dali então não há uma integração. (P 6)

A partir da epistemologia de Bachelard (1996), podem-se compreender as colocações dos professores, a perspectiva da Abordagem Temática desconstrói o engessamento do sistema de ensino contemporâneo. Ou seja, as dificuldades

apontadas se devem por haver uma desconstrução do mecanicismo, da visão de ciências como espetáculo, da análise fragmentada, da redução que gera o simplismo, e da formulação de conceitos deturpados das ciências, sendo esse o processo de ensino que os professores se referem (BACHELARD, 1996).

Os discursos dos professores sinalizam maior aproximação universidade/escola: “[...] a universidade tem que participar mais das escolas [...]. Os professores sentem que a universidade conhece pouco a realidade da escola, de certa forma “colonializa” a escola básica (SANTOS, 2010). Podendo ser entendido que ambas ocupam hemisférios opostos. E, neste contexto os saberes acabam por tornar-se polêmicos e não se encaixam, o que é estudado na universidade não é compreendido como conhecimento a ser abordado na escola básica. Tanto que os professores criticam não perceberem relação, entre os conceitos estudados na universidade e, os que precisam desenvolver nas escolas.

Da mesma forma, os professores sinalizam, “a nossa formação pedagógica ela tinha que ser repensada dentro da universidade para que os alunos consigam sair daqui, com pelo menos o mínimo necessário [...]” (P8). A fala do professor denuncia a formação de natureza técnico-instrumental, formando a concepção fragmentada da docência. Acrescentam que,

[...] a universidade deveria começar olhando para os seus cursos de formação e tentar formar o professor para a realidade que temos aqui nas escolas, vejo que a universidade nos cobra de algo que ela mesmo não consegue fazer, as dificuldades que temos são lacunas deixadas pela nossa formação inicial. (P12)

A partir de tais colocações feitas pelos professores percebe-se que vigora o pensamento moderno ocidental, ou seja, um pensamento excludente em sua hegemonia, que suprime e opõe-se a outras versões epistemológicas. Ou seja, vigora a negação de uma parte da humanidade, que nesse caso está relacionada a realidade do professor da educação básica, para que continue a vigorar a constituição de outra humanidade que se firma enquanto universal (SANTOS, 2010), que neste caso pode ser comparada a realidade universitária.

Santos (2010) denuncia, enquanto a epistemologia dominante está inserida no contexto, provocando a diferença, como citado, entre a universidade e a escola básica, estará se comprometendo o acesso ao conhecimento de forma igualitária. Da mesma forma, comprometendo a estruturação de um currículo que parte de problematização sociais e políticas locais como é a concepção da Abordagem Temática. A partir da ideia: todos têm direito ao acesso ao mesmo conhecimento, incorporam ao discurso a necessidade de um currículo mínimo. Sendo imposto um tipo de conhecimento que desconsidera as diferentes realidades e culturas, assim como as diferentes epistemologias.

Pode-se questionar a quem serve esta forma de organização curricular e, a sensação de não pertencimento entre a Escola Básica e a Universidade? Assim como,

a propagação de que a estruturação curricular na perspectiva da Abordagem Temática os conhecimentos científicos não são evidenciados no processo?

No entanto, a perspectiva da Abordagem Temática deixa evidente a necessidade dos conteúdos como meios necessários para compreensão dos fenômenos científicos. Da mesma forma a necessidade do professor transpor os conhecimentos construídos da formação inicial para o Ensino nos outros níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, devido ao processo de globalização ser entendido de forma hegemônica, a educação passa a ser um dos principais instrumentos a contribuir para essa efetivação. Sendo entendida e tratada por práticas conservadoras, como mercadoria, ignorando assim aspectos formativos.

Sobre isso, parece conflituoso pensar uma educação crítica, humanizadora, que considera o educando o sujeito de todo o processo educacional. Ainda, propondo uma organização e orientação curricular a partir de situações ou problemas sociopolíticos locais. Sendo essas aproximações, entre as propostas da Abordagem Temática, a Epistemologia de Bachelard discutidas no decorrer do trabalho. Considera-se nestas perspectivas o olhar para a realidade do sujeito, e através de problematizações potencializar a construção do conhecimento. Sendo este conhecimento necessário na compreensão e modificação dessa realidade.

No entanto, a formação inicial de professores aparece como possibilidade a oportunizar, ou reforçar esse movimento de mudança no sistema de ensino. Conforme foi possível perceber, os professores denunciam a necessidade de ser repensada a formação inicial. Sendo apontadas nesse sentido, falta de conexão entre o que é aprendido e o que irão ensinar, e, a insegurança para assumirem-se concebedores de currículos. Ou seja, os professores ao se colocarem na posição de alunos denunciam um tipo de ensino, no entanto, quando na situação de professores demonstram-se imobilizados, para modificá-lo. Isso pode ser em função do engessamento do sistema tradicional de ensino que vigora no país.

Da mesma forma denunciam a existência de um abismo entre escola e universidade, consequência também do mesmo sistema educacional que segmenta, departamentaliza e fragmenta o conhecimento, dimensões contrárias ao defendido com a reestruturação curricular na perspectiva da Abordagem Temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Laís Baldissarelli de. **Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículo**. 2015, 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde)- **Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.**

AULER, Neiva Maria Frizon, AULER, Décio. (org.) **Concepção e execução de currículo no processo formativo de licenciandos do PIBID**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996.

BARRETO, Maria da Conceição. Pedagogia da ruptura: o conhecimento como processo descontínuo. In: **Rev. Ideação** - número dedicado a Gaston Bachelard (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia), Feira de Santana, n. 9, p. 125-142, 2002.

BLOOR, David. **Conhecimento e imaginário social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CENTA, Fernanda Gall. Arroio Cadena: Cartão postal de Santa Maria?: Possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da abordagem temática. 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física)-**Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015**.

DELIZOICOV, Demétrio. Conhecimento, Tensões e Transições. 1991, 214 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1991.

_____, ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Marinês Verônica. Intervenções Curriculares Estruturadas a partir da Abordagem de Temas: desafios e potencialidades. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9; n. 2; p. 191-210; 2003.

_____. GALIAZZI, Maria do Carmo. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio, MASSONI, Neusa Teresinha. **Conjunto de pequenas monografias sobre epistemologias do século XX com o objetivo de subsidiar epistemologicamente o professor pesquisador, em particular na área de ciências**. Porto Alegre. 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa, MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina S.A. 2010.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

