

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Atena Editora



 **Atena** Editora
www.atenaeditora.com.br

Ano
2018

Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONDIÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual 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
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

P769 Políticas públicas na educação brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 241 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-81-3
DOI 10.22533/at.ed.813180404

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro 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

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Jessica Kelly Sousa Ferreira6

CAPÍTULO II

A SEMIÓTICA DOCENTE: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES FRENTE AOS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Mayara Lopes de Freitas Lima, Pedro Henrique Vanderley da Silva Carneiro e Otacílio Antunes Santana.....19

CAPÍTULO III

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE PARA ATUAR COM BEBÊS: IDENTIDADES E SABERES EM FOCO

Tacyana Karla Gomes Ramos.....32

CAPÍTULO IV

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Suênia Aparecida da Silva Santos, Erivânia da Silva Marinho, Maria Nazaré dos Santos Galdino e Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva..... 45

CAPÍTULO V

ATITUDES FRENTE AO RUÍDO NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Luana Vanessa Soares Fernandes, Isabelly Santana de Medeiros, Mariana Camila Pereira da Paz, Pollyana Veríssimo de Araújo e Viviany Silva Araújo Pessoa 54

CAPÍTULO VI

BACHAREL INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE: A FORM-AÇÃO EM XEQUE

Kadma Lanúbia da Silva Maia e Rosália de Fátima e Silva67

CAPÍTULO VII

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO O ESPAÇO DA CRIANÇA

Débora Kelly Pereira de Araújo e Soraya Maria Barros de Almeida Brandão80

CAPÍTULO VIII

INVESTIGAÇÃO DA PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR DIX-SEPT ROSADO EM MOSSORÓ/RN

Daniela Juny da Silva Cavalcante, Regina Lúcia Costa Augusto, Maria Resilane dos Santos Mateus e Normandia de Farias Mesquita Medeiros..... 91

CAPÍTULO IX

O MÉTODO BIOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Gessione Moraes da Silva, Francisco de Assis Marinho Moraes, José Clovis Pereira de Oliveira, Antonio Leonilde de Oliveira e Cícero Nilton Moreira da Silva 98

CAPÍTULO X

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Francisca das Chagas da Silva Alves, Fernanda Pereira da Silva, Juliana Silva Galvão
e Raqueline Castro de Sousa Sampaio109*

CAPÍTULO XI

O PROFESSOR-INSTRUTOR "TAREFA POR TEMPO CERTO" NO ENSINO SUPERIOR
MILITAR DA MARINHA: SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

Hercules Guimarães Honorato121

CAPÍTULO XII

O REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA - PNAIC EM UM MUNICÍPIO PARAIBANO

Cláudia Costa dos Santos e Ronaldo dos Santos136

CAPÍTULO XIII

OS LIMITES E AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROEF-2 PARA A
FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS

Márcio Fernando da Silva e Santuza Amorim da Silva147

CAPÍTULO XIV

PROFESSORES QUE ESTUDAM, ALUNOS QUE APRENDEM: A IMPORTÂNCIA DA
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

*Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos, Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues e
Layanna de Almeida Gomes Bastos162*

CAPÍTULO XV

PROFISSÃO DOCENTE E SÍNDROME DE BURNOUT: ADOECIMENTO E PERCA DE
SENTIDO

Guilherme de Souza Vieira Alves174

CAPÍTULO XVI

REALIZAÇÃO DE FEIRA DE CIÊNCIAS POR MEIO DE PROJETOS: CONTRIBUTOS PARA
ESTUDANTES DA LICENCIATURA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Renan Bernard Gléria Caetano, Joceline Maria da Costa Soares, Ludymilla Nunes
Coelho de Araujo, Christina Vargas Miranda e Carvalho e Luciana Aparecida Siqueira
Silva181*

CAPÍTULO XVII

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADO PELAS
TECNOLOGIAS

*Ludymilla Nunes Coelho de Araujo, Isabela Rangel da Silva, Lidiane Machado
Dionizio, Renan Bernard Gléria Caetano, Christina Vargas Miranda e Carvalho e
Luciana Aparecida Siqueira Silva195*

CAPÍTULO XVIII

ROBÓTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EXATAS
E DA NATUREZA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

João Paulo da Silva Santos, Ross Alves do Nascimento, Alexandro Cardoso Tenório e

Rodrigo Caitano Barbosa da Silva.....204

CAPÍTULO XIX

**TENDÊNCIAS NA PESQUISA E ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
NO BRASIL: IMPASSES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONTINUIDADES E
PERSPECTIVAS**

Cristina Ferreira Enes.....219

Sobre os autores.....233

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Jessica Kelly Sousa Ferreira

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Jessica Kelly Sousa Ferreira

Universidade Estadual da Paraíba

Mogéiro – Paraíba

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de analisar a formação do professor de Língua Inglesa, com enfoque no uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) entendendo como a formação inicial docente trabalha e qualifica para o uso destas, e como a formação continuada favorece o trabalho do professor neste novo paradigma. Nesta perspectiva, procuramos compreender como o ensino de Língua Inglesa atrelado ao uso das TIC em sala de aula pode contribuir para a efetivação de um ensino e aprendizagem da língua mais real, dinâmico e significativo. Fundamentados nos estudos que afirmam que as transformações éticas e sociais ocorridas nas sociedades geram a necessidade de uma formação diversificada de professores, e que assim sugerem ainda que a formação contínua do docente é importante, pois pode corrigir distorções da formação inicial e auxiliar nas transformações necessárias que estejam ocorrendo, tais como o uso das tecnologias. Deste modo, percebemos que a nova ordem mundial que se desenha a partir da globalização, e que dissemina o uso das inovações tecnológicas traz à tona a necessidade de correlacionar o ensino de língua inglesa e o uso das tecnologias na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação, Formação de professores, Língua Inglesa.

1 INTRODUÇÃO

A globalização e a modernidade trouxeram à tona diversas transformações que englobam não apenas a sociedade de forma geral, como também os ambientes escolares. Sendo assim, tais mudanças afetam os âmbitos, sociais, políticos, econômicos, culturais e também os educacionais. E, dessa forma, transformam a maneira na qual as pessoas pensam, agem e interagem em sociedade.

Nesta perspectiva, entendemos que as transformações ocorridas através da proliferação das ideias globalizadas, tornam as vivências e convivências mais dinâmicas, interativas e reais. Essa interação é, por vezes, proporcionada através do uso das tecnologias da informação e comunicação, tais como computadores, tablets, celulares, smartphones, e mais acentuadamente, com o uso da internet.

Os estudos de Imbernon (2002) demonstram a relação entre a instituição educativa, e as mudanças da comunidade, sejam elas culturais, artísticas, científicas, etc. Afirmando ainda que as mudanças geradas pelos meios de comunicação e tecnologias geram também mudanças na transmissão de conhecimentos, acarretando assim na constituição de um novo modelo de instituição educativa, de professor, e de todos aqueles que fazem a educação.

O mundo encontra-se conectado, as pessoas também, as informações e os conhecimentos são constantemente compartilhados de forma democrática, os saberes são facilmente acessados por todos. Tal fato nos leva a observar que as escolas, e os professores não podem deixar de lado esse novo paradigma emergente, dessa forma, a formação do professor deve permitir que essas tecnologias sejam cada vez mais inseridas de forma efetiva nos ambientes da sala de aula, contribuindo para a concretização de um trabalho mais real e dinâmico em sala de aula.

Essa inserção torna-se mais acentuada e emergente nas salas de aula de Língua Inglesa, visto que, o contexto da globalização permite que o Inglês tenha se tornado cada vez mais uma língua universal, utilizada na maioria das relações comerciais e culturais ao redor do mundo. Observamos ainda que o Inglês é encontrado também corriqueiramente nos diversos programas, aplicativos e recursos presentes nas tecnologias da informação e comunicação.

Moita Lopes (2003) sugere que o professor de Língua Inglesa deve tomar consciência do mundo em que está situado, entendendo que a globalização assola o mundo através de discursos que são, em sua maioria, em Inglês, e que chegam aos mais diversos locais através das redes de divulgação de informação, principalmente pela TV e Internet. Assim, é mister que o professor de Língua Inglesa estabeleça um elo entre as tecnologias e o ensino da língua, utilizando a tecnologia de forma mediadora, enquanto ambiente de aprendizagem e como um canal de interação entre a língua, o professor, e os alunos.

Nesse sentido, buscamos analisar se a formação do professor de Língua Inglesa completa a capacitação e o trabalho para o uso das novas tecnologias em sala de aula, já que a inserção destes instrumentos tem se tornado urgente e necessária nas salas de aulas atuais.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor é um elemento fundamental para o bom andamento do trabalho pedagógico. Embora o sistema e a prática educacional sejam formados por sujeitos diversos, a figura do docente ainda é determinante para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória, ou não.

De acordo com Neto (2006a) não somente os governos, mas também os pesquisadores em educação, gestores de sistemas e professores têm demonstrado interesse na formação de professores, tornando-a assim um elemento de políticas, pesquisas e avaliações educacionais, tendo como enfoque não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada dos docentes. Assim, o interesse pela formação profissional dos profissionais da educação corresponde também à preocupação com a necessidade de incentivos que deem conta dos desafios impostos pela educação.

Ainda segundo Neto (op.cit., p. 58):

A instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1995, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e da Lei do Fundef (Lei 9424/96) e de um número de decretos, resoluções, pareceres e instituições normativas que surgem para regulamentar, no detalhe, dispositivos gerais das Leis mencionadas nos fornecem o quadro legal que baliza a formação de professores no país. Eles estabelecem os princípios, as concepções, os conceitos, as diretrizes do currículo que embasam a formação de professores para a Educação Básica, bem como os espaços institucionais onde essa formação se deva fazer.

A importância da formação dos professores pode ser verificada quando analisamos o aparato legal que fundamenta as políticas públicas que embasam a formação dos professores. Verificamos que muitas ações já foram e são direcionadas no âmbito da formação docente, na busca de tornar o professor apto no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que acompanhem de forma satisfatória as transformações ocorridas na sociedade. Em contrapartida, Kleiman (2001) atenta para o fato de que essa diversidade de pesquisas e iniciativas pode acarretar uma complexidade, visto que a produção de conhecimento passa a ter um caráter instável e múltiplo.

Rafael (2001) pontua, como tríade essencial a essa formação, o envolvimento de três elementos importantes, que são: o professor, o aluno e o conteúdo. Essa relação mútua dá ainda mais importância à formação do professor, visto que é ela que prepara o professor não somente em relação aos conteúdos de disciplinas específicas, mas também de novos saberes demandados pelas transformações sociais, que mesmo de forma involuntária, permeiam os universos das salas de aula.

Rafael (op.cit.) corrobora ainda que a prática do professor reflete à necessidade do domínio do conhecimento específico, como também de outros saberes e conteúdos, para atender as necessidades de situações diversas na sala de aula. Nesse sentido, o autor afirma que o professor precisa ser um adaptador, construindo e reconstruindo conceitos, que nem sempre são previstos pelas teorias abordadas na universidade, mas que se tornam objetos próprios da situação de ensino.

Essa adaptação e atualização que o professor precisa realizar em sala de aula é promovida, por vezes, pela transformação e modernização que abarca as sociedades e seus sujeitos. Tais transformações demonstram que o trabalho docente, assim como o processo de ensino e aprendizagem precisam ser constantemente redimensionados, e essa redimensão é embasada na preparação fornecida pela formação inicial e continuada do professor.

Veremos a seguir contribuições acerca da formação do professor atrelada às transformações e modificações promovidas pela disseminação do uso das tecnologias da informação e comunicação, no ambiente das escolas, e, especificamente, das salas de aula.

2.1 Formação do professor para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Ao tratar especificamente da formação do professor em relação à inserção das inovações tecnológicas no ambiente da sala de aula, Bastos (2010, p. 43) identifica alguns problemas quando afirma que:

A formação de docentes para o uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem é uma questão recente na América Latina e ocorre com o amadurecimento dos processos de modernização tecnológica das escolas. Grande parte dos formadores de docentes na região sequer está no grupo dos chamados “imigrantes digitais”, isto é, não tiveram a oportunidade de se habilitar à adoção das novas tecnologias anos após sua própria formação docente e no exercício profissional em escolas desprovidas dessa tecnologia. Muitos continuam, de fato, à margem das inovações. Grande parte – talvez a maioria- dos docentes em exercício nas escolas primárias e secundárias não aprendeu os rudimentos do uso das novas tecnologias e muito menos suas aplicações educacionais durante a formação.

Compreendemos que a formação inicial da maioria dos docentes não oferece subsídios para que os professores se capacitem quanto ao uso das tecnologias atrelado ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as escolas têm se modernizado de forma gradativa, mas alguns professores, por motivos diversos, ainda não acompanharam essa modernização. A situação se agrava se observarmos que os alunos já utilizam e dominam as tecnologias em sua vivência cotidiana, o que acentua a necessidade da inserção desses recursos no processo educativo.

Essas considerações nos levam a crer que o currículo da formação inicial dos professores ainda é tradicional, e evita a abertura para inovações educativas. Esse tradicionalismo gera, também, uma contradição ao relacionarmos a teoria e à prática, visto que a realidade da sala de aula traz à tona à urgência quanto ao uso de metodologias dinâmicas e inovadoras, que acompanhem o ritmo das transformações sociais e tecnológicas que atingem as sociedades e os alunos.

Dessa forma, é notório que o currículo ainda é fragmentado e disperso. De acordo com Bastos (op. cit.) apenas 30% das disciplinas correspondem a disciplinas específicas, e dentre elas, o tempo dedicado ao tema das tecnologias é ínfimo, ou por vezes, inexistente.

Vale salientar ainda que nas vezes em que as tecnologias são abordadas na formação inicial dos docentes, essa abordagem privilegia a técnica e o domínio dos aparatos, mas não viabiliza o uso efetivo em sala de aula, nem dá condições para que estas tecnologias funcionem como um auxílio para o trabalho do professor, assim como para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, Bastos (op.cit.) ainda aponta que em 2009 demonstra-se, mesmo que de forma ilustrativa, uma preocupação com a formação tecnológica do professor, quando a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu decreto de nº 6.755/2009, aponta como um de seus dez objetivos:

“IX- Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos”.

Essas diretrizes ainda são ilustrativas, visto que, na maioria das vezes observamos que embora existam políticas públicas e direcionamentos que demonstrem a preocupação com esse novo paradigma, a efetiva inserção da relação entre TIC e ensino aprendizagem nos cursos de formação inicial ainda tem sido limitada.

Nesta perspectiva, Bastos (op.cit.) aponta ainda para uma reforma da formação inicial docente, que favoreça a atualização e preparação do professor para o uso real das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. E que, além disso, quebre o paradigma reducionista da crença que o acesso às tecnologias é suficiente, privilegiando assim, a utilização. Corroborando com essa ideia Gatti (2008) afirma que as transformações éticas e sociais ocorridas nas sociedades geram a necessidade de uma formação diversificada de professores.

Em contrapartida, Prado e Silva (2009) caracterizam que a integração das tecnologias ao currículo é complexa e engloba fatores diversos, tais como: a implantação de infraestrutura tecnológica; o letramento digital e a inserção dos envolvidos no mundo tecnológico; políticas consistentes, dentre outros, mas aponta a formação dos professores, gestores e educadores como principal elemento.

Considerando assim que a formação inicial docente, na perspectiva abordada aqui, não é, em sua maioria, satisfatória e não prepara os professores para a realidade das salas de aula, e que o enfrentamento da realidade e o cotidiano do ensino emerge a inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessário assim que os docentes busquem alternativas que preencham as lacunas deixadas pela formação inicial, alternativas estas que os capacitem de maneira satisfatória para o uso das TIC atrelado ao ensino. Uma das possíveis opções para colaborar com a formação tecnológica do professor é a formação e atualização continuada.

2.2 Formação continuada para o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando com a perspectiva abordada no tópico anterior, Bettega (2010, p.43) sugere que “a formação contínua do professor é fundamental, pois visa corrigir distorções de sua formação inicial, e também contribui para uma reflexão acerca de mudanças educacionais que estejam ocorrendo”.

Preocupações com o andamento do processo educacional, almejando que o ensino seja satisfatório não somente para o trabalho do professor, como também para os alunos, acentua a necessidade de o profissional atualizar-se constantemente, buscando a preparação para explorar de forma satisfatória novas perspectivas no ambiente da sala de aula.

Paulatinamente, a formação continuada deixa de ser considerada apenas como meio de sanar as falhas da formação inicial, mas passa a ser também um

caminho para acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, e conseqüentemente, nos sujeitos que fazem o sistema educacional. Sabemos que a modernização, e a globalização geram transformações significativas na sociedade. Essas transformações modificam, ainda, a maneira na qual as pessoas interagem, pensam, analisam e interpretam informações, e conseqüentemente constroem conhecimentos.

Barilli (1998) elenca que a continuidade dos estudos do professor é necessária, não apenas por ser um meio de atualizar-se na área, mas também como uma necessidade do fazer pedagógico, tornando-o apto não somente para o uso da tecnologia no ensino, mas também para preparar o aluno para o mercado de trabalho.

A escola pode ser considerada assim, não mais como um lugar onde se ensina, mas também onde se aprende. Essa concepção desperta no professor o interesse pela transformação, pela inovação, que se aliam as transformações tecnológicas ocorridas fora dos muros da escola. Esse paradigma conduz a um ensino que seja voltado para as realidades sociais e culturais dos alunos.

Os estudos de Imbérnon (op. cit.) demonstram a relação entre a instituição educativa, e as mudanças da comunidade, sejam elas culturais, artísticas, científicas, etc. Afirmando ainda que as mudanças geradas pelos meios de comunicação e tecnologias geram também mudanças na transmissão de conhecimentos, acarretando assim na constituição de um novo modelo de instituição educativa, de professor, e de todos aqueles que fazem a educação.

Bettega (2010) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN, 1999) propõem que a utilização das informações através da linguagem digital tem transformado o cotidiano da sociedade não só como mundo globalizado, mas também como uma realidade específica de cada região.

O debate acerca da linguagem digital, assim como de um mundo dito globalizado, nos dias atuais, permite a apreensão de que a Língua Inglesa é predominante nas relações comerciais e culturais favorecidas pela globalização. E que assim sendo, o professor de Língua Inglesa, deve estabelecer um elo entre o aprendizado da Língua Inglesa e o ensino de Língua Inglesa.

3 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E O USO DAS TECNOLOGIAS

3.1 Formação do professor de Língua Inglesa (LI)

A própria formação que o professor de Língua Inglesa tem na universidade e até, em cursos de formação continuada, enfocam, na maioria das vezes, elementos meramente conteudistas, sem dar o enfoque necessário aos saberes pedagógicos, nem mesmo à função social que a língua exerce numa sociedade globalizada. Percebemos assim que a universidade ainda acredita que o pleno domínio do conteúdo é suficiente para ser um bom professor.

Assim, Paiva (1998) observa que a formação inicial do professor de Língua Inglesa, é, predominantemente, na língua em foco e em seus estudos de literatura, enquanto deveria focar também os papéis e ações sociais que este professor vai ocupar.

Verificamos ainda, nos estudos de Nogueira (2006) que essa é uma realidade dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa que remontam à sua criação. Segundo ele, no princípio, a implantação de uma cadeira de inglês nos cursos de licenciatura se deu para capacitar o professor de LI a atender as necessidades potencializadas pelas relações comerciais com a Inglaterra, enfocando assim a gramática e tradução de textos típicos, relacionados sempre ao mercado de trabalho.

Embora o tempo tenha passado, e o mundo se modernizado, a situação ainda permanece a mesma, mesmo que um profissional que prepare seus alunos, em relação à Língua Inglesa, apenas com uma abordagem tradicional, não mais atende as necessidades de um mundo globalizado.

Porém, essa realidade está atrelada não somente a formação do professor, mas também as políticas e leis que regem o sistema educacional, e especificamente o ensino da Língua Inglesa. Entendemos assim que a formação do professor de Língua Inglesa tem fundamental importância na maneira na qual o profissional entende e trabalha a língua no ambiente da sala de aula. Por isso, a formação do professor de Língua Inglesa tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas atuais. De acordo com Castro (2003, p. 249):

A necessidade de uma reflexão mais ampla e profunda sobre o processo de formação do futuro professor de língua estrangeira em cursos de Letras é questão que tem sido apontada e discutida na literatura da área há longo tempo. Isso se deve ao fato de que o modelo de formação tradicionalmente praticado nos contextos institucionais desses cursos, de maneira geral, não tem dado conta de preparar esse profissional para atender às demandas e necessidades de aprendizagem dos alunos da rede regular de ensino.

Dessa forma, salientamos que uma formação que enfoca apenas os conteúdos linguísticos, e que trabalha a formação do professor de maneira puramente técnica, não mais atende as necessidades da atualidade. É necessário que a formação acadêmica permita que o docente estabeleça a ligação necessária entre a teoria e a prática, vendo a língua na perspectiva do uso real, e entendendo qual a relação entre a Língua Inglesa e a sociedade em que está inserida.

Essa abordagem permite, inclusive, que o professor seja preparado na formação de cidadãos que atuem com eficácia não somente no tangente atender dos objetivos propostos no ambiente da sala de aula, mas também da vida, da sociedade.

3.2 O professor de Língua Inglesa e o uso das TIC no ensino e aprendizagem – Novos paradigmas

O professor de Língua Inglesa tem um papel importante diante da nova ordem mundial que se tem desenhado através das mudanças sociais promovidas pela globalização. Essa importância se dá, visto que no contexto contemporâneo, o Inglês é visto como Língua Internacional, universal, já que esta é predominantemente utilizada na maioria das relações comerciais e culturais ao redor do mundo.

Para Pereira e Rajagopalan (2009 apud Cruz, 2006), o termo inglês como língua internacional (ILI) “refere-se ao inglês usado nas interações entre falantes não nativos que têm línguas maternas diferentes”. Essa percepção leva-nos a perceber que o uso das novas tecnologias pressupõe, algumas vezes, interações ocorridas em Inglês, principalmente quando esse uso é relacionado ao aprendizado da língua.

Consciente desse paradigma, Moita Lopes (2003) sugere que o professor de Língua Inglesa deve tomar consciência do mundo em que está situado, entendendo que a globalização assola o mundo através de discursos que são, em sua maioria, em Inglês, e que chegam aos mais diversos locais através das redes de divulgação de informação, principalmente pela TV e Internet.

Paulatinamente, os processos educativos e o fazer docente do professor de língua inglesa não podem estar dissociados dos efeitos da globalização. As transformações promovidas por este paradigma atingem níveis e espaços diversos, e não é diferente com a escola.

Os alunos usam de maneira cotidiana e dinâmica as ferramentas e os recursos oferecidos pela inovação e modernização promovidas pelas TIC, e esse uso engloba elementos da Língua Inglesa, a própria internet e os jogos digitais, utilizados com frequência pelos alunos, são repletos de termos provenientes da Língua Inglesa, e podem assim serem utilizados como bons recursos no aprendizado da língua.

Dessa forma, torna-se fundamental que o professor de Inglês estabeleça um elo entre o aprendizado da Língua e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, tendo em vista que esta língua está presente, de forma acentuada e corriqueira nos diversos programas, aplicativos e recursos presentes nestas inovações tecnológicas.

Além disso, o uso desses recursos relacionado ao ensino de Língua Inglesa permite também que o professor possa abordar o conhecimento e respeito por culturas diversas, visto que a facilidade de acesso às informações promovido pelo uso das TIC é uma forma de conhecer culturas distintas, mesmo aquelas que não fazem parte do cotidiano dos alunos.

O ensino da Língua Inglesa, assim concebido, deve ser uma experiência não somente de conhecimento e domínio de uma Língua Estrangeira, mas também da compreensão de qual é o funcionamento dessa Língua, contrapondo o local e o global, estudando culturas diversas e aprendendo também a respeitá-las.

Na sala de aula de Língua Inglesa, o professor deve, dentro dessa perspectiva, trabalhar dois pontos principais que interferem e modificam a abordagem da Língua,

na nova ordem mundial que se desenha. Essa ideia é formada por Moita Lopes (2003, p. 35) quando propõe que os dois pontos elementares são:

A relevância dos discursos em inglês no que se refere ao acesso que dá a novos conhecimentos (tecnológicos, sociais, econômicos, ecológicos e culturais), e o perigo de que certos tipos de discursos, em inglês, nos levem ao pensamento único que propaga as ideologias de uma globalização excludente.

Reforçamos as contribuições supracitadas compreendendo que o professor de Língua Inglesa deve estar preparado não somente em proporcionar a relação entre a LI e os conhecimentos tecnológicos, neste caso em específico, como também em focalizar as características culturais de forma a incluir as diferenças culturais e linguísticas, evitando a exclusão e os preconceitos.

Leffa (2006) menciona ainda que a internet pode favorecer que o aluno use a língua estrangeira para se integrar em comunidades autênticas de usuários e interagir, compartilhando informações e experiências com pessoas situadas em locais e momentos distintos, mundo afora.

O uso das TIC passa ser assim, um caminho de contato real com a Língua Inglesa, facilitando a aproximação dos alunos com povos e culturas diferentes. Esse paradigma desenha um ensino e aprendizagem de Língua Inglesa mais real e satisfatório, onde os alunos podem identificar sentidos no aprendizado, e construir seus conhecimentos de forma real.

Essas percepções são importantes já que Moita Lopes (2003) aponta ainda que a maioria dos discursos que circulam no mundo contemporâneo é em Língua Inglesa, e que o letramento computacional em inglês, que envolve a capacidade de operar com eficácia a multiplicidade de canais comunicativos, assim como de trabalhar e atuar em redes, são elementos essenciais que associam o ensino de Língua Inglesa e o uso das TIC.

É importante, neste contexto, que o professor de Língua Inglesa embase sua prática em elementos que permitam o acesso à LI de forma dinâmica e real, proposta viabilizada e facilitada através do uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho identifica, nesse sentido, que a formação do professor, especificamente de Língua Inglesa deve prepará-lo para abordar o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula, atrelado ao uso das tecnologias da informação e comunicação.

Compreendemos que a nova ordem mundial que se desenha a partir das inovações e transformações geradas pela globalização traz à tona a necessidade de inclusão das TIC nas escolas, visto que o uso dessas ferramentas já é disseminado de forma abrangente, mesmo fora da sala de aula.

Ao analisar que as universidades, responsáveis pela formação inicial dos professores, não trabalham de forma satisfatória o uso das TIC com viés pedagógico, e que o próprio professor por vezes prefere estar alheio a tais novidades, verificamos a necessidade de que as formações iniciais docentes incluam em seus currículos disciplinas que focalizem a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação no ambiente de sala de aula, como contribuinte ao processo de ensino aprendizagem.

Observamos ainda que esse novo paradigma é ainda mais urgente quando atrelado ao fazer docente do professor de Língua Inglesa, visto que esta é a Língua predominantemente utilizada nas relações comerciais e culturais, disseminadas pela globalização, assim como é frequentemente encontrada nas linguagens digitais, que os próprios alunos já dominam, cotidianamente.

Por fim, este estudo demonstra que a inserção das TIC como elemento pedagógico no ensino aprendizagem de Língua Inglesa permite que o professor aborde os conteúdos de forma mais real e dinâmica, e que os alunos construam seus conhecimentos de maneira mais satisfatória e significativa.

REFERÊNCIAS

BARILLI, E.C.V.C. **Formação continuada de professores. Revista de Tecnologia Educacional - O professor sempre mestre?** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, n.143, 1998.

BASTOS, Maria Inês. **Formação de docentes para o uso das TIC no ensino/aprendizagem na América Latina.** In: BARBOSA, Alexandre F. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época).

CASTRO, Solange T. Ricardo de. **A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras.** In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Org.) Reflexão e ações no ensinoaprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Prefácio - Sobre formação de professores e contemporaneidade.** In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (Org.) Formação de professores: Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

IMBERNON, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época).

KLEIMAN, Angela B. **Formação do professor: Retrospectivas e perspectivas na pesquisa.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador.** In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política.** In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Org.) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

NETO, José Batista. **Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado.** In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. (Org.) Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006a.

_____, José Batista. **Pedagogias que informam a formação de professores numa sociedade global e pluricultural.** In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. (Org.) Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006b.

NOGUEIRA, M.C.B. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil.** Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: Acesso em 17/07/2013.

PEREIRA, Maria Nilva; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O inglês como língua internacional da prática docente.** In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; SILVA, Maria da Graça Moreira. **Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem.** Em aberto, Brasília, 2009.

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ABSTRACT: This article aims to analyze the training of the English Language teacher, focusing on the use of information and communication technologies (ICT), understanding how the initial teacher training works and qualifies for the use of these, and how continuing education favors the work of the teacher in this new paradigm. In this perspective, we seek to understand how the teaching of English

Language linked to the use of ICT in the classroom can contribute to the effectiveness of a more real, dynamic and significant language teaching and learning. Based on the studies that affirm that the ethical and social transformations that take place in the societies generate the need for a diversified formation of teachers, and thus suggest that the continuous formation of the teacher is important, since it can correct distortions of the initial formation and assist in the necessary transformations that are occurring, such as the use of technologies. In this way, we perceive that the new world order that is drawn from globalization, and that disseminates the use of technological innovations brings to the fore the need to correlate the teaching of English language and the use of technologies in the classroom.

KEY WORDS: Information and Communication Technologies, Teacher Training, English Language.

CAPÍTULO II

A SEMIÓTICA DOCENTE: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES FRENTE AOS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

**Mayara Lopes de Freitas Lima
Pedro Henrique Vanderley da Silva Carneiro
Otacílio Antunes Santana**

A SEMIÓTICA DOCENTE: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES FRENTE AOS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Mayara Lopes de Freitas Lima

Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Biofísica e Radiobiologia
Recife – PE

Pedro Henrique Vanderley da Silva Carneiro

Colégio Militar do Recife
Recife– PE

Otacílio Antunes Santana

Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Biofísica e Radiobiologia
Recife– PE

RESUMO: No ambiente acadêmico, longe de um padrão individual ou cultural, foram identificados dois tipos de docentes, de maneira grosseira, mais significativos: um docente rígido e outro flexível. O docente rígido seria aquele que traria elementos de uma docência conservadora, tradicional e que privilegiaria um conhecimento já pronto e um script de aula e curso péticos. Já o docente flexível seria aquele disposto a mudanças, a aceitar o novo, flexibilizando o curso e rigidez conteudística para um diálogo e aceitação de aprendizagem advindas dos alunos. Os objetivos do presente trabalho foram os seguintes: i) identificar se existe a classificação entre docente rígido e flexível; ii) diferenciar pelas respostas dos alunos entre essas duas classificações segundo a utilização dos saberes à prática educativa; e iii) analisar a influência da utilização dos saberes no âmbito educacional. Foram trabalhadas as disciplinas do primeiro semestre (disciplinas básicas) dos cursos do Centro de Ciências Biológicas, através das respostas dos alunos a um questionário virtual e estruturado. 108 alunos responderam a pesquisa na qual certificaram a estereotipagem do docente e sua influência na aprendizagem. 98% dos alunos concordaram que a aprendizagem é significativa com o docente flexível, e 81% discordaram desta aprendizagem com o docente rígido. Com isso, comprovou que o aluno teve maior rendimento acadêmico com o professor flexível, porém em sua percepção e satisfação ele preferirá atuar, no caso de um dia lecionar, na figura do docente rígido.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Sala de Aula; Relação Professor-Aluno.

1. INTRODUÇÃO

Terá a maioria dos professores consciência de que representa o papel de professor? Existe alguma semelhança entre a representação do ator e a do professor? Haverá realmente um jogo de sedução na relação professor-aluno? Se houver, será que o professor se utiliza dele para conseguir a adesão de seus alunos? Até que ponto este jogo utilizado pelo professor é percebido pelos alunos? De que forma isto pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem? Esta sedução cria dependência do aluno em relação ao professor? Ou seria uma forma de o professor conquistar a simpatia, o afeto, a atenção e a confiança do aluno? Estas perguntas

foram feitas por Nassar (1994) e as respostas ficaram no campo das hipóteses através de suas percepções e de feedbacks de alguns alunos e professores.

Nesta pesquisa foram revisitadas estas perguntas com um modelo experimental de aquisição de dados quantitativos no âmbito universitário, através de um jogo cênico com diferentes estereótipos docentes (Rígido e Flexível), e com a percepção real como todo. O Docente denominado de 'Rígido' seria aquele disciplinador, sistemático, intolerante informalmente, que não possui nenhum tipo de intimidade com os alunos (contato ou assuntos extraclasse) e minucioso nas correções das avaliações. O Docente 'Flexível' seria aquele professor liberal, não sistemático, não cobra frequência nas aulas, é informal no trato com os alunos (participa de redes sociais em comum), realiza avaliações na qual os alunos atingem notas altas, permissivo nas correções das avaliações, porém cumpridor do horário e da ementa na construção do conteúdo (ANTONIOU; KYRIAKIDES, 2013; KLUG et al., 2013; MACFARLANE; WOOLFSON, 2013).

Esta necessidade de suplementar as pesquisas de enfoque puramente comportamental, com técnicas antropológicas que se apoiem em uma abordagem etnográfica (semiótica) e psicométrica são descritas juntamente com uma necessidade de idealizar os elementos da relação professor-aluno, em uma tentativa de se estruturar, em um plano simbólico, uma relação produtiva do rendimento escolar com a satisfação na construção do conhecimento (DANG, 2013; CABRAL, 2006; NASSAR, 1994). A carência de informações como esta, está na perda da possibilidade de equilíbrio entre a dependência emocional do aluno versus a insegurança profissional do professor, e a dificuldade de lidar com as situações cotidianas em sala de aula (MACFARLANE; WOOLFSON, 2013).

A relação entre professor e aluno, não está apenas na transmissão do conteúdo. Haverá um ponto de contato ou uma mínima relação entre eles, um jogo de sedução, uma interação social, na qual o sucesso dessa interação resultará em uma facilidade de comunicação e conseqüentemente em um sucesso na construção do conhecimento (RAUFELDER et al., 2013). Para este jogo de sedução e redução da passividade nas relações professor-aluno, o professor é como um diretor de uma peça teatral, utilizando da cênica (cenário, figurino, expressões corporais, e outros) para cada situação requisitada, seduzir o aluno para a interação com os objetos educacionais, mediando assim a construção do conhecimento (CABRAL, 2006). A quebra ou a construção do estereótipo do docente auxiliaria no equilíbrio entre um docente rígido e flexível, aumentando assim o rendimento escolar, e o envolvimento ativo do aluno no ambiente educacional (DANG, 2013).

Paulo Freire em seu livro 'Pedagogia da Autonomia' (FREIRE, 1997) descreveu 27 saberes necessários à prática educativa, saberes advindos de uma sensibilidade vivencial e de uma catalogação teórica, na qual destacou a importância da distância no trabalho docente, na distinção da informação da formação, e, da visão humanista sobre o aprendizado (SANTANA, 2014). Desse modo, o docente, ao longo da trajetória, precisa tomar posse desses saberes à prática educativa para aplicá-lo no ambiente educacional.

Os objetivos do presente trabalho foram os seguintes: i) identificar se existe a

classificação entre docente rígido e flexível; ii) diferenciar pelas respostas dos alunos entre essas duas classificações segundo a utilização dos saberes à prática educativa; e iii) analisar a influência da utilização dos saberes no âmbito educacional.

2. METODOLOGIA

O estudo realizou-se com as disciplinas do primeiro semestre (disciplinas básicas) dos cursos do Centro de Ciências Biológicas. Na primeira etapa, o conteúdo foi apresentado por um docente rígido, posteriormente, na segunda etapa, por um docente flexível, e na etapa final, houve a revisão do conteúdo com a última avaliação, com um estereótipo não contundente em relação às duas primeiras etapas. Os docentes utilizaram distintos recursos cênicos de atuação durante as aulas nas duas primeiras etapas, como o figurino (formal e informal), expressão corporal, e intensidade vocal, trabalhando assim a semiótica do docente (PINNOW, 2011). Os docentes também utilizaram de formas distintas de jogo de sedução na relação docente-aluno, o docente rígido, não atencioso a isso, e o docente flexível mais atencioso a este ponto (NASSAR, 1994). A partir disso, a primeira questão realizada aos alunos foi se eles conseguiam identificar em seu imaginário e descrever de forma semiótica os docentes segundo as duas classificações acima. Um desenhista profissional rascunhou isso até chegar ao que representaram, segundo o imaginário coletivo, a figura dos docentes.

Em sala de aula, os alunos classificaram, através de um questionário, em uma escala Likert de 1 a 10 (SANTANA, 2014), o quanto na escala (1 não se aplica e 10 se aplica totalmente) se o docente flexível ou rígido aplicou em sua atividade os saberes necessários a práticas educativas (FREIRE, 1997): 1) Rigoridade metódica; 2) Pesquisa; 3) Respeito aos saberes dos educandos; 4) Criticidade; 5) Estética e ética; 6) Corporeificação das palavras pelo exemplo; 7) Risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação; 8) Reflexão crítica sobre a prática; 9) Reconhecimento e a assunção da identidade cultural; 10) Consciência do inacabado; 11) Reconhecimento de ser condicionado; 12) Respeito à autonomia do ser do educando; 13) Bom senso; 14) Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 15) Apreensão da realidade; 16) Alegria e esperança; 17) Convicção de que a mudança é possível; 18) Curiosidade; 19) Segurança, competência profissional e generosidade; 20) Comprometimento; 21) Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 22) Liberdade a autoridade; 23) Tomada consciente de decisões; 24) Saber escutar; 25) Reconhecer que a educação é ideológica; 26) Disponibilidade para o diálogo; e 27) Querer bem aos educandos. Outra questão foi aplicada aos alunos das turmas: O que o docente necessita 'saber' para lecionar? As respostas foram compiladas em 'nuvens de palavras', das palavras-chave mais citadas nas respostas.

Aplicou-se também um questionário com uma pergunta fechada "Em qual dos períodos docente, vocês mais construíram o conhecimento? (Possíveis respostas:

rígido, flexível, indiferente)”. Também se perguntou aos entrevistados o seguinte: “Você concorda que o docente rígido e o docente flexível facilitam na construção do conhecimento?”, e uma pergunta aberta, na qual o aluno pôde escrever qualquer tópico relativo à relação professor-aluno na transmissão do conhecimento durante o semestre letivo, e de outros semestres com outros docentes (SANTANA; PEIXOTO, 2010). Em relação à pergunta aberta foi construída uma nuvem com as principais *démarches* obtidas na pesquisa aplicada, com a ajuda do aplicativo Wordle™ (SANTANA, 2016a; 2016b).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando-se a representação do imaginário coletivo (n = 108 alunos) se pôde chegar à seguinte semiótica (Figura 1). Nessa representação, pode-se que o estudante acredita identificar o professor ‘rígido’ (A) e o ‘flexível’ (B) inicialmente pela maneira com a qual ele se veste. Desse modo, o simples fato do docente se vestir de uma maneira mais formal já induz, no imaginário coletivo, à representação semiótica de um professor ‘rígido’.

Segundo os resultados, o docente classificado como flexível conseguiu, em sala de aula, mobilizar mais saberes necessários para a prática educativa, visto pelos pesos de sua utilização (> 8,7 em média), diferentemente da avaliação do docente classificado como rígido (< 6,5 em média) (Figura 2). Em sua maioria (98% concordam da facilitação) os alunos concordam que o docente flexível facilita no momento da construção do conhecimento do que o docente rígido (81% discordam da facilitação) (Figura 3).

Um dos principais saberes que o docente flexível utiliza é: “Saber escutar”, pois às vezes por algum motivo, o docente não escuta o discente por simplesmente não ter tempo, levando em consideração que a demanda dos docentes é consideravelmente alta. Essa prática é importante porque uma vez que um aluno precise de um tempo, por exemplo, para tirar dúvidas, o professor tendo um momento com este aluno e com paciência ele verá quais dificuldades ele possui para que possa trabalhar em cima disso. Nesse ponto convém destacar uma passagem da Pedagogia da autonomia de Freire (1997), na qual ele afirma que

escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gosto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escutar, mas auto-anulação (FREIRE 1997, p. 135).

Figura 1- Semiótica da identificação do Docente 'Rígido' (A) e 'Flexível' (B) dado pelos alunos.



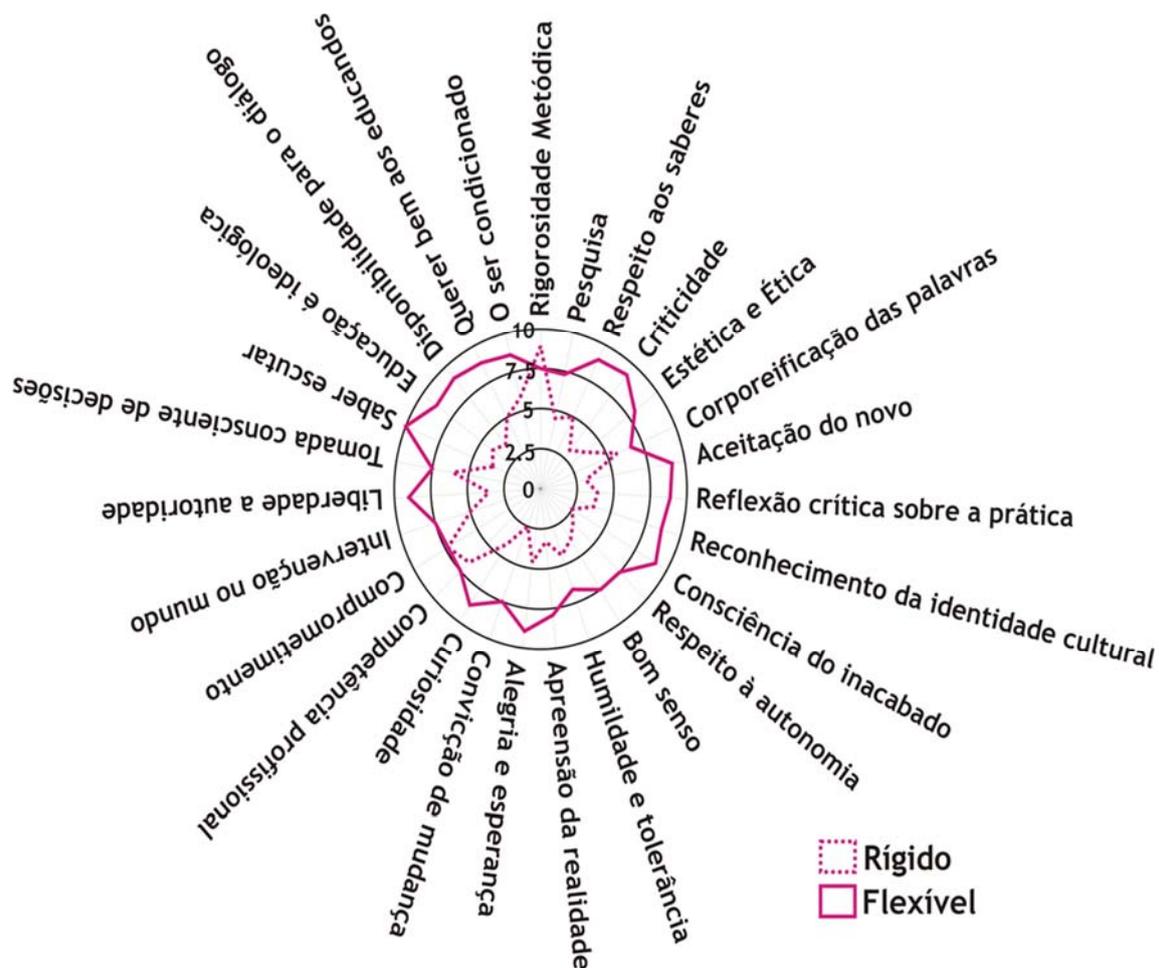
Fonte: (Desenho: Jean Victor Carvalho Liberato).

Nas relações entre o professor e o aluno é necessário além do “Saber escutar”, a “Disponibilidade para o diálogo”, entendida de uma forma bem mais complexa. Para ilustrar isso, pode-se recorrer novamente a Paulo Freire. Ele conta que

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais perto. De repente, um deles afirmou: "Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos". Como ensinar, como formar

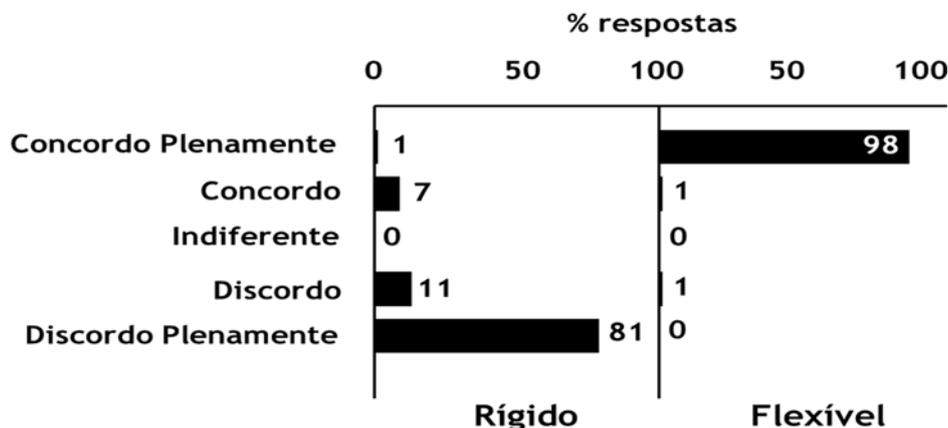
sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (FREIRE 1997, p. 154).

Figura 2 – Avaliação do Docente ‘Rígido’ e do Docente ‘Flexível’ pelos alunos, quando ao cumprimento de mobilização do saber na prática educativa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3 – No questionamento aos alunos: Você concorda que o docente rígido e o docente flexível facilitam na construção do conhecimento?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se, por exemplo, questionar: mas, o professor já foi (ou ainda é) aluno! No entanto, não no mesmo contexto. A realidade concreta em que ele trabalha é diferente, mesmo tendo estudado na mesma instituição em que ensina (contorno ecológico), pois as condições podem ser diferentes (contorno econômico e social). Além do mais, muitos professores são audaciosos no seu conhecimento e esquecem que existem vários tipos de capacidade/tempo de aprendizagem. Cada aluno é único e diferente. E, por vezes, mesmo sem querer, o professor afasta a possibilidade do aluno se sentir à vontade para tirar dúvidas (sem medo do julgamento, por exemplo).

Na primeira nuvem de palavras construída (Figura 4), formada a partir das respostas dadas pelos estudantes em relação à pergunta da pesquisa, a saber, “O que o docente necessita ‘saber’ para lecionar? As palavras que mais suscitaram foram: saber, assunto, conteúdo, didática, professor e paciência. Evidenciou-se que, na percepção dos discentes, ainda há uma preocupação conteudista. Seja qual for a visão que eles possuem da postura docente, a preocupação dos discentes está centrada no cumprimento do programa da disciplina. Na concepção dos docentes, a prioridade precisa ser o conteúdo e o conhecimento destes, também abordado nas respostas dos estudantes. Ou seja, de acordo com as respostas dos alunos denotam que ‘saber’ é igual a ‘conteúdo’. Esta prática foi denominada por Freire, de educação bancária, ensino por transmissão de conhecimento (FREIRE, 1983).

Mas, segundo alguns docentes, além de dominar o conteúdo, é preciso buscar e conhecer métodos e técnicas para o aprimoramento do ensino e conhecer um pouco da psicologia também. Sempre que possível levantar os conhecimentos prévios dos alunos para identificar até onde podem ir naquele determinado conteúdo. Cumpre, entretanto, destacar que ‘Didática’ adquiriu a mesma dimensão de ‘Conteúdo’, o que evidentemente quer dizer que a expectativa do discente não é simplesmente a de que o ‘Assunto’ seja simplesmente *jogado*, mas que, em sua práxis, o docente tenha uma preocupação quanto ao domínio didático de sua abordagem e pensar em algo mais dinâmico para que o conteúdo seja ensinado de uma forma mais fácil e isso faz com que atraia mais atenção dos discentes (SANTANA, 2014). O ‘Conteúdo’ não apenas pelo ‘Conteúdo’, mas aplicado de forma adequada, didaticamente falando. Isso pode levar à ilação de que ainda está muito arraigada no consciente coletivo dos atores da Educação a necessidade tecnicista, a rigidez de metas e prazos (SANTANA, 2014).

Figura 4- Nuvem de palavras formada a partir das respostas dadas pelos estudantes à pergunta da pesquisa: “O que o docente precisa ‘saber’ para lecionar?”



Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro destaque é como esse ‘conteúdo’ é um conhecimento acabado, pois se o docente tem que ‘saber completamente um conteúdo’ implica que a um fim ou um limite neste conteúdo, contrários a dinâmica da construção do conhecimento (FREIRE, 1997; PIAGET, 2002). Isso é uma distorção de que o docente tem que ser um animador (entertainer), e que essa seria de forma errônea da função principal na relação docente-aluno em sala de aula (CABRAL, 2012). A simplificação do conteúdo ao nível midiático (novelas, programas de entretenimento, etc.) causa uma infantilização dos alunos, independente de sua idade, ou uma eterna dependência de um docente que interprete o que estão nos livros ou nos objetos educacionais. Minando com isso a capacidade crítica do aluno (SANTANA, 2014).

Na segunda nuvem de palavras construída (Figura 5), formada a partir das respostas dadas pelos estudantes em relação à uma pergunta aberta, na qual o aluno pôde escrever qualquer tópico relativo à relação professor-aluno na transmissão do conhecimento durante o semestre letivo, e de outros semestres com outros docentes (SANTANA; PEIXOTO, 2010), As palavras que mais suscitaram foram: professor, aluno, aula, vida e relação.

Para alguns docentes, ao adicionar algum aluno é preciso ter certo cuidado, por questão de segurança e privacidade. Concorda-se que é necessário ter uma relação extraclasse entre professor-aluno, portanto, deve existir certo limite e respeito entre ambos. Outra docente, já não concorda em adicionar aluno nas redes sociais, pois não acha certo ter certa proximidade para que a relação passe dos limites.

4. CONCLUSÃO

Os docentes quando estão em sala de aula atuam e representam intuitivamente em uma figura simbólica cênica do papel do ‘professor’. E com o aprimoramento desta atuação o docente pode utilizar ferramentas cênicas para a adesão e sedução dos alunos direcionados ao conteúdo da disciplina, ajudando assim na construção do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, comprovou que o aluno teve maior rendimento acadêmico com o professor flexível, porém em sua percepção e satisfação ele preferirá atuar, no caso de um dia lecionar, na figura do docente rígido.

REFERÊNCIAS

ANTONIOU, P.; KYRIAKIDES, L. A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behavior and student outcomes. **Teaching and Teacher Education**, v. 29, p. 1-12, 2013.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006. 127 p.

CABRAL, M. S. A. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 518. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda, 2012. v. 1. 279p

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. Trajetórias na Identidade Profissional Docente: aproximações teóricas. **Psicologia da Educação**, v. 01, p. 7-28, 2011.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 9ª. ed. Campinas: Papyrus, 1999. 184 p.

DANG, T. K. A. Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 30, p. 47-59, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 107p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

KLUG, J.; BRUDER, S.; KELAVA, A.; SPIEL, C.; SCHMITZ, B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. **Teaching and Teacher Education**, v. 30, p. 38-46, 2013.

MACFARLANE, K.; WOOLFSON, L. M. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, v. 29, p. 46-52, 2013.

NASSAR, S. P. O Professor-ator Ou o Jogo da Sedução na Relação Professor-aluno. Rio de Janeiro: Diadorim. 1994. 87p.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 123p.

PINNOW, R. J. "I've got an idea": A social semiotic perspective on agency in the second language classroom. *Linguistics and Education*, v. 22, n. 4, p. 383-392, 2011.

RAUFELDER, D.; DRURY, K.; JAGENOW, D.; HOFERICHTER, F.; BUKOWSKI, W. Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, v. 24, p. 182-189, 2013.

SANTANA, O. A.; PEIXOTO, L. R. T. Student perspectives about mobile learning initiatives at Open University of Brazil: the mobile phone issue. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32, p. 219-223, 2010.

SANTANA, O. A. *Observação da Prática Docente: Um método para Licenciatura*. 1. ed. Olinda: Livro Rápido, 2014.

SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. *Educação*, v. 41, p. 311-327, 2016a.

SANTANA, O. A. Fragmentação dos movimentos sociais nas universidades da América Latina: 1990-2015. *Universidade e Sociedade*, v. 57, p. 36-45, 2016b.

ABSTRACT: In the academic environment (far from an individual or cultural standard) two types of docent were identified, roughly, most significant: a rigid docent and a flexible docent. The rigid teacher practices a traditional teaching that would privilege a ready-made knowledge and a perpetual class and courses. The flexible teacher would be, an acceptance or novelty, making the course and content rigidity flexible for a dialogue and acceptance of learning from the students. The objectives of this study were: i) to identify if there is a classification between rigid and flexible teachers; ii) to differentiate the students' responses between these two classes according to the use of the knowledge to the educational practice; and iii) to analyze an influence of the use of knowledge to the educational instruction. They were analyzed the subjects of the first semester (basic disciplines) of courses of the Center of Biological Sciences, through the students' answers to a virtual and structured questionnaire. 108 students answered the survey in which they certified the teacher's stereotyping

and their influence on learning. 98% of the students agreed with the learning and work with the flexible teacher, and 81% disagreed with the rigid teacher. With this, it was verified that the student had greater academic achievement with the flexible teacher. However, in spite of their perception and satisfaction with the flexible docent they prefer to act in their future career as rigid teachers.

KEYWORDS: Paulo Freire; Classroom; Teacher-Student Relationship.

CAPÍTULO III

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE PARA ATUAR COM BEBÊS: IDENTIDADES E SABERES EM FOCO

Tacyana Karla Gomes Ramos

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE PARA ATUAR COM BEBÊS: IDENTIDADES E SABERES EM FOCO

Tacyana Karla Gomes Ramos

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
São Cristóvão - Sergipe

RESUMO: O presente estudo analisa o papel da formação continuada na constituição de identidades coletivas e saberes de professoras que atuam com bebês a partir de uma perspectiva colaborativa de pesquisa de cunho qualitativo. Foi desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER), envolvendo 33 professoras que atuavam em unidades de educação infantil do município e 10 educadoras de creches comunitárias conveniadas à RMER. O percurso da formação docente foi organizado em 15 reuniões mensais e incluiu a leitura de trabalhos científicos, socialização coletiva de aprendizagens, debates e registros de descobertas a partir de vídeos, observação e descrição de ações da criança em interação social, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros. A escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza. Os relatos foram tomados como recursos metodológicos para se compreender os modos como as professoras se apropriam de saberes e constroem identidades a partir da reflexão coletiva de sua atuação educacional com bebês. Em sintonia com os objetivos estabelecidos para a formação continuada dessas professoras, elas identificam como aspectos positivos do processo formativo o contato com um campo conceitual que lhes oferece subsídios para um novo modo de conceber a intervenção pedagógica com bebês, bem como a possibilidade de trocas interpessoais e de experiências com colegas como elementos constitutivos na configuração de sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Educação Infantil; Atuação com bebês; Identidade profissional; Aprendizagens compartilhadas.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de formação de professores não podem deixar de lado a questão da educação de bebês, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade pedagógica para atuar com a criança de pouca idade e de superar a prática de trabalhar com elas da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental (HADDAD, 2010). Os bebês, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo das crianças mais velhas, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de fazer adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino.

Concordamos que a concepção de aprendizagem e os princípios metodológicos que orientam a prática de ensino da Educação Básica podem – e devem – ser comuns, entretanto, a construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos bebês matriculados em instituições de educação infantil.

Formar professores para a docência com bebês também supõe considerar variados aspectos conhecidos na área e interligados: as conquistas legais de direitos das crianças pequenas no âmbito da educação básica no Brasil, as identidades plurais desses profissionais construídas em ambientes e percursos diferenciados, os atores envolvidos nesse processo (crianças, educadores e famílias) e a formação para a docência em cursos de nível superior, como professores polivalentes (GARANHANI, 2010).

Considerada a especificidade da Educação Infantil, a formação de professores para atuar com bebês se apresenta como uma atividade de natureza complexa que precisa considerar as características, necessidades e desejos da criança, a relação com as famílias, o reconhecimento das capacidades da criança e sua participação na cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; 2005). Estamos nos referindo a uma organização própria do trabalho pedagógico centrada nos campos de experiência do que em áreas do conhecimento, informada mais em processos, meios e instrumentos de trabalho do professor do que em resultados classificatórios e formas de aferir o produto das aprendizagens das crianças.

Pode-se afirmar, portanto, que está em processo a constituição de uma identidade profissional para atuar com bebês, o que supõe conhecimentos advindos das teorias do desenvolvimento da criança e sua apropriação no campo educacional, o que exige, por sua vez, a elaboração de saberes docentes no campo da transposição didática (PERRENOUD, 2000; FERREIRA, 2005).

Nessa linha de argumentação deriva a ideia na qual a pessoa do professor em interlocução com seus pares constitui um meio para produzir conhecimentos sobre a profissão docente (NÓVOA, 1991).

Formulações defendidas em estudos advindos da perspectiva sociocultural da Psicologia (FENWICH, 2000, ROGOFF, 1990, por exemplo) compartilham formas similares de conceber a ação humana mediada, lançando mão de aprendizagens comunitárias, situadas nas mediações existentes em contextos específicos através da experiência vivida. Esta perspectiva justifica a proposta de formação continuada de grupos específicos, como no caso os professores de bebês, considerando que as mediações entre formador e professores e entre pares precisa ter como tecitura a reflexão da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a identidade profissional está composta por uma dimensão subjetiva, expressa em atitudes, crenças e valores do professor, resultados de relações interpessoais, estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito (HUBERMAN, 1992).

Castells (2000) amplia nosso argumento quando atribui à identidade coletiva o *status* de lócus de significação constantemente construída e transformada, marcada pela intensa interação e negociação entre pessoas. Segundo o autor, trata-se de um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes, através dos quais significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos.

Assim, os cursos de formação continuada, pelas suas características de tempo prolongado, convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos podem ser considerados espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e mudanças na atuação profissional docente.

É a partir dos pressupostos apresentados que situamos os objetivos do presente estudo, a saber: analisar de que modos a formação continuada repercute na construção da identidade profissional e saberes de professoras de bebês.

2 A INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS ADOTADOS

Pesquisa de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (cf. ex. PIMENTA, 2005; FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008), o presente estudo partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras que atuam com bebês, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Ressaltamos que a opção pela pesquisa colaborativa permite trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005).

Nesse contexto, a ação docente é tomada como produtora de significados e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, 1996; FENWICK, 2000). Situada em um contexto comunitário de experiências, as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000) e ampliam o sentido de identidade como pertencimento a uma comunidade de aprendizes (ROGOFF, 1996).

Participaram do presente estudo 33 professoras que atuam com crianças integrantes do agrupamento etário denominado de Berçário na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER) e 10 educadoras que atuam com bebês matriculados em creches comunitárias conveniadas à RMER.

O percurso da formação docente foi organizado em 15 reuniões mensais e incluiu a leitura de trabalhos científicos, socialização coletiva de aprendizagens, debates e registros de descobertas a partir de vídeos, observação e descrição de

ações da criança em interação social nas unidades educacionais, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros.

Esses procedimentos visaram criar um contexto de aprendizagens que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais em diários, os quais puderam ser posteriormente analisados.

A escolha da escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabilizou reflexões acerca da constituição das identidades das professoras e significados construídos na sua formação profissional para atuação com bebês.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa colaborativa supõe que as intervenções pedagógicas no campo da formação continuada gerem conhecimento tanto para os participantes do processo formativo quanto para os formadores/pesquisadores. Neste sentido, o material coletado na forma de relatos orais e escritos, ao longo dos quinze meses de encontros com as professoras de bebês foi categorizado, evidenciando as principais características do processo de formação continuada identificadas pelas participantes, conforme exposto nos subitens da seção a seguir.

3.1 Aprender ouvindo colegas, compartilhando experiências

No conjunto de relatos analisados, uma dimensão de aprendizagem referida com maior incidência pelas professoras é aquela advinda das oportunidades de trocas interpessoais e de atitudes colaborativas. Nosso argumento ganha visibilidade nas falas das professoras que localizam o contexto social como gerador de oportunidades de construções conjuntas:

Para mim está sendo muito gratificante e proveitoso cada encontro de que participo. É muito bom compartilhar e aprender novas experiências (Profa. A1).

A maior contribuição da formação é a oportunidade da gente poder compartilhar o que sabe, ouvir a riqueza que vem da fala da colega e se enxergar nela. É poder contribuir na troca de ideias, aprender com o grupo, somar pontos de vistas, dividir opiniões e reinventar o cotidiano (Profa. A12).

Conforme observamos, as professoras demonstram em seus relatos uma

compreensão acerca de aprendizagens numa perspectiva comunitária semelhante àquela indicada em outros estudos (FENWICH, 2000, por exemplo) em que se consideram como elementos formadores ou mobilizadores de mudança as trocas entre pessoas, circunscrevendo aquisições num campo de ações coletivas.

Congruentes com a experiência interpessoal descrita pelas professoras, uma outra categoria de aprendizagem é aquela propiciada pelo engajamento com referências conceituais, rodas de leitura e debates coletivos.

3.2 Aprender em confronto com referenciais teóricos, lendo textos e conversando sobre eles em grupo

Nesse conjunto de experiências de aprendizagens referidas, a partilha de ideias, frutos de leituras e encontros em que se debatiam referências teóricas, mostra-se determinante da forma como as professoras desenvolvem as relações de uso e significação por meios de práticas sociais. A consideração dessas práticas, articuladas ao conceito de letramento, entendido como conjunto de práticas sociais de utilização da leitura como sistema simbólico, em contextos e para finalidades específicas, gera indicadores nas quais a mediação do outro é integrante da compreensão (KLEIMAN, 1995).

Além deste aspecto, ressalta-se que se tratava de uma situação de leitura compartilhada, oportunizando a construção de significados no ato de conversar sobre textos e na busca coletiva de sua compreensão (KLEIMAN, 1995), conforme depoimento de uma professora do curso: “Acho importante a leitura dos textos e a discussão deles no grupo” (Profa. A7).

O contato com textos é enriquecido, nessa perspectiva, da mediação humana, na interação e compartilhamento de significados, o que também passa a oferecer recursos simbólicos que constituem a identidade coletiva do grupo. Esta dimensão se articula, desse modo, com a terceira dimensão apontada pelo grupo, qual seja, a perspectiva de aprender a partir da reflexão crítica sobre a prática.

3.3 Aprender refletindo sobre sua prática

As professoras indicam, em diferentes relatos, que a reflexão sobre a prática serve como parâmetro para mudanças necessárias no fazer pedagógico. Em suas palavras,

Toda análise de nossa prática nos faz crescer e, quando essa análise pode ser coletiva, a troca é inevitável e nos faz crescer mais ainda (Profa. A32).

Venho adquirido novos conhecimentos, confirmando outros, mas o que considero mais importante é estou mais segura, com liberdade para ousar no sentido de criar, reinventar situações e vivências significativas no berçário (Profa. A9).

Como se evidencia nestes relatos as professoras ressaltam que a formação continuada passa a fornecer referências para rever a prática, inclusive pelo suporte experimentado na interação grupal. Estes dados estão em consonância com o que apontam estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores, quando indicam que é necessário já ter consolidado uma prática e experiência docente para que os professores experimentem, com maior segurança, a implementação de inovações no ensino (HUBERMAN, 1992; ZEICHNER, 1998; ZEICHNER e TABACHNICK, 2001).

3.4 As práticas se renovam no confronto com “novas possibilidades de atuação”. Modelos de referência não significam “dar receitas” nem cópia ou imitação passiva das ações das parceiras

Numa primeira perspectiva de análise de impactos da formação, os aprendizados com modelos funcionam como um quadro de referências através do qual as professoras conferem significados à sua atuação profissional.

Nesse contexto, o comportamento imitativo, revelador da adesão ao modelo, pode ser considerado como um importante canal de significação que pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro (VYGOTSKY, 1995). Partindo desta compreensão, esse modo de aprender pelo viés imitativo guarda semelhanças com os modos como a criança apreende informações (WALLON, 1986; VASCONCELOS, 1996): participando de situações pessoalmente significativas e socialmente envolventes, construindo significados por meio da observação atenta, exame, seleção e reinvenção interpretativa das ações do outro social. Nesse sentido, não é mera reprise de atos nem cópia passiva da referência, mas carrega esforços no estabelecimento de nexos entre eventos ocorridos numa tentativa de compreendê-los.

Especula-se que a imitação cumpre uma função de reconstrução da experiência, podendo desencadear processos de mudanças. Pressupõe-se, portanto, a construção de significados que não existiam previamente, mas que são elaborados na própria ação de imitar que se distancia da reprodução mecânica e desprovida de interpretação.

Assim, o sentido de identidade emerge das formas individuais de apropriação de significados advindos de práticas compartilhadas que são recriadas:

Essa troca de ideias que acontece no grupo é muito gostosa. Estou aprendendo a ver mais possibilidades de atuação e ir renovando o meu jeito de trabalhar no berçário (Profa. A16).

Sempre surgem novas possibilidades de organização do ambiente pedagógico e sugestões de atividades para a gente fazer na unidade educacional (Profa. A21).

A formação está me tornando mais competente na área de atuação educacional de bebês. Tenho compreendido melhor as particularidades das crianças desta idade, como se dá o desenvolvimento infantil e como atuar para promovê-lo.

Depois dos encontros de estudo a minha atuação ficou cheia de vida! Agora já consigo entender melhor como as crianças se comunicam sem saber falar e como eu posso atribuir significados aos seus gestos, choros, movimentos e participar de interações com elas. Estou aplicando na sala do berçário as sugestões das outras professoras para melhorar minha atuação. Isso facilita o meu trabalho e torna a relação com o grupo de estudo cada vez mais próxima e afetuosa (Profa. A6).

3.5 A construção de um olhar renovado para a identidade profissional da professora que atua com bebês, construindo um sentido de integração a um projeto pedagógico mais amplo

A formação é referida como um campo de afirmação de identidade, de elaboração de um sentido de pertencimento a um grupo e que tem um projeto político-pedagógico que dá sustentação à sua prática cotidiana. Nessa trilha de proposições, a formação não se restringe a um espaço de atualização profissional. Na perspectiva da professora, a (re)descoberta de sua identidade de atuação parece ser influenciada por um olhar crítico, marcado pelas expectativas e conhecimentos disponíveis à educadora que, no interior do grupo de estudo, passa a se reconhecer como profissional articulado ao projeto político-pedagógico do grande grupo de educadores, qual seja, as diretrizes pedagógicas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). A renovação do exercício profissional com bebês destaca-se pelas oportunidades que a formação inaugura, tanto em termos do acesso a novos/específicos conhecimentos sobre a sua atuação docente quanto das repercussões que as aprendizagens consolidadas passam a ter na autoestima da professora:

A abordagem é de grande valia para nossa experiência pedagógica, visto que nós que somos professoras, muitas vezes, achamos que o trabalho que estamos desenvolvendo não está contemplado nas competências instituídas pela RMER. Agora sei que ele está. O que faltava era a compreensão das possibilidades do trabalho com bebês articulada com a proposta pedagógica da Rede. E essa possibilidade de maior compreensão, além de enriquecer nossas experiências pedagógicas, aumenta muito a autoestima de quem é professora no berçário (Profa. A4).

3.6 Motivação para renovar a prática

A renovação do exercício profissional gera motivação para o trabalho, pois rompe com o isolamento da sala de aula. A alegria de aprender e o sentimento de que está crescendo, mudando também são realçados:

É chegar no dia seguinte na unidade educacional, cheia de motivação para pôr em prática tudo o que foi compartilhado nos encontros de estudos (Profa. A15).

Esses momentos de formação estão sendo riquíssimos, pois o medo inicial que tinha de trabalhar com o grupo de crianças do berçário, tornou-se momentos de aprendizagens prazerosas (Profa. A27).

Constata-se, nesses relatos, que a formação continuada impacta na esfera atitudinal, aspecto bastante desafiador para os formuladores de políticas de formação continuada em larga escala, como é o caso aqui relatado. Isto porque o caráter compulsório desses programas por vezes interfere negativamente nesta dimensão, tornando o espaço da formação palco para manifestações de desagrado quanto à gestão educacional, ofuscando o seu foco na qualificação das práticas de ensino.

3.7 O olhar sensível para a criança que passa a ser parceira da organização didática, ganhando centralidade e foco no olhar da professora

Evidencia-se, ainda, nos relatos das professoras, a construção de um olhar competente sobre as capacidades dos bebês e crítico na gestão de propostas alçadas das reuniões de estudos e transpostas para o cotidiano da instituição:

E a gente poder ver a nossa prática ir mudando e a gente se vê mudando junto, se tornando mais sensível, competente e atenta às manifestações sociocomunicativas das crianças e com um olhar mais crítico para a atuação pedagógica que desenvolve (Profa. A5).

A cada dia venho aprendendo, não só na formação, mas também com as próprias crianças que considero as personagens principais da minha atuação. São as crianças que vão me mostrando os caminhos da prática que precisam ser seguidos no dia-a-dia quando observo que elas estão felizes, participativas das atividades que proponho, entusiasmadas com os brinquedos ou colegas que escolhem para brincar ou quando eu organizo a sala para favorecer momentos de interações e que elas aproveitam muito (Profa. A27).

Com isso, estou explorando e participando cada vez mais de momentos interativos com elas. E o mais importante é que eu sou adulta, mas estou aprendendo, com as crianças, como é que elas se desenvolvem e descobrindo, com elas, um mundo inacabável de coisas e possibilidades para serem descobertas (Profa. A6).

3.8 Apropriação de conteúdos específicos do referencial teórico e conteúdo debatido no processo de formação

Nosso argumento pode ser demonstrado a partir da análise de um episódio interativo videogravado apresentado a seguir, alçado do diário da professora A12 que é revelador de suas aquisições e rico em detalhes do referencial teórico que dá

sustentação ao exame dos recursos sociocomunicativos dos bebês por ela empreendida, explicitando a sua compreensão sobre o investigado:

(...) A brincadeira surgiu a partir de uma criança que ia trazendo caixas e empilhando-as. A professora terminou entrando na brincadeira e outras crianças também. A imitação funcionou como forma de engajamento social e pôde facilitar que as crianças compreendessem o tema da brincadeira do grupo. Podemos ver como os gestos foram ganhando significação a partir da interpretação dos parceiros e como a professora foi acolhendo cada ação das crianças na construção da brincadeira coletiva, incentivando e apoiando as atitudes do grupo.

A partir dos registros, a professora demonstra conhecer o papel da imitação como recurso comunicativo não verbal; recursos sociocomunicativos utilizados pelas crianças na emergência e compartilhamento de significados e os indicadores do contexto social do ambiente pedagógico favorável às iniciativas sociocomunicativas das crianças que explicam os conteúdos analisados. Demonstra, ainda, a apropriação do referencial conceitual que foi tematizado no processo formativo, com uso consistente da terminologia em um contexto pertinente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de registrar a sua atuação profissional e o seu desenvolvimento em relatos pôde desvelar as percepções das professoras, viabilizar aprendizagens compartilhadas e delinear os resultados da participação de cada docente em redes interpessoais, marcadas pela reciprocidade, pela motivação, pela convivialidade e por atitudes colaborativas, frutos de um processo de formação que desdobrou-se numa trajetória processual de aquisições, conferindo um tom pessoal ao percurso coletivo de aprendizagens.

Nesta ótica, a vivência de momentos de formação viabiliza que a professora se reconheça como sujeito pensante e sensível, capaz de criar, inventar espaços de escuta para a prática, fortemente agregados ao agir, frutos do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, os significados produzidos e as identidades coletivas consolidadas geram indicadores de que a professora se reconhece capaz de relacionar-se com seus pares e de encontrar soluções criativas para os desafios emergentes de sua atuação, “reencontrando-se com suas histórias de vida e de profissão” (PINAZZA, 2004, p. 381).

A formação, nesta perspectiva, causa impactos na constituição de valores e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança que ingressa na Educação Infantil desde bebê. Permite que cada professora revise sua prática e se reconheça noutras, num movimento que abre espaço para questionamentos, enxerga avanços, reconhece limites, desafios e possibilidades a serem construídas coletivamente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- CASTELLS, M. **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FENWICK, T. J. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult education quarterly**. v. 50, nº 4, 2000, p. 243-272.
- FERREIRA, A.T.B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.T.B.; ALBUQUERQUE, E. B.C.; LEAL, T.F. **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.51-64.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2005, vol. 31, nº 3, p.483-502.
- GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.
- HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- JOLIBERT, J. Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. **Lectura y vida**. Año 21, nº 3, set. 2000.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (Org.). Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 15-61.
- NÓVOA, A. “Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (Org.) **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar**. Porto, Afrotamento. 1991, p. 59-130.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças pequenas – o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.) **Perspectivas para educação infantil.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Minho: Livraria do Minho, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2005, vol. 31, nº 3, p.521-539.

PINAZZA, M. A. A Educação Infantil em suas especificidades. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

ROGOFF, B.; MATUSOV, E.; WHITE, C. Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Eds.). **The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling.** Cambridge: Blackwell Publishers, 1996, p. 125-132.

TRIPP, D. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2005, vol. 31, nº 3, p.443-466.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1995

VASCONCELOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: PEDROSA, M. I. (Org.). **Investigação da criança em interação social.** Coletâneas da ANPEPP. v. 1. n. 4. set. 1996.

WALLON, H. Imitação e representação. In: WEREBE, M. J. G. e NADEL- BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52), 1986. p. 83-107.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador

acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.)
Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP:
Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998 (Coleção Leituras
do Brasil). p. 207-236.

ZEICHNER, K.M ; TABACHNICK, B. R. Reflections on reflective teaching. In: SOLER,
J.CRAFT,A. & BURGES,H (Orgs.) **Teacher development: exploring our own practice**.
London: PCP; The Open University, 2001, p. 72-87.

CAPÍTULO IV

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

**Suênia Aparecida da Silva Santos
Erivânia da Silva Marinho
Maria Nazaré dos Santos Galdino
Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva**

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Suênia Aparecida da Silva Santos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa – Paraíba

Erivânia da Silva Marinho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa – Paraíba

Maria Nazaré dos Santos Galdino

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa – Paraíba

Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir a relação entre as condições de trabalho e o adoecimento de professores por meio de pesquisa bibliográfica e fundamentado em observações dentro do contexto de um projeto de extensão desenvolvido em uma Escola Pública. Projeto este ligado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Buscou-se produções científicas nacionais, publicadas entre publicadas entre 2010 e 2015, objetivando a identificação as principais causas que levam ao adoecimento psíquico aos professores de uma escola pública, bem como, também buscaremos identificar os principais sintomas nesse processo de adoecimento. Observamos que a saúde dos professores é um tema que ultimamente tem adquirido uma crescente relevância na produção de artigos científicos nacionais. O Estresse e a ansiedade destacam-se como principais causas e sintomas no adoecimento psíquico dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Condições de trabalho docente, Escola Pública, Adoecimento Profissional.

1. INTRODUÇÃO

O processo de mudanças históricas acarretaram mudanças em relação à função do professor, como a fragmentação do seu trabalho e a complexidade das demandas que lhe são impostas, tais fatos coincidem com um processo histórico de rápida transformação do contexto social (LÉON, 2011). Dessa forma ampliam-se as responsabilidades e exigências sobre esse profissional, de modo que ele precisa apresentar, além das competências pedagógicas, habilidades sociais e emocionais (JENNINGS; GREENBERG, 2009).

No ambiente escolar, os professores deparam-se diariamente com alunos completamente desmotivados, que não apresentam interesse em aprender, são indisciplinados, desrespeitam o professor como figura de autoridade, e muitas vezes

chegam a agredir os professores verbalmente e fisicamente. Portanto, a saúde dos professores tem sido alvo de preocupação por parte de profissionais, gestores institucionais e entidades sindicais e governamentais (CARLOTTO, 2012).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a profissão docente é considerada uma das mais estressantes, ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (REIS et al., 2006). Desgastes físicos, desgastes emocionais, desgastes osteomusculares e transtornos mentais, tais como: apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (BARROS et al., 2007).

Segundo Mendes (1999), o trabalho faz parte da condição humana, sendo indissociável de sua existência, constituindo a forma de construção das sociedades e dos homens. Mendes analisa o trabalho como uma necessidade inerente ao ser humano, o trabalho para Mendes pode ser considerado como um fator importante na promoção da saúde e do bem estar. É importante analisarmos que nem sempre o trabalho desempenha esse papel, quando ele é exercido sob uma perspectiva negativa, acaba não sendo prazeroso e, como resultado, ocasiona doenças mentais, físicas e emocionais.

Um dos sentidos do trabalho é o prazer. Esse prazer emerge quando o trabalho cria identidade. Possibilita aprender sobre um fazer específico, criar, inovar e desenvolver novas formas para execução da tarefa, bem como são oferecidas condições de interagir com os outros, de socialização e transformação do trabalho. (...) permite que o trabalhador se torne sujeito da ação, criando estratégias, e com essas possa dominar o seu trabalho e não ser dominado por ele, embora nem sempre isso seja possível, em função do poder da organização do trabalho para desarticular as oportunidades para uso dessas estratégias (MENDES, 2007, p. 51).

Gardenal (2009), afirma que existe a necessidade de estabelecer um vínculo afetivo e emocional para exercer a docência; no entanto, este vínculo está sendo bloqueado pelas apreensões e conflitos que caracterizam a atuação dos profissionais da educação, surgindo então o sofrimento psíquico, uma vez que o investimento afetivo, emocional e cognitivo não apresenta retorno satisfatório na relação professor e aluno. Nesse sentido, aponta-se que repercussões negativas na saúde mental, emocional e física dos professores podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho (NEVES e SILVA, 2006).

Em conjunto, esses fatores se constituem como fontes de estresse (CARLOTTO, 2012) associadas à organização do trabalho, ao seu conteúdo, à realização da tarefa e ao seu entorno (GIL-MONTE, 2005).

Observamos que nas escolas públicas existe uma precariedade material e de recursos que irão servir de suporte para auxiliar o professor na ministração das

disciplinas e, muitas vezes, o único material disponível para a execução da aula, além da voz, são a lousa e o giz, e o maior desafio consiste em sustentar a atenção cognitiva e o comprometimento dos alunos que, em sua grande maioria, encontram-se sem interesse pelo ensino formal, devido às condições precárias de ensino e aprendizagem na rede pública de ensino. A crescente depreciação da atividade docente dá-se em razão da redução, ao longo dos anos, em investimentos na educação e o baixo piso salarial dos professores, que contribuem para o cenário atual de precariedade do ensino na rede pública, tanto estadual como municipal.

Em pesquisas e estudos recentes qualitativos sobre o estresse ocupacional, constatou-se que a categoria docente considera a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas iniciativas educacionais e a dificuldade de relacionamento com os supervisores, como os principais fatores de desgaste no trabalho (MAZOLLA; SCHONFELD; SPECTOR, 2011).

Do Vale e Aguilera (2016), observaram recentemente, em uma revisão narrativa de literatura, o estresse e a síndrome de burnout como dois dos principais motivos de afastamento do trabalho da categoria docente.

A síndrome de burnout pode ser entendida como um tipo de estresse de caráter persistente, vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo (HARISSON, 1999).

Oliveira et al. (2002), fazem referência as mudanças que ocorreram na organização do trabalho dos docentes, e que foram decorrentes das reformas educacionais que foram implantadas nas décadas de 1980 e 1990, e que acabaram afetando de forma significativa a profissão, uma vez que “trouxeram novas exigências profissionais sem a necessária adequação das condições de trabalho” (p.56).

Segundo Oliveira (1997), podemos destacar entre as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, no Brasil, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a flexibilidade na organização e funcionamento das escolas, o que acarretou em uma autonomia significativa à gestão das unidades escolares, essa autonomia também beneficiou os professores, que adquiriram uma maior liberdade para organizar o seu trabalho, porém, tiveram à ampliação de funções e foram considerados os principais responsáveis pelo sucesso educacional. Oliveira, Vieira e Augusto (2014), consideram que tais mudanças também transferem maior poder aos alunos e seus pais, de modo que o paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos docentes, também aumenta o controle sobre eles.

Diante de todo esse contexto de mudanças na profissão dos professores, Bueno e Lapo (2002) consideram que os professores se sentem insatisfeitos por não conseguirem cumprir, com excelência, as exigências de sua profissão e nem reverter à situação precária em que se encontram. Percebem que a globalização tem trazido transformações rápidas na dinâmica do trabalho, na organização do trabalho, e nas novas exigências de competências do trabalhador, que interferem em sua saúde e que provocam o adoecimento psíquico de grande parte dos docentes em atuação.

2- METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos são de natureza qualitativa e revisão bibliográfica sobre a temática do objeto em estudo, também foram baseados em relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, docentes que trabalham na escola onde está sendo realizado o estudo da temática em destaque.

O processo de busca bibliográfica foi realizado entre os meses de maio a setembro de 2017, analisamos artigos que foram atualizados em maio de 2016 nas seguintes bases de dados: LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Educ@ e PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia). Foram analisados artigos completos e de acesso gratuito publicados entre 2010 e 2015. As bases de dados foram escolhidas por contemplarem os principais periódicos que publicam sobre a temática deste estudo.

Os artigos foram avaliados considerando o seu título e resumo quanto aos critérios de elegibilidade. Em seguida, a avaliação foi realizada através da análise do texto completo. Além de identificar os principais sintomas e/ou adoecimentos psíquicos entre professores, o objetivo desta pesquisa foi analisarmos os fatores que provocam o adoecimento, se a instituição foco dos estudos era pública ou privada e os níveis de ensino investigados.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A problematização do processo de saúde/adoecimento psíquico dos professores em uma escola pública na cidade de João Pessoa – PB se deu por meio de observações do contexto de professores nesta escola. Esta faz parte da realidade em que se dá o desenvolvimento de um projeto de extensão ligado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. Segundo o que foi percebido na escola em destaque, observamos que o adoecimento psíquico dos professores dar se pelos seguintes fatores: as precárias condições da sala de aula, e de seus recursos metodológicos, e o desamparo do professor, em meio às dificuldades interpessoais, salariais, estruturais, etc.

Antes o professor tinha o total domínio da turma em sala de aula havendo respeito, cordialidade, consideração, participação e muito interesse por parte dos alunos em aprender os ensinamentos do mestre (professor). Nos dias atuais, muita coisa mudou a convivência no ambiente escolar, decorrente das transformações ocorridas na sociedade.

Conforme vivenciamos na escola em questão, professor é um profissional mal remunerado, trabalha com uma carga horária exaustiva, em mais de uma escola e em dois ou mais turnos, para conseguir uma renda extra, além de que um número expressivo que compõe o quadro de professores são prestadores de serviços (ps).

Assim, esses profissionais não possuem as devidas garantias trabalhistas que os demais professores concursados adquirem mediante contratação, implicando ao

professor prestador trabalhar sob pressão, por medo de perder o emprego, ocasionando sérios problemas psicológicos durante todo processo profissional.

Desde então, a falta de condições de trabalho atinge diretamente o dia a dia do professor ao se deparar com turmas muito grandes de alunos, nos dias quentes de verão, quando se faz necessário ministrar aula sob o calor intenso em salas sucateadas, sem ventilação e climatização, tendo como instrumento de trabalho o velho quadro negro ou verde, pendurado em uma parede, giz branco e um sofrido apagador desgastado pelo tempo.

Podemos também, perceber que os pais ou responsáveis atribuem ao professor a culpa pelo baixo rendimento escolar dos filhos, devendo ser o professor o principal responsável por todo o processo educacional do aluno, enquanto os pais negligenciam dentro do lar, segundo informação de pais que não acompanham o desenvolvimento escolar do filho recusando, comparecer à escola quando convidado para reuniões ou outras questões pendentes de interesses dos mesmos.

As crianças da referida escola, têm o mínimo de condições sócio-econômicas e sociais, e sendo vítimas da escassez, a situação de miserabilidade em que vivem contribuem para que elas sofram vários tipos de violências: fome, falta de moradia digna, falta de educação de qualidade, de vestuário, trabalho infantil, drogas, prostituição, entre outros. Assim, na sala de aula e em outras dependências da escola revela-se um cenário de lutas acirradas, transformando o espaço reservado para adquirir conhecimento em verdadeiros campos de batalhas.

A escola moderna tornou-se espaço para agressões físicas, verbais, emocionais, e o professor indefeso, desprovido de direitos, cala-se, chora, amarga o dissabor diante dos desafios atuais, com esse sentido o professor é acometido de um conjunto de doenças psicológicas, ocasionando em afastamento das funções trabalhistas ou movido pelas circunstâncias, forçado a continuar exercendo suas funções por questões diversas, que não lhes permitem as condições necessárias para um tratamento efetivo e satisfatório de suas mazelas.

Assim, entendemos que não se pode educar enquanto a sociedade como um todo não entender que o educador (professor), tem sua importância no decorrer da história. Portanto, importa que ele seja respeitado no exercício de suas funções, livre de violências, estresses e sentimentos negativos, que certamente tem sua parcela no processo do aumento da demanda alarmante do adoecimento precoce dos professores, em plena atividade profissional.

Portanto, a presente pesquisa constatou um aumento na ocorrência do adoecimento físico e psíquico dos professores de uma escola pública, na cidade de João Pessoa, decorrentes de vários fatores como a: a violência vivenciada na escola, como também as péssimas condições de trabalho, desvalorização salarial e profissional, péssima qualidade de vida e as complexas demandas dentro e fora da escola que aumentam a responsabilidade desse profissional no ambiente de trabalho como também em seu ambiente doméstico.

A educação tem sido um dos setores de maior empregabilidade no mercado brasileiro, contudo a docência, no nível fundamental e médio, representa um trabalho árduo, pouco reconhecido, mal remunerado e com

profissionais desmotivados. O cenário atual das políticas educacionais tem gerado insatisfação constante na classe docente em função da difícil correlação com a realidade em sala de aula (SOUZA, FERREIRA, DUARTE, SOARES).

O adoecimento dos professores é comum tanto no ensino fundamental como no ensino médio, porém, estão relacionados à organização do trabalho, a não valorização do professor no ambiente de trabalho, alunos que apresentam comportamentos fora do comum pra sua idade, ausência da familiar entre outros.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma gritante necessidade de intervenção na qualidade de vida e de trabalho dos docentes, para que haja um aumento no nível dessa qualidade e, com isso contribua com o desenvolvimento do processo educacional em geral.

O grande número de atestados médicos na área da educação, muitas vezes é compreendido como preguiça ou dissimulação do professor. De fato, o excesso de afastamentos dos professores necessita ser visto como uma forma de expressão, descrevendo uma realidade institucional (GOULART et al, 2003; REIS, 2009; CRUZ e LEMOS, 2005 e MENDES, 2010).

A realidade atual das escolas públicas no Brasil, às vezes

[...] favorece a passividade, o silêncio e o mutismo do professor. A sensação de que “nada pode ser feito” de que “nada nunca muda” desmotiva a equipe a discutir seus problemas, diminui os vínculos, a colaboração e faz crescer um sentimento de insatisfação e falta de identidade, afetando drasticamente os resultados, a produtividade e o desempenho do funcionário. [...] (FREITAS e CASTRO, p.10)

Nesse contexto é importante criar novas políticas e programas de promoção da saúde do professor, como também a valorização desses profissionais, para que diminuam os fatores de risco à sua saúde mental e física. A saúde do professor precisa ser avaliada por uma perspectiva das condições nas quais esse profissional desempenha a sua função.

É importante lembrar que essa realidade de adoecimento dos professores não só acarretam problemas para os mesmos como, ao mesmo tempo, para os alunos. Visto que, quando o professor adoece e entra de licença médica, ocorre uma deficiência na substituição desse profissional, o que leva algumas vezes, à paralização das atividades em sala de aula e esse feito acarreta vários problemas no aprendizado dos alunos e na motivação dos mesmos em dar continuidade aos estudos.

[...] É evidente a necessidade de um programa de qualidade de vida no

trabalho através de ações que possam contribuir para implantação de segurança, saúde e melhoria do clima organizacional, incluindo as relações de trabalho e suas consequências na saúde das pessoas e da instituição. [...] (ARAÚJO E SOUZA, p. 08, 2013). Não há mais espaço e nem tempo para negligenciar esta realidade, recusando investir (econômica, social e comportamental) em projetos que podem garantir a saúde (e com qualidade) no trabalho (ARAÚJO E SOUZA, p.08, 2013).

Esta temática é extremamente relevante e séria, e necessita de planejamento adequado e vontade política para mudar os rumos da realidade educacional das escolas públicas e de seus professores, adoecidos pelas péssimas condições de trabalho.

Enfim, constatamos que a relação entre as condições de trabalho e o adoecimento psíquico de professores, é uma relação direta e extremamente estreita. Pois, os índices de transtornos emocionais crescem imensamente entre a categoria dos professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lílian Maria Badaró Ferreira; SOUSA, Rosânia Rodrigues de.

O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL: PERSPECTIVA DOS DOCENTES. XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. 2013.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura.** Est. Inter. Psicol. vol.7: n. 2 Londrina dez. 2016.

GASPARINO, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical.** Saúde Debate: Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, OUT-DEZ 2016.

SOUZA, Carlos Vinícius Carvalho de; FERREIRA, Dayanne Borges; DUARTE, Guilherme José; SOARES, Viviane Oliveira. **ADOECIMENTO MENTAL DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL.** Disponível em: <<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/201305/adoecimento-mental-de-professores-doensino-medio-e-fundamental.pdf>>. Acesso em: 05 de set 2017.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the relationship between working conditions and the sickness of teachers through bibliographic research and based on

observations within the context of an extension project developed in a Public School. This project is linked to the Social Service Course of the Federal University of Paraíba (UFPB). National scientific productions were published, published between 2010 and 2015, aiming to identify the main causes that lead to the mental illness of the teachers of a public school, as well as to identify the main symptoms in this process of illness. We note that the health of teachers is a subject that has recently acquired a growing relevance in the production of national scientific articles. Stress and anxiety stand out as the main causes and symptoms in the psychic illness of teachers.

KEY WORDS: Teaching working conditions, Public School, Professional Adoeness.

CAPÍTULO V

ATITUDES FRENTE AO RUÍDO NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

**Luana Vanessa Soares Fernandes
Isabelly Santana de Medeiros
Mariana Camila Pereira da Paz
Pollyana Veríssimo de Araújo
Viviany Silva Araújo Pessoa**

ATITUDES FRENTE AO RUÍDO NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Luana Vanessa Soares Fernandes

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa-PB

Isabelly Santana de Medeiros

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa-PB

Mariana Camila Pereira da Paz

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa-PB

Pollyana Veríssimo de Araújo

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa-PB

Viviany Silva Araújo Pessoa

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa-PB

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo conhecer as atitudes dos estudantes frente ao ruído. Especificamente, objetivou-se comparar as atitudes frente ao ruído em função do ano de ensino e em função dos sexos masculino e feminino. O foco no ambiente escolar foi embasado na relação pessoa ambiente e na perspectiva psicopedagógica. Participaram do estudo 297 alunos do ensino médio, com idades entre 14 e 20 anos ($m=16$; $dp = 1,15$), matriculados em uma escola da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa-PB. Os estudantes responderam a uma escala de Atitudes Frente ao Ruído e questões sociodemográficas. As análises foram realizadas por meio do programa estatístico Statistical Package for the Social Science 21 (SPSS) que possibilitou caracterizar o grupo amostral, verificar as médias das atitudes frente ao ruído e comparar os resultados de acordo com o sexo e o ano de ensino dos aprendentes, por meio de análises multivariadas de variância (Manova). Os resultados mostraram que os estudantes apresentaram um nível de atitudes meritório ($m = 3,28$; $dp = 0,32$), com tendências negativas frente ao ruído. Foi possível verificar que para o grupo analisado não existe diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas com relação às atitudes frente ao ruído e, observou-se que os estudantes do segundo ano obtiveram médias maiores na influência do ambiente ruidoso ($m= 16,77$) do que os participantes do terceiro ano ($m= 15,45$). Com base nos resultados, foi possível discutir a necessidade do desenvolvimento de ações, visando a promoção de atitudes mais adequadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ruído. Atitudes. Ambiente escolar. Relação pessoa-ambiente.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem humana pode ocorrer através de formas e métodos variados.

Estudiosos buscam comprovar como o desenvolvimento da habilidade de aprender acontece e quais são as variáveis internas e externas envolvidas no processo. Problemas no processo de aprendizagem podem surgir devido às possíveis interferências biológicas, neurológicas, metodológicas, sociais e ambientais. Nesse sentido, o presente trabalho destaca o ruído como um tipo de interferência ambiental conhecido como estressor ambiental (LAZARUS; COHEN, 1977) associado ao aprender; o que sugere uma possível relação negativa entre ruído e aprendizagem.

Vale ressaltar que há diferença entre ruído, som e barulho. Esses termos algumas vezes, podem ser utilizados como sinônimos, mas cada um possui sua definição própria. O som propriamente dito é toda vibração ou onda mecânica gerada por um corpo vibrante, passível de ser detectada pelo ouvido humano (CARVALHO, 2010). Já o ruído é um tipo de som, o qual gera desconforto e o barulho é definido por Calixto e Rodrigues (2004) como um som que se torna indesejável e o ruído pode ser percebido ou não, sua complicação pode ser imediata ou de longo prazo. Segundo Pascheto (2015) tanto o barulho como o ruído, até sons musicais são percebidos de forma diferentes e dependem diretamente do ouvinte, pois a percepção dos indivíduos muda de acordo com o meio social que são inseridos.

O ruído e suas consequências no organismo humano vêm despertando interesse em várias áreas relacionadas à saúde e à educação. Conforme a Organização Mundial de Saúde - OMS (1987), saúde em si é uma condição de completo bem-estar físico, mental e social, não simplesmente uma ausência de doenças e enfermidades. Ferraz (1998) afirma que o ruído é um dos agentes mais nocivos à audição. Sendo assim, uma vez que o ruído diminui o bemestar, logo, afetará a saúde em variados graus. Para Costa, Seligman e Ibanez (1997), as consequências do ruído para a saúde podem resultar em alterações do sono, irritabilidade, problemas gástricos, disfunções hormonais, vertigem, entre outros.

Tendo em vista que a audição é um dos processos sobre o qual a aprendizagem acontece e que pode ser prejudicada pelo ruído, a Resolução n° 2 do órgão brasileiro regulador de questões ambientais Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), recomenda que o tema “poluição sonora” seja abordado através de cursos técnicos e de capacitação na rede de ensino do Brasil, para garantir a prevenção ou sanar problemas já instaurados pelo ruído. Vygotsky (1995) já alertava que um ambiente adequado, com condições acústicas ideais, é de extrema importância para que haja um aprendizado prazeroso e significativo. Nesse sentido, percebe-se a escola como ambiente importante para a observação e análise das repercussões do ruído no processo de aprendizagem.

Bronzaft e McCarthy (1975) detectaram que alunos do 7° ano que estudavam em salas do lado mais barulhento da escola (ex.: linha de metrô), apresentavam atraso acadêmico quando comparados com as demais turmas, e que quando houve o isolamento acústico das salas, o ruído foi amenizado equiparando o desenvolvimento acadêmico de ambos os grupos de escolares. A importância de pesquisar sobre o ruído no ambiente escolar é refletida em diversos estudos que buscam compreender como esse elemento interfere na aprendizagem (ANDRADE; LIMA, 2012; BLOWER; AZEVEDO, 2008; DREOSSI; MOMENSOHNSANTOS, 2005;

FRANCO; BAPTISTA; BAPTISTA, 2012; GASPERIN, 2006; KLODZINSK; ARNAS; RIBAS, 2005; LOPES; FUSINATO, 2009; LÓPEZ BARRIO, 1991; MENDELL; HEATH, 2005; SANTOS; SCHOCHAT, 2003; SEEP; GLOSEMEYER; HULCE; LINN; AYTAR, 2002; SERVILHA; DELATTI, 2014). Entre esses, estudos que apontam dificuldades de aprendizagem associadas ao ambiente sonoro degradado (KATZ, 1994; SANTOS; SCHOCHAT, 2003).

Diante do exposto, justifica-se a importância de buscar compreender o papel do ruído no contexto de aprendizagem. Além disso, a partir dessa breve exposição é possível afirmar que o sujeito pode reagir de diferentes maneiras em determinados lugares, isso pode depender do quão agradável e atrativo aquele lugar será para ele. Sugere-se, então, a pertinência em observar a relação da pessoa com as características do seu ambiente de interação. Partindo dessas explicações, surgiram questionamentos que embasaram o presente artigo, a saber: como o ambiente ruidoso está associado com a qualidade da aprendizagem de alunos do ensino médio? Será que os estudantes percebem o ruído como interferência? Qual é a atitude desse estudante frente ao ruído? As atitudes frente ao ruído mudam entre meninos e meninas ou entre o ano de ensino?

Diante de tais questionamentos sugerem-se as hipóteses que afirmam haver uma variação nas atitudes dos estudantes frente ao ruído (H1); haver uma diferença entre meninos e meninas em função das atitudes frente ao ruído (H2); e que as atitudes frente ao ruído variam em função do ano de ensino (H3). No intuito de verificar as hipóteses apresentadas, adotou-se como o objetivo geral do trabalho conhecer as atitudes dos estudantes frente ao ruído. Especificamente, objetivou-se comparar as atitudes frente ao ruído em função do ano de ensino e em função dos sexos masculino e feminino.

Sendo assim, buscou-se contribuir com a expansão da temática ruído na realidade psicopedagógica que ainda faz uso frequente de áreas correlatas, ampliar os estudos que contemplem os fatores ambientais que estão associados ao processo de aprendizagem e discutir sobre como o ruído pode interferir no processo de aprendizagem, e proporcionar o pensar sobre estratégias de benefícios para a comunidade escolar.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa transversal, *ex post facto*, de caráter quantitativo, destacando a variável ruído e características sociodemográficas. Esse trabalho contou com uma amostra por conveniência (não-probabilística) de 297 estudantes de uma escola pública localizada no município de João Pessoa-PB, sendo a maioria meninas (57,0%) com idades entre 14 e 20 anos ($m = 16,03$; $dp = 1,15$), cursando o primeiro ano (33%), o segundo ano (33%) e o terceiro ano (34%) do ensino médio. Foram utilizados como critério de inclusão: o aluno está regularmente matriculado; e como critério de exclusão: o aluno não frequentar a sala de aula durante o período da coleta de dados e alunos que

apresentassem alguma característica atípica, por exemplo: surdez.

O instrumento utilizado foi um livreto contendo a escala de Atitudes Frente ao Ruído (EAFR) e um questionário sociodemográfico. A escala de atitudes foi desenvolvida originalmente em inglês, Youth Attitude to Noise Scale (YANS), por Olsen-Widén e Erlandsson (2004) e foi validada para o contexto brasileiro por Zocoli, Morata e Marques (2009). A EAFR é composta por dezenove itens distribuídos em quatro fatores, a saber: Fator I atitudes associadas com aspectos da cultura da juventude composto pelos itens 1, 4, 8, 9 e 10 (Item 1: “Acho que o volume do som em boates, shows e eventos esportivos, em geral, é muito alto”); Fator II atitudes associadas à habilidade de se concentrar em ambientes ruidosos composto pelos itens 2, 5, 7, 11, 17 e 20 (Item 2: “Ouvir música enquanto faço tarefa escolar ajuda a me concentrar”); Fator III atitudes frente aos ruídos diários composto pelos itens 13, 14, 15, 16 e 19 (Item 13: “O ruído de objetos como ventiladores, liquidificadores, geladeiras, computadores não me perturbam.”) e Fator IV atitudes para influenciar o ambiente sonoro composto pelos itens 3, 6, 12 e 18 (Item 3: “Estou disposto para fazer algo que torne o ambiente escolar mais silencioso”). A consistência interna apresentada pela validação de Zocoli, Morata e Marques (2009) foi de $\alpha = 0,74$. As respostas foram emitidas através da escala de Likert variando de 1 - “discordo totalmente” a 5 - “concordo totalmente”.

Na oportunidade, justifica-se a adaptação do instrumento, mudando um item da escala original (Acho desnecessário utilizar protetor auditivo quando estou numa discoteca, show de rock, baile ou evento esportivo) pelo item (O ruído de objetos como ventiladores, liquidificadores, geladeiras, computadores me perturbam). Além disso, foi incluído um novo item na medida (Tenho dificuldades de concentração em ambientes barulhentos) e algumas palavras foram modificadas para se adequarem ao contexto escolar.

Para a caracterização dos participantes, nesse estudo, o questionário sociodemográfico foi composto pelas seguintes questões: idade, sexo, ano de ensino, questões sobre percepção do ruído e questões sobre reação frente ao ruído. O procedimento se deu após contato inicial com a escola e a devida autorização via carta de anuência, assim como as autorizações dos pais, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, aceitação dos alunos, via Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); além da aprovação da pesquisa pelo CEP/CCS UFPB (CAEE 67445617.5.0000.5188), foram aplicados os questionários de acordo com o previamente concordado com a instituição.

Inicialmente foi explicado aos respondentes, que a pesquisa preservaria a identidade e as respostas dos mesmos, e que eles poderiam desistir da participação a qualquer momento, atendendo assim aos preceitos éticos vigentes para a realização de pesquisas com seres humanos, defendidos pelas Resoluções n. 466/12 e 510/16 do CNS/MS. Os estudantes também foram orientados a responderem o livreto de forma atenciosa e sincera, escolhendo as alternativas que se enquadrassem de acordo com suas percepções e atitudes frente ao ruído, com foco no âmbito escolar. Os questionários foram respondidos de forma individual, no ambiente coletivo da sala de aula, com explicação prévia e cessar das dúvidas a

respeito do preenchimento dos mesmos. Foi utilizado um tempo médio de 20 minutos para a participação em cada turma.

Os dados foram analisados por meio do pacote estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Science 21), que possibilitou caracterizar o grupo amostral (média, desvio padrão e percentuais), verificar as médias das atitudes frente ao ruído (média e desvio padrão) e comparar os resultados de acordo com o sexo e o ano de ensino dos aprendentes, por meio de análises multivariadas de variância (Manova).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com subsídios nos dados coletados na escala de atitudes frente ao ruído, constatou-se que os estudantes apresentaram um nível de atitudes meritório ($m = 3,28$; $dp = 0,32$) e negativas quando considerada uma pontuação total e quando considerado cada um dos quatro fatores, a saber: elemento cultural ($m = 3,09$; $dp = 0,54$), concentração com ruído ($m = 3,29$; $dp = 0,54$), ruídos diários ($m = 2,88$; $dp = 0,69$) e a influência do ambiente ruidoso ($m = 4,01$; $dp = 0,76$). Os demais questionamentos foram apresentados para complementar a discussão dos achados. Os dados dessa natureza serviram para identificar o perfil dos estudantes e complementar a discussão a respeito das atitudes frente ao ruído no ambiente escolar. Diante disso, questionamentos foram apresentados focando em percepções e reações dos estudantes frente ao ruído no contexto escolar.

Os estudantes responderam questões acerca da percepção do ruído, de acordo com a frequência de determinados acontecimentos. Diante das respostas foi verificado que 35% dos participantes responderam que "quase sempre" o barulho da sala de aula interfere na compreensão do que o professor está falando e apenas 1,3% dos alunos responderam que isso "nunca acontece". Em seguida foi verificado que 97% dos respondentes afirmaram que "Uma sala de aula silenciosa faz a pessoa querer aprender mais" e 92,7% afirmaram que "Uma sala de aula barulhenta, com ruído, faz a pessoa querer aprender menos".

Também foi verificado que 47,3% dos respondentes consideram que "Todas as pessoas que trabalham, estudam e/ou visitam a escola" são responsáveis pelos barulhos na escola; e o segundo maior percentual ficou para a opção "Minha turma é responsável pelos barulhos na escola" com 31,7%. Outra pergunta feita foi "Se sua sala de aula é barulhenta, o barulho vem", foram dispostas sete opções com resposta única. 53,7% responderam que o barulho vem da própria sala; 37,0% da voz das pessoas; 4,3% de outras salas; 1,7% pátio da escola. Não houve atribuição de barulho vindos de obras na escola, de aparelhos de som, da rua.

Foi perguntado aos estudantes se existe algum incentivo na escola para a diminuição do barulho e 71,0% responderam que "não" e dos 28,3% que responderam que havia, justificaram-se da seguinte forma: "tendo conversa com os alunos"; "punição na qual ficaremos sem explicação para o simulado"; "se conversar demais perde ponto na qualitativa"; "quando o professor chama a coordenadora ou grita pedindo silêncio"; "palestras"; "o diretor procura conscientizar"; "expulsar de

sala"; "conversas com a coordenadora que geralmente não resulta em nada"; "coerção"; "advertência e suspensão".

Posteriormente foi perguntado: "Qual sua reação diante do barulho de sua sala de aula?" 34,3% responderam que não consegue se concentrar, 23,7% tem que fazer esforço para ouvir o(a) professor(a), 19,3% não liga, 12,7% fica irritado, 8,0% desiste de prestar atenção e outras justificativas foram dadas, como, "pedir silêncio"; "pedir para o professor falar mais alto"; "peço para sair da sala".

Foi perguntado: "Você desenvolve alguma atividade diária para evitar o ruído?" as respostas "sim" assinaladas, deveriam ser complementadas com dois exemplos de qualquer atividade relacionada ao ato de evitar o ruído e as respostas "não" também pediam uma justificativa por escrito. 67,3% responderam que não realizavam tais ações. Dentre as justificativas afirmativas, algumas respostas não se enquadravam com o que fora perguntado, mas algumas delas estão a seguir: "tento não conversar muito"; "evito conversas paralelas"; "tento fazer silêncio"; "peço silêncio"; "tento falar baixo"; "desligo objetos barulhentos ao meu redor". Dentre as justificativas negativas, algumas respostas foram: "é possível?"; "preguiça"; "sei lá"; "sou ocupada;" "tem a direção pedagógica para isso"; "não tenho autoridade para isso"; "eu não sei como fazer isso"; "não adianta fazer nada"; "o barulho não me incomoda"; "nunca pensei sobre essa hipótese"; "não tive a criatividade ainda"; "não tenho tempo e nem lugares relaxantes"; "não tenho ideias"; "não tenho paciência"; "não tem como evitar"; "é obrigação do professor"; "é muito difícil"; "apesar de não gostar do ruído não faço nada a respeito".

Com o propósito de averiguar diferenças entre atitudes frente ao ruído apresentado pelos estudantes em função do sexo e da série, realizou-se uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA). Para tanto, foi considerada como variável dependente as atitudes frente ao ruído, possuindo quatro fatores e como variáveis independentes o ano de ensino (1º, 2º e 3º anos do ensino médio) e o sexo (masculino e feminino).

As variáveis sociodemográficas apresentaram os efeitos principais: sexo [Lambda de Wilks = 0,982, $F(4,287) = 1,30$, $p = 0,269$, tamanho do efeito = 0,018] e ano de ensino [Lambda de Wilks = 0,953, $F(8,287) = 1,70$; $p = 0,096$, tamanho do efeito = 0,024]. Com relação ao sexo, os testes univariados indicaram não haver diferença em relação aos fatores elemento cultural [$F(1,281) = 0,031$, $p = 0,860$, $\eta^2 = 0,00$]; concentração com ruído [$F(1,281) = 1,563$, $p = 0,212$, $\eta^2 = 0,006$]; ruídos diários [$F(1,281) = 0,620$, $p = 0,432$, $\eta^2 = 0,002$] e o fator influência do ambiente ruidoso [$F(1,281) = 3,204$, $p = 0,075$, $\eta^2 = 0,011$].

Com relação ao ano de ensino, os testes não indicaram diferenças quanto aos fatores, elemento cultural [$F(2,281) = 0,052$, $p = 0,949$, $\eta^2 = 0,00$]; concentração com ruído [$F(2,281) = 0,156$, $p = 0,856$, $\eta^2 = 0,001$]; ruídos diários [$F(2,281) = 0,919$, $p = 0,400$, $\eta^2 = 0,006$]. No entanto constatou-se diferença significativa no fator influência do ambiente ruidoso [$F(2,281) = 4,979$, $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,034$]. Especificamente, observou-se, no teste post hoc de Tukey, que os participantes do segundo ano obtiveram médias maiores na influência do ambiente ruidoso ($m = 16,77$) do que os participantes do terceiro ano ($m = 15,45$).

A partir das análises foi possível atender aos objetivos de conhecer as atitudes dos estudantes frente ao ruído. Especificamente, os objetivos de verificar a interferência das variáveis sociodemográficas (sexo e ano escolar) nas atitudes frente ao ruído (elemento cultural, concentração com ruído, ruídos diários e a influência do ambiente ruidoso). Para alcançar tais objetivos, foram calculadas estatísticas descritivas para caracterização do grupo amostral e uma MANOVA, para verificar o efeito das variáveis sociodemográficas na pontuação das escalas. Dessa forma, os dados mostram que, de certa forma, o ambiente ruidoso está associado com a qualidade da aprendizagem de alunos do ensino médio; os estudantes percebem o ruído como interferência negativa; que as atitudes desse estudante frente ao ruído são mais voltadas para uma dimensão negativa dessas atitudes; que há uma diferença das atitudes em função do ano de ensino referente ao fator IV (Influência do ambiente ruidoso), embora não tenha sido verificada diferenças significativas nas atitudes frente ao ruído entre meninos e meninas.

Acerca da percepção dos alunos frente ao ruído, pode-se observar que apenas 1,3% dos alunos responderam que o barulho da sala de aula não interfere na compreensão do que é falado pelo professor, ou seja, o ruído é percebido pelos alunos, podendo ser notado por meio de diferentes maneiras e intensidades, valendo-se do aparato auditivo e da construção social, que interferem e constroem uma atitude positiva ou não diante do ruído. A percepção dos alunos sobre o ruído vir da própria sala de aula e das vozes das pessoas corroboram com a literatura (SERVILHA; DELATTI, 2014; HANS, 2001).

Com os maiores percentuais a respeito de quem é responsável pelos barulhos presentes na escola, a primeira colocação ficou com “Todas as pessoas que trabalham, estudam e/ou visitam a escola” e a segunda “Minha turma”. Sabendo-se que a escola pode ser atingida por ruídos externos e internos, ficou claro nessas respostas que a acústica das salas pode não está nas condições ideais, pois o barulho é percebido pelos alunos em sala de aula e que a própria sala contribui para o aumento dos ruídos no ambiente escolar, podendo prejudicar as salas vizinhas e comprometer a aprendizagem significativa e prazerosa, pois, foi observado que as salas possuem em sua maioria, conversas paralelas em volumes elevados que interferem na fala do professor resultando na baixa relação Sinal/Ruído. Mendell e Heath (2005) destacam a importância da escola possuir qualidade ambiental em suas edificações, sabendo-se que crianças e jovens passam grande parte do seu dia no âmbito escolar.

Blower e Azevedo (2008) destacam o método construtivo como sendo uma ação projetual que auxilia na redução dos ruídos no ambiente, através de isolamentos adequados entre paredes, de modo que os sons emitidos em um determinado ambiente não se convertam em ruído de fundo aos demais. As autoras afirmam que é preciso evitar usar materiais que aumentem a reverberação, como a utilização de mobiliário que absorva os sons, tetos paginados com reentrâncias ou inclinações que minimizem os efeitos de reflexão ou cortinas removíveis com texturas que absorvam as ondas sonoras. Para Seep e colaboradores (2002) a escassez de recursos não justifica a falha no controle do ruído em sala de aula, pois o

investimento necessário não possui um valor elevado, o que pode impedir este controle é a falta de percepção sobre o problema e suas prováveis soluções.

Referente às reações dos aprendentes frente ao ruído, "Às vezes" foi a resposta que apresentou maior percentual, na ação de evitar o ruído, diante disso surge o questionamento. "Se os indivíduos relataram que preferem um ambiente silencioso, porque praticam ações para diminuir o barulho de forma esporádica?" As respostas surgiram no decorrer das análises, onde uma elevada quantidade de alunos afirmou que "não sabiam como fazer isso" ou que "não adiantava". O ato de "não saber o que fazer" diante do ruído se confirmou quando 67,3% dos estudantes responderam que não realizavam ações do tipo.

Dos relatos sobre as ações feitas diante da não compreensão do que o professor estava explicando, os respondentes afirmaram que é preciso gritar muitas vezes pedindo silêncio à turma, precisam ir para cadeiras mais próximas tentando melhorar a compreensão, pedem para o professor falar mais alto, desistem de prestar atenção, dormem em sala de aula e repetidas vezes o estresse se faz presente. Dentre essas narrativas percebe-se que ações como gritar podem aumentar o barulho em sala de aula, os atos de trocar de carteira e dormir resultam na dispersão dos aprendentes, pedir para o professor falar mais alto significa fazer com que ele force sua garganta e se for recorrente, problemas como nódulos podem surgir, como afirmam Katz (1994), Santos e Schochat (2003) quando mostram que os professores adquirem alterações vocais devido aos esforços realizados em sala.

A diferença encontrada na Manova pode indicar que os participantes do segundo ano possuem mais atitudes negativas frente ao ruído quando comparados com os alunos do terceiro ano. O que sugere que os participantes podem já estar acostumados com o ruído, como foi citado por López Barrio (1991) apesar de se pensar que estariam mais preocupados com o controle do ruído, tendo em vista que estão na época de prestar o vestibular.

Através dos resultados do presente estudo, foi possível verificar que os estudantes, apesar de saberem o que é ruído e identificarem com afinco esse elemento na sua sala de aula e escola, apresentaram dúvidas sobre o que seria o ruído propriamente dito, sendo necessário usar o termo barulho para clarear os objetivos do estudo. Diante desse pouco conhecimento, é aceitável que não possuam uma ideia formada sobre determinado elemento ambiental, sendo necessário o desenvolvimento das atitudes ambientais, a partir do esclarecimento sobre o que é ruído, barulho e som; visando a promoção de atitudes e comportamentos mais adequados, o que resultaria em ações para a diminuição dos ruídos ambientais controláveis pela ação das pessoas e, conseqüentemente, favorecer uma melhora nos processos de aprendizagem.

Discute-se também a adequação do instrumento usado para mensurar as atitudes frente ao ruído. Foi verificado que as respostas aos itens giraram em torno das opções de neutralidade ("nem concordo, nem discordo"), isso pode ter sido resultado de itens com redação confusa, que não contemplasse ou aferisse realmente as atitudes nas dimensões propostas, sendo assim, sugere a construção de novas medidas de autorrelato.

4. CONCLUSÃO

Apesar de a pesquisa ter alcançado seus objetivos, apresentou algumas limitações, a exemplo da amostra (não-probabilística), que pode ser considerada representativa da totalidade de participantes, tendo em vista a aplicação do instrumento por conveniência e em apenas uma escola da cidade de João Pessoa. Outra limitação se encontrou na Escala de Atitudes Frente ao Ruído, que não apresentou uma consistência satisfatória, o que gerou ideias para trabalhos futuros, como, a construção de uma nova escala para medir esse construto, a partir das dimensões positiva e negativa das atitudes frente ao ruído, conforme a argumentação de López Barrio (1991).

Apesar dos resultados não serem significativos estatisticamente, diante das atitudes dos estudantes frente ao ruído, certas medidas devem ser tomadas, pois, como foi visto ao longo desse estudo, o ambiente ruidoso interfere no processo ensino-aprendizagem e dependendo da sua intensidade e frequência, esse elemento ambiental pode atingir a qualidade de vida das pessoas que estão expostas a ele. E sabendo-se que homem possui direito garantido ao conforto ambiental, se faz necessário o estabelecimento de normas, métodos e ações para controlar o ruído excessivo.

De um ponto de vista psicopedagógico, um projeto de conscientização seria indicado para a escola. Algumas mudanças poderiam ser feitas no ambiente escolar, visando uma redução dos ruídos em prol da melhoria da aprendizagem. Em relação ao intervalo, se for necessário acontecer em horários distintos, é preciso delimitar um espaço para essa atividade, principalmente quando forem as crianças no momento do recreio, pois, emitem um som elevado no momento das brincadeiras e esse ruído pode atingir as salas de aula, lembrando que essa mudança só será possível dependendo do tamanho da escola, até porque as crianças precisam de um amplo espaço para esse momento de recreação.

Continuando com as possíveis intervenções, o tipo de piso auxilia na redução de ruídos provocados pelo ato de arrastar as carteiras ou quando algum objeto cai ao chão, sendo indicados pisos emborrachados ou que absorvam ruídos. Os pés das mesas e cadeiras com protetores de borracha também ajudam nesse sentido. O tipo de revestimento acústico irá barrar ruídos externos e evitar que o próprio barulho da sala de aula não interfira em salas vizinhas. É de grande importância esses fatores serem levados em consideração.

Diante disso, uma alternativa apropriada também seria gerar conscientização nos estudantes em relação ao ruído através de atividades dinâmicas, palestras, rodas de conversa, entre outras, explanando o que seria ruído e quais são seus malefícios para a saúde das pessoas que convivem em um ambiente ruidoso, haja vista que 71% responderam que a escola não promove incentivos para a diminuição do barulho. Deve-se levar em consideração que até mesmo os professores precisam de uma formação e acesso à temática ruído, para que consigam realizar as

atividades de incentivo ao ambiente silencioso, sabendo dos benefícios de um ambiente com essa característica e dos malefícios que o ruído pode acarretar, essa atenção ao corpo docente tem respaldo teórico em um estudo realizado por Libardi et al (2006) no qual a maioria dos professores 19 – 53% não soube indicar soluções para promover a redução do ruído tanto na sala de aula como na escola em geral.

Quando se refere à saúde, a construção social acerca do elemento ruído não impedirá os malefícios ao aparato biológico. Mesmo que o indivíduo apresente atitudes positivas (“o ruído não é um problema para mim”), as consequências irão se instaurar e essa atitude diante do ruído pode está presente pelo fato de os estudantes não estarem cientes dos prejuízos que esse elemento ambiental pode causar. Por fim, sabe-se que as pessoas possuem o direito de conviverem em um ambiente agradável para que suas atividades diárias sejam mais tranquilas, sadias e significativas, do mesmo modo que todos têm o dever de respeitar o próximo e isso pode iniciar por meio da avaliação, compreensão, explicação e promoção de atitudes frente ao ruído e suas implicações no processo de aprendizagem, o que ratifica a importância de novos estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. D.; LIMA, L. E. P. **Ruído na escola: efeito sobre a apreensão de informações durante as aulas.** In. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – São Cristóvão – SE. Brasil. 2012.

BLOWER, H.C.S.; AZEVEDO, G.A.N. **A influência do conforto ambiental da Unidade de Educação Infantil: Uma visão multidisciplinar.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - PROARQ – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Março. 2008.

BRONZAFT, A. L.; MCCARTHY, D.P. **The effect of elevated train noise and reading ability.** Environment and Behavior, v. 07, n. 4, p. 517-527, 1975.

COSTA, E. A.; SELIGMAN, J.; IBANEZ, R. N. **PAIR: perda auditiva induzida pelo ruído.** Porto Alegre: Bagagem Comunicação, p.143-53, 1997.

DREOSSI, R. C. F.; MOMENSOHN-SANTOS, T. M. **A interferência do ruído na aprendizagem.** Rev. Psicopedagogia: v. 21, n. 64. p. 38-47, 2004.

FERRAZ, N. M. A. **Questão da informação na conservação auditiva: a perspectiva do trabalhador portador de PAIR.** Revista Mundo Saúde. v.22, n. 5, 2917; set/out 1998.

FRANCO, W.O.; BAPTISTA, M. L. G. P.; BAPTISTA, L. R. P. L. **Ruído ambiental em ambientes de aprendizagem.** In: VIII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE ACÚSTICA, 1994, Évora. Anais... Portugal: Évora, 2012. p. 01-09.

GASPERIN, A. **A presença do ruído do trem em escolas do entorno da linha férrea na cidade de Curitiba - PR: contribuição para a construção dialética em educação sócio ambiental.** Dissertação. (Mestrado em educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Brasil. 2006.

HANS, R. F. **Avaliação de ruído em escolas.** Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PROMEC. Jan. 2001.

KATZ, R.H. Handbook of clinical audiology. 4. ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1994.
KLODZINSKI, D.; ARNAS, F. RIBAS, A. **O ruído em salas de aula de Curitiba: Como os alunos percebem este problema.** Rev. Psicopedagogia; 22(68): 105-110. 2005.

LAZARUS, R.; COHEN, J. **Environmental stress.** In: ALTMAN, I.; WOHLWILL, Y. J. (Org.). Human behavior and environment. Nova York: Plenum Press, 1977. p. 90-127.

LIBARDI, A.; GONÇALVES, C. G. O.; VIEIRA, T. P. G.; SILVERIO, K. C. A.; ROSSI, D.; PENTEADO, R. Z. **O ruído em sala de aula e a percepção dos professores de uma escola de ensino fundamental de Piracicaba.** Distúrbios da Comunicação, 18(2), 167-178. 2006.

LOPES, M. M. M.; FUSINATO, P. A. **O excesso de ruído no ambiente escolar.** 2009. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br /portals/pde/arquivos/2138-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2138-8.pdf)

LÓPEZ BARRIO, I. **Efectos sociopsicologicos del ruído.** In: BURILLO, F.J.; ARAGONÉS, J.I. (Orgs). Introducción a la psicología ambiental. Madrid: Alianza Editorial. 1991. p. 127- 145.

MENDELL, M. J.; HEATH, G. A. **Do Indoor Pollutants and Thermal Conditions in Schools Influence Student Performance? A critical review of literature.** Indoor Air: International Journal of Indoor Environment and Health, v. 15, n. 1, p. 27-52, 2005.

OLSEN-WIDÉN, S. E.; ERLANDSSON, S. I. **Self-reported tinnitus and noise sensitivity among adolescents.** Noise Health, v. 7, p. 29-40, 2004.

SANTOS, F.A.; SCHOCHAT, E. **Dificuldade em ouvir na presença de ruído e a dificuldade de aprendizagem.** Fonoaudiologia Brasil: Brasília. v. 02, p. 36-42. 2003.

SEEP, B.; GLOSEMEYER, R.; HULCE, E.; LINN, M.; AYAR, P. **Acústica em sala de aula.** Revista Acústica e Vibrações, n. 29, p. 2-22, jul. 2002.

SERVILHA, E. A. M.; DELATTI, M. A. **Percepção de ruído em sala de aula por estudantes universitários e suas consequências sobre a qualidade do aprendizado.** Audiol

Commun Res.; Campinas - São Paulo. 19(2):138-44. 2014.

VYGOTSKY L.S. **Fundamentos da defectologia: Obras completas**. 2. ed. Havana: Pueblo e Educación; 1995.

ZOCOLI, A. M. F. **Hábitos e atitudes de jovens catarinenses frente ao ruído: avaliação com a versão em português do questionário YANS**. Dissertação de Mestrado não publicada. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007.

ABSTRACT: The present study had as objective to know the students' attitudes towards noise. Specifically, the objective was to compare attitudes towards noise according to the year of education and according to the gender. The focus on the school environment was based on the relationship between the environment and the psychopedagogical perspective. Participants was 297 high school students aged 14 to 20 ($m = 16$; $dp = 1.15$) from a public school in the city of João Pessoa-PB participated in the study. Students answered to a Noise Attitudes Scale and sociodemographic issues. The descriptive analysis and the multivariate analysis of variance (Manova) were performed using the statistical program called by Statistical Package for Social Science 21 (SPSS). The results showed that the students presented a level of meritory attitudes ($m = 3.28$; $dp = 0.32$) with negative tendencies towards noise. It was possible to notice that for the analyzed group there are no statistically significant differences between boys and girls and it was observed that the second year students obtained higher means in the influence of the noisy environment ($m = 16.77$) than the participants of the third year ($m = 15.45$). Based on the results, it was possible to discuss the need to develop clarification actions on noise and sound; aiming at the promotion of more appropriate attitudes and behaviors to promote an improvement in learning processes.

KEYWORDS: Noise. Attitudes. School environments. Relationship person-environment.

CAPÍTULO VI

BACHAREL INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE: A FORM- AÇÃO EM XEQUE

**Kadma Lanúbia da Silva Maia
Rosália de Fátima e Silva**

BACHAREL INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE: A *FORMAÇÃO EM XEQUE*

Kadma Lanúbia da Silva Maia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - RN

Rosália de Fátima e Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - RN

RESUMO: A docência universitária abrange diferentes dimensões e exige saberes que precisam ser considerados na prática docente inicial. Para alcançar eficácia no processo de ensino-aprendizagem não basta aos professores dominar os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas, é preciso ter múltiplos saberes. Dentre os saberes necessários à docência, este trabalho, de natureza bibliográfica, objetivou refletir acerca de saberes didático-pedagógicos para esse nível de ensino, bem como pensar as dificuldades enfrentadas por professores bacharéis na sua prática docente iniciante no ensino superior, já que esses profissionais não têm formação básica para a docência e a pós-graduação *stricto sensu* pode silenciar esses saberes. A partir das contribuições teóricas, suscitamos uma reflexão sobre a formação do professor universitário no contexto da pós-graduação, entendendo conhecimentos didático-pedagógicos como indispensáveis. Percebemos a fragilidade da formação desse profissional para a docência e os dilemas pelos quais podem passar em virtude da falta de formação didática. Acreditamos que esses conhecimentos devem ser contemplados na pós-graduação dos bacharéis, nos níveis de mestrado e doutorado, visto que traz ganhos tanto para os professores quanto para a aprendizagem dos alunos. Assim, ela estará contribuindo para o fortalecimento das ações de aprender, ensinar e formar profissionais e cidadãos daqueles que optarem pela docência universitária. Sendo assim, o professor bacharel terá oportunidade de se habilitar para o magistério superior preenchendo requisitos necessários ao fazer docente, como domínio de conhecimentos específicos, domínio de didática e capacidade crítico-reflexiva para mediar o processo de ensino-aprendizagem, provocando no educando o papel de protagonista do seu próprio saber.

PALAVRAS-CHAVE: formação, professor bacharel, docência universitária, didática.

1. INTRODUÇÃO

Imersa em um cenário de constantes e rápidas transformações, as quais se encontram as diversas áreas do conhecimento humano, a educação brasileira e, mais precisamente, a educação superior têm enfrentado grandes desafios para se adequar às novas necessidades e exigências demandadas pela sociedade contemporânea. Conforme Morosini e Fernandes (2011), pensar a universidade e a docência universitária nos leva a indagar acerca de que conteúdo queremos tratar: do ensino, da pesquisa, da extensão e/ou da formação cidadã? Complementando esse questionamento e considerando que a docência é efetivada em instituição social, porém não de forma mágica ou espontânea, Pimenta e Anastasiou (2002) nos

leva ao seguinte questionamento: que tipo de docente se faz necessário na universidade e como os modelos ideológicos vêm influenciando a ação do coletivo de professores que atuam nas instituições de ensino superior?

A partir desses questionamentos, imersos em cenário de transformações globalizadas, onde os sujeitos do processo de ensino aprendizagem têm suas particularidades, evidenciamos a necessidade de um olhar mais atencioso para o campo da educação e, em especial, para a pedagogia universitária, com foco em uma educação transformadora. Nesse sentido, quando pensamos na formação docente do bacharel iniciante na carreira do magistério superior, compreendemos que o seu processo formativo engloba o desenvolvimento de conhecimentos que passa por diversos processos que envolvem formação de professores, saberes docentes, currículo, competências do professor universitário, prática docente (planejamento, processos de ensinagem, avaliação), entre outros.

É, portanto, nesse contexto de grandes desafios que o presente trabalho se insere e nos convida a refletir sobre a atuação do professor universitário, um dos protagonistas indispensáveis nesse cenário. Optamos por discutir, mais especificamente, acerca do professor bacharel no limiar de sua carreira no magistério superior, momento crucial da prática docente, denominado por muitos autores de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou, ainda, “choque cultural” (HUBERMAN, 1995; TARDIF E RAYMOND, 2000).

A partir de pesquisas realizadas, Tardif e Raymond (2000, p. 226) constataram que “[...] os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério”. Após entrevistarem professores estáveis no trabalho, esses autores verificaram que na fase inicial da carreira parece se constituir, por um lado, as bases dos saberes profissionais e, por outro lado, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem realizados em função da realidade do trabalho, como também da socialização profissional do professor. Essa constatação nos remete ao confronto inicial entre o professor e a realidade complexa a qual ele se depara no exercício da docência; à desilusão e ao desencantamento que vivencia nos primeiros tempos da profissão; e, de forma geral, à transição da vida de estudante para as exigências da vida de professor.

Ao refletirmos sobre isso, percebemos que, além dos desafios de caráter global do mundo moderno, tais como mundialização, internacionalização, avanços tecnológicos, facilidade às comunicações e velocidade das informações, entre outros, vivenciamos momentos de expressivas políticas de democratização do acesso à universidade, que têm oportunizado o ingresso de uma maior diversidade de alunos. Com tudo, muitos dos que atualmente adentram a universidade se distanciam do perfil meritocrático que apresentavam estudantes de tempos anteriores. Além disso, os estudantes que atualmente ingressam na academia possuem características bastante diversificadas, fator que precisa ser considerado para o alcance dos propósitos da aprendizagem.

Essa realidade aumenta cada vez mais a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e, mais precisamente, dos professores em seu fazer,

levando-os a uma corrida por estratégias que possibilitem o alcance da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a conseqüente qualidade da educação. Se a atuação do professor licenciado, nesse contexto, tem se tornado bem mais desafiadora quando comparada a que tinha no passado, imaginemos como se dá a prática docente de professores bacharéis, considerando que a estrutura curricular dos cursos nessa modalidade (bacharelado) não prevê formação didático-pedagógica, indispensável para a prática do ensino, e que a pós-graduação *stricto sensu* realizada por esses bacharéis pode ter silenciado essa formação. Cunha (2016), em entrevista à TV Unesp em Pauta, explicitou que, do ponto de vista da didática, esses professores não têm ferramentas para propor um ensino de sucesso, para proporcionar uma melhor aprendizagem aos estudantes.

O perfil do alunado que ocupa os espaços acadêmicos das IES, neste séc. XXI, demanda do professor universitário maior flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas dos estudantes. O professor, na condição de sujeito do processo de construção coletiva de saberes e conhecimentos necessários ao atendimento dessas novas expectativas de formação, que pressupõe ruptura com padrões e modelos rígidos, se sente desafiado e, muitas vezes, perdido diante da complexidade da ação docente. Para Cunha (2004, p. 39), “Assumir a complexidade é desvelar o ofício do professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício”. Nesse sentido, o professor deve estar permanentemente elaborando e reelaborando novos conceitos, novas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que envolvam os alunos e possibilite a satisfação das necessidades educacionais impostas por esta nova sociedade.

Conforme Huberman (1995), a carreira docente percorre diferentes momentos e fases, apresentando características diferenciadas no ciclo da vida profissional dos professores. Em pesquisa, a qual tomou como parâmetro o tempo de experiência docente, ele delimitou cinco fases da carreira, a saber: *entrada na carreira* (1-3 anos), *estabilização* (4-6 anos), *diversificação ou questionamento* (7-25 anos), *serenidade* (25-35 anos), *desinvestimento* (35-40 anos). O objeto de estudo deste trabalho se insere na fase de entrada de professores bacharéis na carreira do magistério superior. Isaia (2000) afirma que, apesar do estudo de Huberman (1995), considerado um clássico na área, referir-se a professores do ensino secundários e à cultura francesa, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários na cultura brasileira.

A fase inicial, denominada *entrada na carreira*, compreende um período que vai do primeiro ao terceiro ano da docência. Essa é a fase do entusiasmo, pois nesse momento o professor faz grandes descobertas diante do novo mundo que se descortina. Como argumenta Huberman (1995, p. 39), “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”. Contudo, essa fase também é considerada como de sobrevivência, pois nesse momento os problemas podem ser bem maiores, especialmente quando o profissional não tem uma formação adequada para atuar na docência. Na fase inicial da carreira, geralmente, os professores enfrentam carga

horária excessiva de trabalho, dificuldades de relacionamento, entre outros aspectos que caracterizam o chamado “choque com a realidade”.

Entendendo que a formação do professor implica na sua atuação docente e que muitas das dificuldades encontradas na fase inicial se dão em virtude dessa formação, é pertinente que façamos os seguintes questionamentos: Como se formam os professores bacharéis? Quem os forma? A formação específica do bacharel contempla os conhecimentos necessários para o exercício da docência no ensino superior? Os saberes adquiridos nas experiências do professor bacharel são suficientes para atender ao que a docência universitária lhe exige? Quais são os saberes necessários para a docência universitária? Como se dá a prática de ensino do professor bacharel? Quais os dilemas enfrentados por esse profissional no início da carreira?

Naturalmente, não pretendemos tratar de todas as possíveis temáticas geradas pelos questionamentos levantados anteriormente, embora essas indagações possam nos levar a diversas discussões acerca da trajetória formativa do professor bacharel e suas implicações na prática da docência universitária. Iniciamos nosso estudo a partir da seguinte questão: *Quais os saberes didático-pedagógicos necessários ao professor bacharel iniciante na docência universitária?*

Com isso, pretendemos provocar reflexões acerca dos dilemas enfrentados por professores bacharéis iniciantes no ensino superior, que não tiveram a oportunidade de se aproximarem de conhecimentos didático-pedagógicos para esse nível de ensino, seja na sua formação básica (bacharelado) – por essa modalidade não contemplar esse tipo de formação – seja na formação *stricto sensu* – devido à pós-graduação ter silenciado esses saberes aos seus mestrados e doutorandos. Sendo assim, objetivamos refletir sobre as dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas por professores bacharéis iniciantes no ensino superior. Para tanto, discutiremos a formação do professor bacharel, os saberes didáticos necessários à docência e o confronto entre a formação e a prática docente iniciante.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL: ESPAÇOS FORMATIVOS

Como já dissemos anteriormente, os cursos na modalidade bacharelado não preveem formação didático-pedagógica, indispensável para o ensino, e a pós-graduação *stricto sensu*, no nível de mestrado e doutorado, em sua maioria, silencia essa formação. Conforme Masetto (2003), a realidade dos cursos de pós-graduação é de um bom trabalho na formação de pesquisador, necessário para a formação docente, porém, voltado para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos novos. Para o autor, essa realidade evidencia que mestres e doutores saem da pós-graduação com domínio maior em um aspecto do conhecimento e com habilidade para pesquisa, razão pela qual o programa pode não ter oferecido condições de formação adequada para a docência universitária.

Fazendo uma breve leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 –, constatamos que o seu texto não faz menção à necessidade de saberes específicos para a docência universitária. Em seus artigos 65 e 66, respectivamente, a formação docente para a educação superior não inclui prática de ensino e a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Com isso, a referida legislação desobriga a formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*, evidenciando, nessa instância formativa, um viés fortemente voltado para a pesquisa e para a especialização em determinado campo do conhecimento, silenciando a formação para o ensino.

Apesar da ênfase na pesquisa em detrimento do ensino, Masetto (2003) sugere que a pós-graduação deve se abrir para propiciar formação pedagógica a mestrandos e doutorandos. Como afirma Cunha (2004; 2009), a docência como uma ação complexa exige tanto uma preparação cuidadosa quanto condições favoráveis à prática docente, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Portanto, ser professor requer uma multiplicidade de saberes e conhecimentos, exigindo do docente uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica das especialidades.

3. O CONFRONTO ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE INICIAL: SABERES DIDÁTICOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

A formação pedagógica do professor bacharel para o ensino superior ainda é uma das grandes questões em discussão no panorama da pedagogia. Discussão essa que não se trata da aquisição ou não de diploma de cursos pedagógicos, mas da importância desse professor desenvolver um olhar pedagógico sobre suas práticas, refletir criticamente acerca das atividades docente que desenvolve e compreender a complexidade a qual essa prática está envolvida, fazendo-se acompanhar de princípios didáticos e pedagógicos necessários ao seu fazer. Assim, é possível superar a concepção ingênua e equivocada de prática docente focada na transmissão de informações para a concepção crítica de prática de ensino como prática social, complexa e multidimensional, voltada para a formação de pessoas (FRANCO, 2016).

Para a superação da concepção ingênua de prática docente, essa autora sugere a compreensão de uma prática crítica, política e comprometida; de um olhar voltado para a prática em toda a sua tridimensionalidade (o eixo da prática que alimenta a teoria, o eixo da teoria que concretiza a prática e o eixo do sujeito que atribui sentido – relação com o saber – aos dois eixos anteriores), bem como um espaço pedagógico transposto por uma pedagogia didática e colaborativa, no qual os docentes possam construir novas relações com o saber pedagógico, compreender melhor a prática de ensino e criar resistência aos impactos tecnicistas que têm ocupado a prática pedagógica.

Por entender a docência como atividade complexa, Cunha (2004) ressalta que a atividade docente não é tarefa que qualquer um pode fazer. Para exercer a

docência, um dos fatores primordiais é que o professor tenha múltiplos saberes, que integrem uma dimensão de totalidade diferente da lógica de especialidades onde os saberes são fragmentados, e sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Esse modelo de especialidade, de fragmentação dos saberes, serve para outras profissões, mas distancia-se da docência e das atividades profissionais dos educadores, uma vez que a complexidade desse campo do saber não dispensa a dimensão de totalidade.

Partindo dessa compreensão, e certa da relevância de saberes relacionados ao campo da didática para a prática docente, Cunha (2004) organiza uma matriz a partir de seis saberes, os quais considera necessários ao professor na sua prática de ensino. Esses saberes estão relacionados *ao contexto da prática pedagógica; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e à avaliação de aprendizagem*. Ela afirma que os diferentes saberes que compõem a didática são interdependentes, justamente porque o processo de ensinar envolve uma compreensão de totalidade. Nesse sentido, o entendimento é de um professor intelectual e com certo grau de autonomia que lhe permita fazer escolhas suscetíveis de justificativas científicas e pedagógicas, inseridas em um contexto democrático, obedecendo aos seus limites, isto é, conforme o seu estatuto profissional.

Essa compreensão de escolhas se aproxima do conceito de saberes docentes compreendidos por Tardif (2011, p. 36) ao explicitar que “[...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para esse autor, os *saberes profissionais* dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação inicial ou continuada de professores; os *saberes disciplinares* são entendidos como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como os saberes integrados que se encontram nas universidades em forma de disciplinas, ou seja, são saberes que nascem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; os *saberes curriculares* estão relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos, os quais se apresentam sob a forma de programa institucional que os professores devem apreender e aplicar; e os *saberes experienciais* que tratam-se dos saberes desenvolvidos pelos professores no cotidiano da docência, onde incorporam experiências individuais e coletivas sob forma de *habitus* e habilidades de *saber fazer* e *saber ser* (TARDIF, 2011).

Incorporada essa compreensão dos diversos saberes que contribuem e auxiliam os docentes no seu *saber fazer* e *saber ser* e considerando que os professores bacharéis podem ter dificuldades didático-pedagógicas na atuação docente na fase inicial da carreira, já que os *saberes profissionais* e *curriculares da sua formação graduada e pós-graduada não lhes dão* respaldo suficiente para uma atuação mais segura e eficaz nessa fase, entendemos que é demandado desses profissionais maior esforço, tempo e dedicação para a construção desses saberes a

partir das suas experiências e vivências no cotidiano da universidade, o que pode causar prejuízos para alunos e professor, em virtude desses saberes terem sido silenciados na sua formação acadêmica. Sendo assim, a formação de professores bacharéis para a docência universitária precisa ser amplamente discutida, visto que o domínio de conhecimentos específicos em determinadas áreas tem sido enfatizados em detrimento de outros conhecimentos necessários a profissionalização docente.

Nas universidades, o magistério tem sido exercido por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Segundo Beehrens (2012), podemos identificar quatro grupos de professores que atuam na docência universitária, a saber: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; e d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. Essas várias formas de dedicação à atividade docente dos professores universitários, ao que parece, são comuns na maioria das universidades e têm suas particularidades.

Desses quatro grupos de profissionais explicitados pela autora, podemos verificar que os professores bacharéis se inserem em dois deles: no *grupo “a”*, composto por profissionais de áreas específicas que se dedicam à docência em tempo integral, e no *grupo “b”*, composto por profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho em áreas específicas e se dedicam ao magistério algumas horas por semana. Aos que se enquadram no *grupo “a”*, cabe indagar: como eles ensinam o que não vivenciam em sua prática diária? Se eles não atuam no mercado de trabalho específico, como se aproximam das necessidades que os alunos irão encontrar como profissionais dessa área? E, sem generalizar, porque há professores que ensinam o que nunca experimentaram, podemos dizer que é desafiador quando o docente está distante do mercado e não busca se atualizar para trazer conhecimentos modernos para a sua área docente de atuação. No entanto, esse desafio é maior ainda e se agrava quando os professores não têm formação pedagógica, o que os leva a reproduzir as propostas pedagógicas dos professores que atuaram em sua formação (BEEHRENS, 2012).

Quanto aos que se enquadram no *grupo “b”*, cabe ressaltar que, como profissionais conceituados e respeitados, eles souberam criar espaços em sua área de trabalho e optaram pela docência paralela a sua função de profissional liberal. Esse grupo destaca-se nas contribuições das experiências vivenciadas na sua área de atuação profissional, pois estimulam os alunos a partir dos desafios e das exigências do mundo mercadológico, trazendo a realidade para a sala de aula. Mas esses professores não estão preocupados com formação acadêmica (mestrado e doutorado), não se envolvem muito com pesquisas e, em sua maioria, nunca tiveram contato com formação pedagógica, necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Exemplos como esses nos possibilita compreender que há diversos espaços de formação para a docência e que todos eles contribuem para o processo de ensino

aprendizagem. Contudo, como já explicitado neste trabalho acerca dos múltiplos saberes necessários à atuação docente, é preciso que o professor tenha esses saberes apreendidos e clareza da indissociabilidade entre teoria e prática, indispensáveis à *práxis*.

Como argumenta Cunha (2004, p. 35), “A fragilidade teórica compromete a capacidade dos professores de efetivar a reelaboração crítica das suas práticas, de melhor compreendê-las, relacionando-as aos contextos culturais, históricos e metodológicos”. Diferentemente do modelo de formação tradicionalista ou tecnicista, a atuação do professor nesse novo contexto tem suas próprias especificidades e requer modelos de formação que lhe possibilite um trabalho pedagógico de caráter dialógico (LIBÂNEO; ALVES, 2012). O professor é, sem dúvida, peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária. Contudo, como em qualquer outra profissão, lhes são exigidos conhecimentos e habilidades adequados ao bom desempenho de suas funções.

É preciso romper com o preconceito de que a prática gera conhecimento, pois, não é a prática por si só que aprimora a competência, mas sim a prática planejada que vai crescendo à proporção que vai culminando seu desenvolvimento e sua efetividade. A atividade prática pode reforçar o hábito, porém, se essa prática não for analisada, submetida a comparações e modificada, poderemos permanecer a vida toda cometendo os mesmos erros. Sendo assim, é preciso que o professor possa, a partir de uma prática reflexiva, documentar sua atuação, avaliá-la (se autoavaliar) e implementar ajustes que se façam necessários para otimizar o processo de ensino-aprendizagem (ZABALZA, 2004).

A visão de ensino, de aula e de espaço formativo nos padrões tradicionais de transmissão, memorização e reprodução de conteúdos, já não cabe mais nos dias atuais, visto que nesse tipo de ensino é desconsiderada a história dos alunos e o contexto no qual eles estão inseridos. Nesse novo contexto, imerso num processo de ensinagem (ação conjunta), o aluno apreende os conhecimentos compartilhados e construídos juntamente com o professor. Nessa perspectiva, ele adquire uma postura crítica, capaz de construir a síntese (negação da negação), pois compreende e se apropria do saber. Além do *o quê* (conteúdo) e do *como* (metodologia), a ensinagem possibilita o pensar, o reelaborar as relações de conteúdos numa unidade dialética processual, na qual o papel de condutor do professor e a autoatividade do aluno se efetivam em mão dupla. Nesse processo, a construção do conhecimento não se dá por passos a serem seguidos, mas por momentos de ação conjunta dos sujeitos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Para enfrentar os atuais desafios da docência, já mencionados neste trabalho, o professor precisa de novas competências. Conforme Masseto (2003), o conceito de competência está relacionado a aspectos como: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente. Para esse autor, as competências básicas necessárias ao professor de ensino superior são: a) competência em determinada área do conhecimento; b) domínio na área pedagógica; e c) exercício da dimensão política.

Contudo, preencher os requisitos necessários à docência universitária e

alcançar os objetivos desejados não é tarefa fácil. De acordo com Zabalza (2004), é oportuno destacarmos aqui os dilemas enfrentados por professores universitários como profissionais:

- ✓ *Individualismo docente*: tendência para construir a identidade e desenvolver o trabalho de forma individual; prevalência de direitos individuais e coletivos sobre as necessidades requeridas pelas atividades; trabalho individual sob a proteção da iniciativa pessoal e da liberdade científica; contexto de dificuldades para implementação de projetos formativos com estilo global.
- ✓ *Pesquisa/Docência*: prevalência da pesquisa sobre o ensino (as exigências à dedicação excessiva com a pesquisa deixando a docência à margem não é funcional para o projeto de formação/a dedicação à pesquisa não pode se diferenciar das exigências da docência).
- ✓ *Generalistas/Especialistas*: tendência à especialização dos estudos e perfis dos professores; atividades restritas dentro do marco profissional e de especialização do que lhe é próprio, desenvolvendo a sua maneira o compromisso de formação que lhe foi atribuído; compartimentalização dos conteúdos disciplinares.
- ✓ *Ensino/Aprendizagem*: ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar conteúdos, mas, sim, administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em determinado contexto, sobre conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.

Como sugere esse autor, a solução para os dilemas da identidade profissional dos docentes universitários costuma estar na busca pelo equilíbrio. O professor precisa equilibrar as exigências da docência as quais estão sujeitos e buscar apreender saberes necessários para auxiliar os alunos na construção de bases firmes de conhecimentos gerais, colocando-se ao nível de suas demandas sem se desesperar. Para tanto, não pode abrir mão da permanente formação. Dilemas sempre existiram e sempre existirão no exercício da profissão, porém eles podem ser minimizados e superados quando há formação adequada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dos estudos realizados acerca da formação de professores bacharéis para a docência universitária nos permitiram compreender a fragilidade didático-pedagógica da formação desses profissionais para atuação no ensino superior e os dilemas sofridos por eles na sua prática inicial. Os conhecimentos específicos da área de atuação desses bacharéis são considerados suficientes para o exercício da docência, obedecendo à lógica do *quem sabe ensina*. A formação é entendida como preparação, uma vez que tanto no aspecto legal quanto no histórico-cultural não há nenhuma definição específica para tal. A formação didático-pedagógica não é contemplada formalmente nem na graduação nem na pós-graduação *stricto sensu*, levando os bacharéis a uma atuação baseada nas

experiências constituídas como aluno e no cotidiano da sala de aula a partir dos acertos e dos erros.

A docência universitária precisa ser vista como uma ação complexa que exige múltiplos saberes. O professor de ensino superior precisa apreender o processo de ensinagem, isto é, ir além do *o quê* (conteúdo) e do *como* (metodologia) para pensar e reelaborar as relações de conteúdos em uma unidade dialética processual, na qual o seu papel de condutor e a autoatividade do aluno se efetivem em mão dupla, de maneira que a construção do conhecimento não se dê por passos a serem seguidos, mas por momentos de ação conjunta dos sujeitos envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Acreditamos que a pós-graduação *stricto sensu* é uma instância apropriada para a formação inicial desses bacharéis para a docência universitária, devendo valorizar o seu potencial formativo para o ensino superior, tão relevante quanto à pesquisa e o aprimoramento de conhecimentos específicos em diversas áreas, com vistas à condução de mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, ela estará contribuindo com aqueles que optarem pela docência universitária no que tange ao fortalecimento de suas ações de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. Sendo assim, o professor bacharel terá oportunidade de se habilitar para o magistério superior preenchendo requisitos necessários ao fazer docente, como domínio de conhecimentos específicos na sua área de atuação, domínio de didática e capacidade crítico-reflexiva para mediar o processo de ensino-aprendizagem, provocando no educando o papel de protagonista do seu próprio saber.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos e ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 8 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência universitária.** 11°. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 61-73.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, n.º 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A.. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004, v. 01, p. 31-42.

_____. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores** [out., 2017]. Entrevistadora: Mayra Ferreira. São Paulo: UNESP, 2017. 1 Vídeo (12:17min), son., color. Entrevista concedida a UNESP em Pauta. Disponível: <
<https://www.youtube.com/watch?v=w3x8K0Nx0j0&feature=youtu.be>>. Acesso em: 02.10.2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas.** Em aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 61-72, set./dez.2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In. MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência universitária.** 11^a. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 9-26.

MOROSINI, M; FERNANDES, C. **Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Ed Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n. 73, p. 209-239, dez. 2000.

_____. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

ABSTRACT: University lecturing involves different aspects and there are other knowledge that needs to be considered in the initial phase of lecturing. For the teaching-learning process to be effective, lecturers must master the specifics of the subjects and it is necessary have multiple knowledges. Among the knowledge required for lecturing, this work, which is of bibliographical nature, aimed to reflect on didactic-pedagogical knowledge in higher education lecturing as well as on the difficulties faced by lecturers that only have a bachelor's degree when they start lecturing. These professionals do not have the teaching basics and the post-graduation *in the narrow sense* may silence this knowledge. From theoretical contributions, a reflection was raised about the formation of postgraduate university lecturers and the indispensable didactic-pedagogical knowledge. We noted a fragility in the training of the lecturing professional and the difficulties that can derive from to the lack of didactic training. We believe that this knowledge should be included in the post-graduation courses of these lecturers, at the masters and doctorate levels, since it brings benefits to both, the lecturers and the student. Thus, it will contribute to the strengthening of the learning and teaching processes while building professionals who opt for university lecturing. In addition, these lecturers will be better qualified for higher education by fulfilling the necessary requirements such as specific knowledge, didactics and a critical-reflexive capacity to mediate the teaching-learning process, making the student a protagonist of his own knowledge.

KEYWORDS: training, lecturer, university lecturing, didactics

CAPÍTULO VII

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO O ESPAÇO DA CRIANÇA

**Débora Kelly Pereira de Araújo
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO O ESPAÇO DA CRIANÇA

Débora Kelly Pereira de Araújo

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande – PB

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande – PB

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo descrever e refletir sobre as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, bem como sua importância no processo de formação docente. O mesmo foi vivenciado em uma turma de Maternal I numa creche municipal, situada na cidade de Campina Grande – PB. O Estágio Supervisionado na Educação Infantil constitui-se de um momento de interação com a realidade escolar, possibilitando a ampliação, interação e o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos, elementos importantes para o desenvolvimento da práxis pedagógica na Educação Infantil. Assim sendo, as atividades de observação, coparticipação e docência propiciam uma análise crítica reflexiva da atuação profissional do educador, contribuindo para uma formação significativa e consistente. Metodologicamente, o Estágio de Observação, o qual relato neste estudo, se deu no período de 03/04/2017 a 17/04/2017. As atividades desenvolvidas seguiram um roteiro pré-elaborado com foco nos aspectos estruturais (aspectos físicos, mobiliário, brinquedos e demais recursos de uso ou acesso por crianças e professores, bem como na rotina institucional e pedagógica contemplando a organização e dinâmica do tempo de atividades entre crianças e entre crianças e professoras, ações pedagógicas (planejadas/espontâneas, conteúdos explorados, aspectos metodológicos, linguagens exploradas, formas de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança), dentre outros elementos. As experiências vivenciadas no referido estágio nos propiciou conhecer como se organiza administrativamente e pedagogicamente o espaço da Educação Infantil, bem como ampliar e aprofundar os conhecimentos teórico-práticos acerca da especificidade e particularidade da criança pequena e da docência nesse nível de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo descrever e refletir sobre as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, bem como sua importância no processo de formação docente. O referido estágio é exigência do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, tendo como finalidade proporcionar, aos alunos, conhecimentos teórico-práticos da realidade educacional, os quais envolvem os aspectos estruturais da instituição pesquisada, a especificidade da criança pequena, bem como do fazer pedagógico na Educação

infantil. Sua operacionalização compreende dois momentos distintos: o primeiro corresponde a discussões teórico-metodológicas acerca da docência na Educação Infantil, bem como atividades de observação e coparticipação no campo de estágio, as quais permitem uma aproximação entre o aluno-estagiário e a realidade da escola, além do contato inicial com a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil. Essa etapa de observação tem como foco a estrutura física, mobiliário, brinquedos e demais recursos de uso ou acesso por crianças e professores, bem como a rotina institucional e pedagógica, contemplando a organização e dinâmica do tempo de atividades entre crianças e entre crianças e professoras, ações pedagógicas (planejadas/espontâneas, conteúdos explorados, aspectos metodológicos, linguagens exploradas, formas de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança). O segundo momento diz respeito à docência na Educação Infantil, cuja atuação ocorre a partir da elaboração e execução de um Projeto de Intervenção Pedagógica decorrente dos estudos realizados em sala de aula, bem como do que foi observado no primeiro momento (observação), considerando às necessidades das crianças, bem como às atividades que já estiverem em andamento pelo professor regente da instituição campo de estágio.

Vale ressaltar que o Estágio Supervisionado na Educação Infantil é um momento de fundamental importância na construção da identidade docente, uma vez que a interação com a realidade escolar possibilita a ampliação, interação e o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos discutidos ao longo do curso, propiciando uma análise crítica reflexiva mais consistente. De acordo com Santos (2005), o Estágio Supervisionado Curricular, concomitantemente com disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, constitui-se um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor.

Assim compreendido, o Estágio Supervisionado deixa de ser a parte prática do curso, como durante muito tempo foi concebido, para tornar-se um instrumento de construção de conhecimentos teórico-práticos, cuja vivência se dá no campo analítico-reflexivo. Nesse sentido, o estágio docente possibilita o entrecruzamento teoria e prática sem que um sobreponha o outro, ou seja, superando a fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, como defende Pimenta e Lima (2004, p. 34):

[...] com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico- prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendermos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Nesse sentido, o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental, conforme aponta Pimenta e Lima (2004). As autoras acrescentam que a dissociação entre teoria e prática, leva a um empobrecimento das práticas de estágio. Nesta perspectiva, a

atividade docente reduz-se apenas a um fazer, o que pressupõe o “aprender fazer fazendo”. Diante disso, entendemos que o estágio não se resume a levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, numa dimensão que prever situações de reflexão, ação, reflexão.

Na direção do desenvolvimento de uma práxis do conhecimento, desenvolvemos o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, cuja vivência e resultados obtidos a seguir. Nossas reflexões tiveram como suporte os estudos de Pimenta e Lima (2004), Santos (2005), Paulo Freire (2000), Marcelino (1996), Moro (2011), Barbosa (2006), Oliveira (1985), Martins (1997), Vygotsky (1998), dentre outros.

É importante ressaltar que serão abordadas apenas algumas situações observadas, aquelas que para nós foram mais relevantes. Durante todo o processo vivido nesse percurso podemos compreender a importância do Estágio Supervisionado na formação docente, uma vez que nos possibilita ressignificar nossos saberes acerca da docência na Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

Conforme já mencionamos ao longo deste estudo, o Estágio Supervisionado em Educação Infantil ora discutido foi realizado no período de 03/04/2017 a 17/04/2017, em uma turma de Maternal I, numa creche Municipal de Campina Grande – PB, denominada ficticiamente de “Cantinho da Criança”. A localização dessa unidade nas proximidades do domicílio da pesquisadora constituiu-se um critério para sua seleção, sendo definitiva para este procedimento a aceitação da pesquisa por parte da diretora e professoras da unidade.

Antes de realizarmos o referido estágio, discutimos, em sala de aula, textos relacionados à Educação Infantil, bem como qual seria nosso foco de observação, o que nos levou as seguintes questões: Como se organiza o espaço/tempo na Educação Infantil? Que atividades são realizadas na Educação infantil com vistas a atender as necessidades da criança? Quem são os profissionais que lidam com as crianças?

As questões levantadas nos levaram a elaborar o roteiro de observação focado nos seguintes pontos:

- Aspectos estruturais e organizacionais (estrutura física, mobiliário, brinquedos e demais recursos de uso ou acesso por crianças e professores);
- a rotina institucional e pedagógica, contemplando a organização e dinâmica do tempo de atividades entre crianças e entre crianças e professoras, ações pedagógicas (planejadas/espontâneas, conteúdos explorados, aspectos metodológicos, linguagens exploradas, formas de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança);
- Formação dos professores.

Iniciamos a nossa pesquisa na Creche “Cantinho da Criança”, com contatos

preliminares com a Secretaria de educação do município e com a gestora da creche para discutimos as condições éticas de sua realização, que terminaram na tramitação dos documentos necessários a realização do estágio. Isso feito, damos início ao processo de observação, o que resultou na produção de um relatório.

3. O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÕES E RESULTADOS

Discussões atuais procedentes das novas políticas educacionais vêm provocando discussões em torno da significação e ressignificação do espaço da Educação Infantil, bem como da postura dos educadores frente ao desenvolvimento integral da criança, proposto pela legislação específica. Tais discussões nos levaram a uma observação cuidadosa e sistemática desse nível de educação.

3.1. A unidade de Educação Infantil observada

A Creche “Cantinho da Criança” situa-se em um bairro de classe média localizado no município de Campina Grande – PB. A mesma atende, em tempo integral, cerca de 100 crianças, distribuídas em uma turma de berçário, duas turmas de Maternal I e duas turmas de Maternal II. Além das salas acima citadas, a creche é contemplada com uma sala de diretoria, uma cozinha, uma sala de leitura, banheiros dentro e fora do prédio e adaptado a educação infantil, refeitório, despensa, sala de secretaria, lavanderia, pátio coberto e área verde. Mesmo possuindo um espaço amplo e verde com a presença de muitas árvores o que é positivo para as crianças no seu processo de interação, observamos que a Creche detém algumas limitações, entre elas, a divisão do prédio que dificulta a locomoção das crianças. Além disso, duas salas observadas não são proporcionais à quantidade de alunos, pois além do pouco espaço, o sistema de ventilação é barulhento prejudicando assim o bom andamento da aula. Por ser um prédio antigo, apresenta-se com algumas depreciações provocadas pelo tempo, precisando, assim, de pequenas reformas, pois além do pouco espaço, De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 16), é necessário a:

[...] garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor.

O referido documento atenta, ainda, que as necessidades de desenvolvimento da criança constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil, o que inclui a adequação dos ambientes internos e externos com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de

ambientes inclusivos (BRASIL, 2006). Nesse sentido, entendemos que na Educação Infantil o espaço é muito importante para a criança, uma vez que estas constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

Além dos aspectos citados, vimos à necessidade do aspecto físico da Creche ser mais colorido e com elementos que levem a criança a se desenvolver e entender que aquele espaço foi feito e pensado para ela. Nesse sentido, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 69,70), recomenda que:

[...] o espaço apresente a organização do mundo (o que acontece quando dispomos fotografias, reprodução de obras de arte, textos, livros, etc.) e que favoreça que as crianças experimentem situações expressivas diversas (com a variedade de materiais disponíveis, tais como panos, caixas, etc.).

Paulo Freire (2000) afirma que a sala de aula é o reflexo da ação pedagógica e nela são registradas as dúvidas, o desenvolvimento e o aprendizado, tudo isso depende da ação visível de sua arrumação e do que dispõem sejam materiais, brinquedos e móveis. Pautado nisso, observamos que embora existam limitações, a arrumação das salas da “Creche Cantinho da Criança” possibilita o aprendizado das crianças, pois as salas dispõem de televisão e DVD, livros de histórias infantis, brinquedos e materiais pedagógicos.

Vale ressaltar que a área recreativa das crianças é ampla e com uma boa ventilação, porém, não dispõe de brinquedos para que as crianças possam se entreter em dias chuvosos, por exemplo. A área verde é um local onde as crianças podem interagir com o meio ambiente, isso torna o momento de recreação muito rico na rotina delas, além de brincar, elas podem andar descalços que além de ser uma experiência prazerosa, produz imunidade para o corpo, e todos esses fatores possibilitam aprendizado. Segundo Marcelino (1996, p.38),

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... Como se fora brincadeira de roda...

Assim como afirma o autor, o tempo dedicado para as brincadeiras na Educação Infantil é essencial e deve ser assegurado pela escola. Como observamos na creche campo de estágio, o momento de recreação é devidamente observado pelas docentes, que promovem divertimento e interação para as crianças. Segundo Moro (2011, p.34), a observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos de aprender, de agir, de brincar, de expressar-se de maneira particular, própria, única.

3.2 Reflexões sobre práticas pedagógicas observadas na Educação Infantil

A experiência em sala de aula foi bastante rica e repleta de aprendizado, o primeiro tópico observado foi à questão da rotina estabelecida cotidianamente pela turma observada, sendo essa a do Maternal I.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

É importante considerar que a rotina é muito importante na Educação Infantil, pois orienta as ações tanto do professor como das crianças. Quanto a essa rotina, observamos que as crianças chegam a creche entre as 7h e 7h15min sendo acolhidas pelas docentes. Em seguida, é feita a troca de roupa nas crianças e a docente já faz proveito dessa atividade e media o aprendizado pedindo para as crianças colocarem as blusas e os shorts em seus respectivos cestos, trabalhando assim a autonomia. O café da manhã é servido, no refeitório, às 8h. As refeições são feitas a partir de um cardápio seguido pela cozinheira da creche e devidamente elaborado por nutricionista.

Após esse momento inicial, as crianças participam de recreação e banho de sol. Esse importante momento é vivenciado na área verde da creche, ambiente esse que possui alguns parques fixos, como balanço e escorrego. As crianças são assistidas pelas professoras e também pelas auxiliares. Além dessa atividade constitui-se como um momento de interação com o meio e com os colegas, é um espaço/tempo de divertimento e relaxamento. De acordo com Oliveira (1985, p. 74), o lúdico é: “(...) um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas pelo seu conteúdo pedagógico social.”

Diante disso, entendemos que o ato de brincar para criança é um momento de expressar os sentimentos que estão presentes no seu interior. Nesse sentido, o brincar não é apenas um ato qualquer, mas é onde a criança expressa seus medos, ansiedades e desejos. Assim, cabe ao docente essa sensibilidade de entender essa linguagem implícita.

Dando continuidade às atividades, às 9h as crianças são direcionadas para o banho. Na turma observada, o banheiro era localizado na própria sala de aula e quem é responsável por essa atividade é a auxiliar da turma. A professora relatou que solicita as crianças para retirarem sua própria roupa e também a fraudada, afirmando que isso desenvolve a sua independência. Nesse sentido, observamos que o princípio da autonomia é bastante trabalhado em sala de aula, pois a professora, desde os primeiros dias de aula, trabalha e ensina o aluno a usar o banheiro sozinho, tirar sua própria roupa entre outros aspectos. Logo após o banho, eles são conduzidos a uma atividade dirigida, de acordo com o que está sendo trabalhado

pela docente.

As 10h30min, as crianças são levadas para almoçar e seguindo a mesma dinâmica do café. Às 11h é o momento do repouso, em que as crianças são levadas para o dormitório para descansar e dormir até 13h30min, quando saem e são acolhidas novamente na sala de aula. Também, nesse momento, é feita a higienização. Vale ressaltar que os momentos da tarde não foi possível observarmos, mas, nesse período, as crianças fazem atividades dirigidas, participam de recreação e contação de histórias.

Em entrevista realizada com a professora da turma, os conteúdos trabalhados com as crianças são planejados de acordo com a realidade da turma. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.196), “cabe ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los.”.

O planejamento é feito semanalmente entre a professora e a auxiliar, e elas presam pela interdisciplinaridade, ou seja, pela integração dos conteúdos. Os mesmos são trabalhados de forma conjunta, levando sempre em consideração as necessidades de seus alunos. Pautado na nossa observação, as crianças colaboram e são participantes ativos nas atividades propostas e levadas pelas professoras. As crianças gostam das atividades e o docente está sempre mediando e os auxiliando na realização delas. Observamos, também, a relação criança/criança, principalmente durante a realização das tarefas em que alguns ajudavam os colegas a realiza-las. Martins (1997, p. 120) aponta que:

As relações estabelecidas no ambiente escolar passam pelos aspectos emocionais, intelectuais e sociais e encontram na escola um local provocador estas interações nas vivências interpessoais. A escola caracteriza-se como um dos primeiros locais que deveriam garantir a reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído. Estabelecendo um palco de negociações, os alunos podem vivenciar conflitos e discordâncias buscando acordos sempre mediados por outros parceiros.

Assim como Martins (1997) citou, vimos como positiva a interação entre as crianças durante a realização das tarefas mediadas pela professora, pois o conhecimento vai sendo construído a partir da interação com os outros colegas.

Quanto aos aspectos didático-metodológicos utilizados por ela em sala de aula, observamos a utilização de livros didáticos, revistas, jogos pedagógicos, tarefas impressas e brinquedos. Observamos, também, que a docente usa de meios como DVD, contação de histórias, gravuras e cartazes. De acordo com Vygotsky (1998, p.67),

[...] a promoção de atividades que, favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Diante disso, podemos constatar que um recurso muito utilizado pela docente são as brincadeiras, principalmente as que possuem regras. As crianças são instruídas de como as brincadeiras funcionam e logo após a professora as deixa brincar sozinhas e fica observando o envolvimento das crianças e como elas lidam com as regras. Sempre que necessário ela faz mediações necessárias. Como as brincadeiras também ajudam no desenvolvimento da oralidade das crianças, as professoras também convidam as crianças a participarem de brincadeiras que necessitam do envolvimento e da participação oral. A musicalização é outro recurso bastante utilizado na sala que observamos. A questão do ritmo, do momento de sentar quando a música parar ajuda no desenvolvimento motor da criança.

Quanto ao processo de avaliação na sala do Maternal I, segundo a professora, se dá de forma contínua a partir de observação das atividades realizadas. Segundo Hoffmann (2012, p.13), a avaliação é um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado.

Nessa perspectiva, os fatores observados e avaliados nas crianças na nossa sala campo de estágio são o progresso que a criança vem demonstrando desde o dia que chegou a escola, considerando, principalmente, o processo de socialização. Por fim, registramos que a “Creche Cantinho da Criança” tem sua proposta pedagógica sustentada pela concepção de educação vygostkyana, que defende o processo de ensino aprendizagem como uma construção social.

Um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórico e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. ‘[...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce’ (VYGOTSKY apud BRASIL, 2006a, p. 14).

Sendo assim, pudemos constatar essa construção na creche observada, pois a professora considera os aspectos biológicos, sociais, afetivos das crianças e as experiências que elas trazem para a escola. Vygotsky cita acima a interação social como um espaço de desenvolvimento da criança e observamos essa interação na sala de aula, mas também nos momentos de recreação das crianças. Diante do que vivenciamos, percebemos que o espaço da Creche se torna convidativo e de pertencimento às ações, imaginações e narrativas infantis de maneira flexível e plástica, pois “não se trata só de produzirmos um espaço aconchegante e gostoso [...], mas, sobretudo, de considerarmos como espaço que sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem” (BRASIL, 2006, p. 72). Por fim, registramos que refletir sobre prática docente deve ser um exercício constante na construção do profissional da educação. E o estágio constitui-se um espaço privilegiado na construção de conhecimentos para aqueles que o realiza com um bom aproveitamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil foi uma experiência bastante rica e trouxe grandes contribuições para a nossa formação. Pudemos atestar, após algumas discussões na sala de aula, que a articulação teoria//prática é elemento essencial no exercício do estágio. Depois de algumas manhãs de observação, concluímos que o ato de cuidar vai além do físico e biológico da criança, mas representa na Educação Infantil, ajudar a desenvolver capacidades.

Para isso, é necessário que o docente esteja comprometido com a criança, não apenas na transmissão do conteúdo, mas enxergar a criança em suas singularidades, como um ser social, que tem experiências e ser solidário as suas necessidades e acreditando nas suas potencialidades. É preciso, pois, considerar a condição da criança e enxergá-la como um ser social, valorizando suas experiências, seu contexto e sua identidade. Nesse sentido, é importante que o ambiente esteja voltado para as necessidades e especificidades da criança, isto é, o ambiente escolar deve corresponder às necessidades da criança, sejam elas, físicas, emocionais, cognitivas e sociais, ou seja, da criança em todos os seus aspectos.

Por fim, acreditamos que o Estágio Supervisionado seria mais eficaz se disponibilizasse mais tempo na escola campo de estágio para fazermos uma pesquisa ainda mais aprofundada e observações mais acertadas a cerca da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade**, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em 03/07/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** --Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1. p. 21-22.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006.

HOFFMANN. Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 38.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de**

aula: reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias n. 28, São Paulo: FDE, 1997.

MORO, Catarina. Desafios da avaliação. **Revista Educação Infantil**. 2ed. São Paulo: Segmento, 2011.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores:** diversos olhares, In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8- Formação de Professores, 2005, Caxambu. Não paginado.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ABSTRACT: The present study aims to describe and reflect on the activities carried out during the Supervised Internship in Early Childhood Education, as well as its importance in the teacher training process. The same was experienced in a group of Maternal I in a municipal nursery, located in the city of Campina Grande - PB. The Supervised Internship in Early Childhood Education constitutes a moment of interaction with the school reality, enabling the expansion, interaction and deepening of theoretical-practical knowledge, important elements for the development of pedagogical praxis in Early Childhood Education. Thus, the activities of observation, coparticipation and teaching provide a reflexive critical analysis of the professional performance of the educator, contributing to a meaningful and consistent formation. Methodologically, the Observation Stage, which I report in this study, occurred in the period from 04/04/2017 to 04/17/2017. The activities developed followed a pre-elaborated script focusing on the structural aspects (physical aspects, furniture, toys and other resources of use or access by children and teachers, as well as in the institutional and pedagogical routine contemplating the organization and dynamics of the time of activities between children, and between children and teachers, pedagogical actions (planned / spontaneous, explored contents, methodological aspects, explored languages, ways of accompanying children's development and learning), among other elements. administratively and pedagogically the area of Early Childhood Education, as well as expanding and deepening theoretical and practical knowledge about the specificity and particularity of the young child and teaching at this level of education.

KEYWORDS: Supervised Internship. Child education. Teacher Training.

CAPÍTULO VIII

INVESTIGAÇÃO DA PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR DIX- SEPT ROSADO EM MOSSORÓ/RN

**Daniela Juny da Silva Cavalcante
Regina Lúcia Costa Augusto
Maria Resilane dos Santos Mateus
Normandia de Farias Mesquita Medeiros**

**INVESTIGAÇÃO DA PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR OS ALUNOS
COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR DIX-SEPT
ROSADO EM MOSSORÓ/RN**

Daniela Juny da Silva Cavalcante

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Ciências
Biológicas

Mossoró – Estado do Rio Grande do Norte

Regina Lúcia Costa Augusto

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Ciências
Biológicas

Mossoró – Estado do Rio Grande do Norte

Maria Resilane dos Santos Mateus

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Geografia

Mossoró – Estado do Rio Grande do Norte

Normandia de Farias Mesquita Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação

Natal - Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO: A pesquisa considera a escola um local onde deve acontecer democracia e inclusão, onde os alunos são os sujeitos ativos no processo de socialização, precisem eles de necessidades especiais ou não. Este trabalho tem como objetivo avaliar a preparação de professores da Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado da cidade de Mossoró para trabalhar os alunos que possuem necessidades especiais. Diante as dificuldades de lidar com estudantes que tinham deficiências não aparentes, a investigação foi realizada com perguntas para 45 professores e uma entrevista com a supervisora de um dos turnos. Em sua totalidade, os docentes afirmaram não se sentirem preparados no seu dia a dia trabalhando com estes alunos e que também não receberam nenhum tipo de preparação para isto por parte do governo.

PALAVRAS-CHAVE: Docente, Inclusão, Formação docente, Escola Pública.

1. INTRODUÇÃO

O estudo concebe a escola como um espaço democrático e inclusivo, no qual alunos têm oportunidades e são recebidos por ela, de modo acolhedor, tendo seus direitos respeitados e respeitando também o direito do outro, de forma igualitária. Por serem sujeitos ativos no processo de socialização, independente de terem ou não necessidades especiais.

O objetivo é pesquisar sobre a atuação dos professores para trabalharem os alunos com necessidades especiais. Significa dizer que eles precisam de uma preparação necessária para lidar com esses alunos. Para Nóvoa (1997), os problemas da prática docente não são somente instrumentais, mas o contexto da

profissão apresenta situações que obrigam o professor a tomar decisões num campo de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflitos de valores. As situações enfrentadas possuem características únicas e exigem respostas únicas. Entendemos então, que principalmente quando o professor atua com alunos com necessidades especiais. Fato que exige do profissional saberes e competências, capacidades de reflexão na ação.

Defendemos uma formação teórico-prática, que perpassa a experimentação, a inovação, o ensaio de novos modos da prática pedagógica, corroborando com o pensamento de Nóvoa (1997). Nessa perspectiva o profissional estará apto a lidar com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em se tratando da educação especial, está só foi assumida pelo poder público no Brasil em 1957, e só em 1972 se caracterizou em educação especial. Os obstáculos formam muitos, mas a sociedade: pais, professores e profissionais da saúde tiveram um empenho para que as crianças com deficiências fossem inseridas no mesmo ambiente escolar das sem deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação.

Entendemos que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem. A atual Lei de diretrizes bases da Educação Nacional nº9394/96, vai de encontro com uma realidade um pouco diferente do processo de inclusão que acontecia anteriormente.

A inclusão tem ganhando relevância e se tornando cada dia mais presente e necessária nas escolas. A comunidade educativa está mais envolvida e preocupada com a inclusão. A escola vem se adaptando aos alunos com necessidades especiais tanto nas estruturas, como na equipe pedagógica das instituições de ensino, dando a possibilidade dessas crianças se socializarem com as demais tendo a mesma qualidade na educação recebida. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes, começando a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

É importante ressaltar que a universalização do acesso à educação no Brasil, constatada pelo aumento de matrículas no nosso país, atendendo as determinações da Constituição brasileira e as convenções internacionais como a de Guatemala. Essa garantia de que todos devem ter acesso à educação, foi sendo cada vez mais detalhada através de decretos e resoluções e foi melhor especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, a qual veio reafirmar a necessidade de uma educação inclusiva capaz de promover uma sociedade mais justa.

No Brasil, observamos o aumento no número de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas, em função de seus direitos e da conscientização

da sociedade. Assim, se faz necessária a devida preparação pedagógica dos docentes para trabalhar de forma humanizada com todos os alunos.

Identificamos na escola pública estadual investigada, que esta precisa passar por uma adaptação e seus profissionais conhecer e refletir de forma mais aprofundada sobre a realidade da inclusão. A preparação dos profissionais para saberem lidar com esse novo público e redirecionamentos de suas práticas para todos os alunos quer possuam ou não necessidades especiais. Como os professores lidam com esse desafio?

Constatamos que grande parte dos docentes da escola, possuem uma carga de trabalho elevada, ou seja, precisam trabalhar dois turnos para suprirem as necessidades financeiras. Por outro lado, entendemos que a instituição de ensino precisa ter práticas coerentes com as determinações legais e que fundamentem as práticas na escola, no seu âmbito pedagógico. A escola e seus profissionais precisam estar preparados para garantir, não somente que todos tenham acesso à educação, não apenas a garantia de estarem matriculados, mas que tenham condições humanas para atenderem as necessidades educacionais dos alunos. Essa é uma reflexão de Xavier (2002, p.19) sobre a educação inclusiva que defende o desenvolvimento da competência do professor e também uma escola inclusiva, pela mediação da ética, que responda à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam, e excluem, e, ao mesmo tempo, configura na ação educativa, o vetor, de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Temos ainda um número de alunos/as com características especiais não aparentes sem nenhum diagnóstico, seja por falta de informações, falta de recurso financeiro e até mesmo por não aceitar a deficiência do seu filho. Essa situação conduz a dificuldades de aprendizagens, dificuldades de relacionamentos sociais dentro da escola, o que se torna mais complicado o desenvolvimento do trabalho dos educadores e o processo de inclusão na instituição de ensino. Portanto, o objetivo do trabalho é verificar se o corpo docente da escola, está preparado para ensinar e mediar a inclusão de alunos com necessidades especiais, bem como proporcionar uma reflexão entre os professores em formação inicial do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e os professores em formação continuada sobre a inclusão na sua prática pedagógica.

2. METODOLOGIA

O trabalho expandido surgiu a partir de uma aula onde os alunos do PIBID perceberam a dificuldade de lidar com estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência não aparente, então resolveram investigar sobre a preparação do corpo docente da escola para trabalhar com essa problemática. O locus foi a Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado, localizada no bairro Bom Jardim, Mossoró-RN. Houve elaboração de questionários no qual continha perguntas a respeito da formação continuada no que diz respeito ao trabalho com alunos com necessidades

educativas especiais (deficiências não aparentes), dessa forma, aplicamos com 45 professores e posteriormente foi feita uma entrevista com roteiro para a supervisora do turno vespertino. Como forma de ampliar o estudo, o grupo do PIBID* Ciências Biológicas orientaram os alunos da instituição de ensino a elaborarem um projeto de feira de ciência abordando esse tema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em nosso estudo feito com professores dessa escola, através de entrevistas e aplicação de questionários, constatamos que:

Por unanimidade todos os professores afirmam não estarem preparados para trabalhar com alunos (as) com necessidades especiais, embora a maioria dos professores responderam que conseguem perceber os alunos que possuem alguma deficiência. Observamos que os docentes pesquisados atuam no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio, e tem uma boa formação na sua área de atuação. Também podemos observar que esses professores não receberam por parte de órgãos públicos, até então, nenhum tipo de formação continuada nessa área, isso foi o que podemos constatar por meio das respostas deles. É consenso que de forma geral, esses profissionais tiveram poucas oportunidades de estudar sobre a educação inclusiva. Embora seja indiscutível que ministrar conteúdo dentro da sua área de atuação deve ser o foco desses professores, de ensino regular, não se pode ignorar que esses profissionais precisam ter um outro olhar e métodos diferenciados para atuarem com esses alunos, desenvolverem práticas que atendam/respondam as necessidades dos alunos, quer possuam deficiência ou não.

Certamente para atender a esses alunos com necessidades especiais será necessário que esses profissionais estejam preparados para fazer algumas adaptações no currículo, repensar a forma de avaliar, além de ser imprescindível ter um conhecimento mínimo sobre a deficiência de alguns de seus alunos, bem como algumas orientações sobre algumas adaptações no método de ensino, capazes de promover melhores resultados no processo de aprendizagem.

É preciso oferecer aos professores momentos oportunos para refletir juntamente com toda a equipe pedagógica, sobre como Projeto Político Pedagógico da escola. Orientações devem ser feitas para essa educação inclusiva, no caso, é fundamental que os professores possam dispor de formação continuada, na qual possa (re) pensar sua prática pedagógica, conhecer melhor as especificidades da educação inclusiva e buscar estratégias que facilite a parceria com a família, já que na referida escola temos ainda um número de alunos sem nenhum acompanhamento de profissionais da saúde especializados, porque os pais não tem condições financeiras para conseguir um acompanhamento médico.

Esses pais não conhecem e não sabem onde procurar apoio para que seu filho, para que ele consiga desenvolver suas habilidades, mesmo tendo suas deficiências possam assim, superá-las. Como alternativa esses alunos devem ser atendidos para que a educação inclusiva possa ocorrer no devido estabelecimento

de ensino, a qual a lei brasileira garante a todos.

4. CONCLUSÃO

Por meio deste estudo podemos perceber que a escola de ensino básico não se encontra totalmente pronta para atender/responder os alunos com necessidades especiais. Os professores não se sentem preparados para lidar com esse público, também pela falta de apoio na preparação desses profissionais, com poucas ou nenhuma oferta de cursos de capacitação. O que podemos aprender é que há uma preocupação em conseguir se adaptar a esses alunos, a essa realidade, principalmente por parte do corpo docente da escola. É importante destacar a interação entre os professores que já estão há algum tempo em sala de aula e os futuros discentes (os alunos do PIBID/BIOLOGIA/UERN) que também se envolveram com a temática e tiveram a preocupação de conhecer uma realidade antes mesmo de começarem a atuar. Portanto, houve um diálogo e questionamentos sobre a problemática da inclusão. Contribuindo assim, para que ambos, professores em formação inicial e professores em formação continuada percebam a importância da busca por essa capacitação.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA NECESSIDADES ESPECIAIS. Genebra, 1994- **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra: UNESCO 1994

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília, MEC, 2013.

Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Lei de Diretrizes e Base da Educação**, Lei nº 4. 024/61- Art. 88º. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. IN: Revista Integrada. Ministério da Educação/ Secretária de Educação Especial. Ano 14.Edição 24/ 2002.

ABSTRACT: The research considers the school as a place where democracy and inclusion must happen, where students are the active subjects in the socialization process, whether they require special needs or not. This study aims to evaluate the preparation of teachers of the Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado in the city of Mossoró to work with students with special needs. Faced with the difficulties of dealing with students who had no apparent deficiencies, the investigation was conducted with questions for 45 teachers and an interview with the supervisor of one of the shifts. In their totality, the teachers stated that they did not feel prepared in their daily routine to work with these students and that they also did not receive any kind of preparation for this from the government.

KEYWORDS: Teacher, Inclusion, Teacher training, Public school.

CAPÍTULO IX

O MÉTODO BIOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

**Gessione Moraes da Silva
Francisco de Assis Marinho Moraes
José Clovis Pereira de Oliveira
Antonio Leonilde de Oliveira
Cícero Nilton Moreira da Silva**

O MÉTODO BIOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Gessione Moraes da Silva

Escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama Torres (Apodi), Secretaria Municipal de Educação E Cultura (Apodi) – RN.

Francisco de Assis Marinho Moraes

Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira (Apodi), Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Apodi) – RN.

José Clovis Pereira de Oliveira

Escola Estadual Francisco de Assis Pinheiro (Itaú) – RN.

Antonio Leonilde de Oliveira

Escola Estadual Francisco de Assis Pinheiro (Itaú) – RN.

Cícero Nilton Moreira da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN.

RESUMO: O estudo bibliográfico realizado tem como objetivo refletir sobre a utilização do método biográfico em pesquisas relacionadas à formação de professores. Classifica-se como uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho bibliográfico, sendo resultado das discussões realizadas na disciplina Tópicos Avançados em Ensino, ofertada no Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN/Campus Pau dos Ferros. O estudo discute sobre alguns caminhos metodológicos trabalhados pela abordagem biográfica, tendo como referenciais teóricos autores que trabalham com o tema, tais como: Abrahão (2010), Chizzotti (2008), Ferrarotti (1988), Josso (2010), dentre outros que fundamentaram a pesquisa. O método biográfico oferece um conjunto de alternativas metodológicas à pesquisa qualitativa.

PALAVRAS CHAVE: Método; Biográfico; pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresentado no III Congresso Nacional de Educação, no ano de 2016, discute a abordagem biográfica na pesquisa qualitativa, demonstrando uma variedade de caminhos que podem ser percorridos pelos pesquisadores. O trabalho com memórias, memoriais, testemunhos, biografias, história de vida e história oral, constituem algumas das vias metodológicas que o pesquisador pode utilizar em seu trabalho.

O desenvolvimento de um estudo exige a escolha de um método que ofereça caminhos para a obtenção dos fins desejados. “O método indica, portanto, estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção” (OLIVEIRA, 1998, p. 17). Inúmeros são os mecanismos utilizados pelos pesquisadores, principalmente na pesquisa qualitativa, dentre eles, destacamos o biográfico, que trabalha com a subjetividade dos sujeitos.

O trabalho com método biográfico tem sido bastante utilizado na área

educacional, principalmente na formação de professores e adultos. Por meio deste percurso investigativo, o pesquisador busca compreender os fenômenos da realidade na qual está inserido seu objeto de estudo, podendo, assim, reconstruir e compreender a história pessoal e coletiva dos sujeitos.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho é a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, fundamentada em estudos realizados por pesquisadores que desenvolvem pesquisas à luz do método biográfico. Esse dispositivo apresenta um caminho no processo de formação dos professores, que ajudou na investigação do problema apresentado sobre a temática, destacando uma variedade de trilhas metodológicas, que contribui para a compreensão formativa do sujeito professor.

3. O MÉTODO BIOGRÁFICO

A abordagem biográfica surge como uma alternativa às pesquisas de Ciências Sociais e Humanas, como uma forma de afastar-se das influências positivistas que não atendiam às necessidades das pesquisas nesse campo do conhecimento. Diante da necessidade de ter um método de pesquisa que atendesse às exigências das áreas do conhecimento citadas, assistiu-se ao aparecimento de um novo caminho metodológico: o método biográfico.

Sua utilização em pesquisas educacionais, segundo Nóvoa e Finger (2010), iniciou-se na Alemanha no século XIX, como alternativa para as ciências humanas e sociais. Em 1920, os americanos utilizaram o método biográfico de forma sistemática na escola de Chicago, caindo em desuso nas décadas seguintes. Somente a partir da década de 1980 é que essa abordagem de pesquisa retoma seu espaço no mundo científico. No Brasil, especificamente, esse renascimento ocorre uma década depois, e, atualmente, vem sendo muito utilizado em diversas áreas do conhecimento.

Esse procedimento de pesquisa, por trabalhar a questão da subjetividade dos sujeitos é alvo de diversas críticas quanto sua legitimidade. Ferrarotti (1988) escreveu um artigo sobre a autonomia do método biográfico, enfatizando que o surgimento do mesmo está relacionado a duas exigências: uma metodológica e outra antropológica.

A primeira exigência refere-se à necessidade da Sociologia de buscar uma metodologia investigativa que fugisse da objetividade e da intencionalidade. A segunda, diz respeito a uma nova Antropologia, que valorizasse a vida cotidiana dos sujeitos. Ainda recorrendo a Ferrarotti (1988, p. 25), quando discute sobre o método biográfico, diz que “os materiais utilizados nessa abordagem dividiram-se em dois grupos, os primários e os secundários”. Mediante os materiais utilizados serem

primários ou secundários, o pesquisador observa, escuta, analisa e interpreta os dados coletados no decorrer da pesquisa, por meio de técnicas pré-estabelecidas no percurso metodológico escolhido.

A abordagem biográfica apresenta uma série de alternativas para a realização da pesquisa qualitativa, no tocante à subjetividade dos sujeitos. É importante ter em mente que não existe um método de pesquisa capaz de responder a todas as indagações do pesquisador. Todos, de uma forma ou de outra, apresentarão suas limitações. Nessa perspectiva, Benelli (2014, p. 7) aponta que:

A pesquisa biográfica coloca em conexão fenômenos sociais diferentes com a experiência pessoal de modo a compreendê-la de maneira nova, diferente. É assim que o método biográfico tem obtido um espaço sempre maior na pesquisa acadêmica: somente nos últimos trinta anos observamos uma virada importante.

A autora reforça o argumento de que esse tipo de pesquisa permite estabelecer relações entre o social e o pessoal, como forma de compreender os fenômenos presentes na sociedade, por meio da voz do conhecimento e da percepção do sujeito, em torno de um determinado tema.

Algumas metamorfoses são colocadas em relação à utilização do método. O próprio Ferrarotti (1988) discute sobre desvios metodológicos que dificultam o seu uso e merecem um olhar cuidadoso do pesquisador para não caminhar por trilhas incorretas. A primeira crítica refere-se ao início de utilização da técnica, uma vez que desejavam adaptar o mesmo aos modelos tradicionais, procurando estabelecer hipóteses e quantificar os resultados. Pensar nessa adaptação é negar o valor e a capacidade do método de gerar conhecimento associado à subjetividade.

Outra crítica ressaltada pelo autor é o fato de alguns pesquisadores enxergarem (de forma equivocada) os materiais biográficos, considerados apenas como fonte de informações. Visto por esse ângulo, o autor descarta uma variedade de elementos que expressam a subjetividade dos sujeitos, quando precisam ser vistos e considerados nas análises interpretativas. “As biografias assim utilizadas não são tomadas como fontes para novos conhecimentos, mas sim para descrever ou verificar aquilo que já está contido no modelo formal” (BUENO, 2002, p. 18). Além das dificuldades citadas, ainda existem aqueles que tentam quantificar – de forma estatística – as informações contidas nas biografias.

Igualar a abordagem de pesquisa biográfica às demais é uma tentativa de empobrecimento do método e, conseqüentemente, de desconsideração dos aspectos subjetivos dos sujeitos da pesquisa. É negar que o ser humano, quando pesquisado, representa muito mais que números, amostragens e estatísticas. O sujeito pesquisado tem vida, sonhos, história, vivências e experiências que inferem na pesquisa.

As narrativas autobiográficas dos sujeitos são carregadas de subjetividade, e estas se tornam conhecimentos científicos, a partir do momento que analisamos a práxis humana, que está associada às relações que o indivíduo faz no percurso de sua existência, com as estruturas da sociedade. De acordo com Ferraroti (1988, p. 26),

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

As palavras do autor deixam evidente que não podemos desprezar a subjetividade do sujeito, visto que há uma relação entre o pessoal e o social, que é construída cotidianamente e traduz aquilo que o homem é enquanto pessoa e ser social. Nesse sentido, as pesquisas biográficas apresentam-se como alternativa viável e relevante à valorização da característica humana e social dos sujeitos.

4. O MÉTODO BIOGRÁFICO E A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa nas ciências humanas e sociais utiliza uma variedade de métodos na perspectiva qualitativa. De acordo com Chizzotti (2008, p. 28):

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

As diferentes técnicas metodológicas presentes na abordagem biográfica contribuem para a diversificação da pesquisa qualitativa, promovendo um alargamento de caminhos para a interpretação dos fenômenos da vida cotidiana. Segundo Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa das ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Nesse sentido, a abordagem biográfica atende a especificidades e exigências da pesquisa qualitativa, oferecendo caminhos para a exploração dos fenômenos pesquisados. Nisto, utiliza-se das memórias, diários, memoriais, autobiografias, relato de vida, história de vida e história oral de vida, como procedimentos metodológicos de coleta de dados. O uso desta metodologia possibilita um processo de formação do próprio investigado, que se torna, ao mesmo tempo, pesquisador e pesquisado na investigação.

A pesquisa biográfica qualitativa tem o sujeito como objeto de estudo, respeitando sua subjetividade. Dessa forma, “emolduradas na metodologia qualitativa, as abordagens biográficas caracterizam-se por um compromisso com a história como processo de rememorar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo sujeito” (BARROS, SILVA, NOGUEIRA, 2007, p. 27). Nessa perspectiva, os recursos

metodológicos visam investigar o sujeito com compromisso e ética.

É importante observar que essa abordagem apresenta métodos de investigação científica com características peculiares, isto é, diferentes percursos metodológicos com características específicas, dentre eles destacam-se: autobiografia, a História Oral, História de Vida e Biografia. A autobiografia “é uma história de vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem” (CHIZZOTTI, 2008, p. 103). A escrita de si permite que os sujeitos reflitam acerca do vivido e busquem sentido para seu ser e suas práticas. Nesse contexto, o autor define os acontecimentos que serão interessantes registrar.

Desde a antiguidade, a autobiografia vem sendo praticada. Santo Agostinho e Rousseau são exemplos de autores que escreveram suas histórias. Vale salientar que esse gênero de escrita, durante muito tempo, foi destinado à elite. Ou seja, somente os homens importantes e ricos da sociedade poderiam escrever sua autobiografia.

Outra metodologia qualitativa que merece destaque é a História Oral, que permite compreender o presente e analisar o passado, a partir das vozes dos sujeitos. Nesse sentido a “Historia Oral recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar” (QUEIROZ, 1988, p. 19). Tal assertiva visa viabilizar a interpretação e compreensão da vida cotidiana por meio das memórias.

Falar das memórias que compõem nossa história de vida nos oferece um leque de informações acerca do processo de formação, vivenciado por cada um de nós, possibilitando, assim, o exercício de refletir sobre nossos atos, com intuito de rever as falhas e procurar alternativas para minimizar as lacunas deixadas no decorrer do processo formativo.

Conhecer as narrativas de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e utilizá-las como ferramenta pedagógica, constitui uma alternativa que poderá ser usada pelos professores, tanto em sala de aula como em sua própria formação. O método (auto) biográfico permite aos sujeitos realizarem uma revisão, ou melhor, uma autoavaliação a respeito da prática pedagógica daquele que utiliza a autobiografia em sua formação e, além disso, a prática, proporcionando uma reconstrução de sua vida pessoal e profissional.

O trabalho com as histórias de vida é bastante utilizado nas pesquisas que buscam a formação de alunos e professores, dentre outros profissionais. De acordo com esse enfoque metodológico, as fontes são variadas e podem ser organizadas em dois grupos: os documentos pessoais dos sujeitos e a entrevista biográfica, que podem ser orais e escritas. Estes documentos, conforme descrito por Abrahão e Frison (2010, p. 191)

[...] constituem de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com intencionalidade de (re) construir a memória pessoal e coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre o pesquisador e o entrevistado, no decorrer do processo de investigação. [...] Também podem ser denominadas narrativas de vida, entendidas como (re) lembrar-se de acontecimentos que marcaram a vida de um sujeito, descrevendo fatos que ordenaram o

curso de sua vida, relacionando momentos e acontecimentos de molde a constituírem-se em uma trama, em enredo com significado.

O pensamento dos autores ressalta uma das técnicas utilizadas no trabalho com pesquisas de abordagem biográfica, enfatizando que, por meio das entrevistas, seja oral ou escrita, o pesquisador terá contato com as memórias e lembranças dos sujeitos que marcaram sua vida, e que podem conter significados relevantes para a compreensão da realidade.

A utilização das memórias no processo de formação possibilitará um despertar docente para uma nova forma de ver o ensino. Nesta visão, o ensino deixa de ser algo mecânico, voltado exclusivamente para a transmissão de conhecimentos preestabelecidos, para ser visto como algo prazeroso e encantador, presente nas histórias de vida. Desta maneira, fica evidenciada que a construção do conhecimento significativo ocorre e ganha significância quando seu desenvolvimento acontece com a participação de todos.

A biografia, que é a história de vida escrita, por outro lado, pode ser definida como biografia educativa ou formativa. O fato é que a mesma registra o percurso formativo ou educativo dos sujeitos envolvidos, percebendo a apropriação dos saberes vivenciado por meio das experiências relatadas e registradas pelo pesquisador.

5. O MÉTODO BIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As metodologias de abordagem biográfica têm sido muito utilizadas no processo de formação docente. O professor vem sendo investigado e estimulado a falar sobre si, retratando seus saberes e suas potencialidades, por meio de sua voz.

A formação docente, nos últimos anos, tem voltado seu olhar para a pessoa do professor. Ouvir suas experiências, seus pensamentos e suas ideias têm contribuído para as pesquisas referentes à formação docente. A utilização do método autobiográfico, no processo de formação docente, trouxe contribuições importantes para a inserção da pessoa do professor, como parte integrante das pesquisas em educação e no ensino.

Muitas indagações permeiam a utilização das narrativas no processo de formação, seja do professor ou do aluno. Porém, é inegável que as memórias de vida influenciam a formação do sujeito, independente do reconhecimento de sua relevância, reviver nossas memórias permite que façamos uma reorganização de nossas ações, identificando as falhas e buscando caminhos diversificados para superar as lacunas.

A utilização das histórias de vida do professor, suas experiências, seus saberes e narrativas autobiográficas ganharam visibilidade a partir da publicação do livro “O professor é uma pessoa”, em 1984, de Ada Abraham. Essa obra serviu de base para inúmeros trabalhos voltados para a formação do professor, tendo como caminho metodológico as narrativas autobiográficas docentes, que proporciona a reflexão do sujeito colaborando com esse pensamento. Desse modo, Nóvoa (1988,

p. 116) diz que “Ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão”.

Nesse sentido, fica evidenciado que as narrativas de vida dos sujeitos, sejam autobiográficas, relatos ou histórias de vida, resultam num processo de formação, a partir do conhecimento de si. “A narrativa de formação, por nos obrigar a um balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados, permite-nos tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos” (JOSSO, 2010, p. 43). Além disso, permite que ocorra o processo de transformação da prática e do ser pessoal e profissional dos pesquisados.

A abordagem de pesquisa biográfica dá voz aos oprimidos, àqueles que estiveram à margem do mundo científico. Infelizmente ao professor foi delegado o papel de transmissor de conhecimento, deixando de lado sua potencialidade de pesquisador. Este, durante muito tempo, foi esquecido pelas pesquisas educacionais, tendo de conviver com a cultura da culpabilidade.

As pesquisas qualitativas de abordagem biográfica permitem ao professor exercer a função de autor e ator de sua própria formação, por meio do exercício de escrever e refletir sobre si. A utilização desse recurso metodológico valoriza e reconhece a subjetividade do professor, presente no ser profissional e pessoal. Sobre isto, Nóvoa (2000, p. 17) afirma que

[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis - nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Nessa perspectiva, o método biográfico apresenta-se como uma trilha de percurso metodológico para compreender o ser e o fazer docente, por meio da voz do professor, de seus saberes, fazeres e experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Mediante a isso, assimila-se melhor o ensino, a formação e a prática docente, conforme aponta Josso (2010, p. 86):

Elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal.

Diante das palavras da autora, percebemos que as narrativas de vida, quando relatadas, de forma oral ou escrita, permitem que o narrado seja autor de sua própria história, realizando um processo autorreflexivo sobre o ser e sua prática. Possibilita, ainda, o exercício de olhar para si e para outro, identificando as contribuições que o meio e as pessoas trouxeram para seu processo formativo e sua própria existência, enquanto ser humano e ser intelectual.

A formação do professor, partindo do mesmo princípio, pode contribuir para o exercício de refletir sobre sua prática em sala de aula. Nessa perspectiva, as pesquisas biográficas, na qual o professor esteja no centro do processo de investigação, viabilizam o hábito de olhar para o ser profissional de forma individual e coletiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar é buscar um novo conhecimento ou uma nova interpretação sobre uma dada realidade. Muitos métodos foram criados para dar confiabilidade às análises dos dados coletados pelos pesquisadores. Durante muito tempo somente era digno de confiança as pesquisas que comprovassem, com dados quantificáveis os problemas pesquisados, deixando à margem das pesquisas a subjetividade dos sujeitos.

Nesse sentido é relevante considerar que a escolha do método depende do seu objeto de pesquisa. Cada pesquisador, analisando os caminhos disponíveis para trilhar, selecionará aquele que melhor responder às suas interrogações ou expectativas de pesquisa.

O método biográfico é aplicável às pesquisas de abordagem qualitativa, pois investiga os fenômenos existentes e busca sentido para os mesmos. Porém, também apresenta fragilidades como os demais métodos. É importante colocar que o trabalho com a abordagem biográfica exige do pesquisador um rigor ainda maior no processo de coleta e análises dos dados coletados. O fato de trabalhar com as vozes do sujeito requer do investigador uma sensibilidade para realizar o processo de escuta, para saber intervir e instigar os pesquisados a relatar as informações relevantes ao estudo.

Vale salientar, também, que as pesquisas que trabalham com as tendências autobiográficas, possibilitam a construção de identidades diversas, no tempo e no espaço, sendo passíveis de modificação no decorrer do tempo, uma vez que a pessoa muda constantemente, e, que, por estar inserida no meio social, é passível de transformação imposta pelo meio. Nesse sentido, percebemos que os conhecimentos construídos pelas ciências são espaço-temporalmente mutáveis, visto que mudam de acordo com as inferências sociais no decorrer do tempo.

REFERÊNCIAS

ADA, Abraham. **L'enseignant est une personne**. Paris: Éditions ESF, 1984.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (Auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **(Auto) biografia e a Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RN, EDUFRN, 2010.

BARROS, Caroline Reis; SILVA, Aline Pacheco; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães, et al. "Conte-me sua História": Reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, p.25-35, 2007.

BENELLI, Caterini. O docente como profissional reflexivo: o papel da biográfica formativa e profissional. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, p.1-18, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. Dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

JOSSO, Marie-christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. Natal: Edufrn, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: porto editora, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Paulo Salles de (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do "indivisível" ao "divisível". In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.) – **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, p.14/43.

ABSTRACT: The objective of the bibliographic study is to reflect on the use of the biographical method in research related to teacher training. It is classified as a qualitative exploratory research of bibliographic character, being the result of the discussions carried out in the discipline Advanced Topics in Teaching, offered in the Academic Master's Degree in Teaching, of the University of the State of Rio Grande

do Norte UERN / Campus Pau dos Ferros. The study discusses some methodological paths worked by the biographical approach, having as theoretical references authors that work with the theme, such as: Abrahão (2010), Chizzotti (2008), Ferrarotti (1988), Josso (2010) the search. The biographical method offers a set of methodological alternatives to qualitative research.

KEYWORDS: Method; Biographical; search.

CAPÍTULO X

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Francisca das Chagas da Silva Alves
Fernanda Pereira da Silva
Juliana Silva Galvão
Raqueline Castro de Sousa Sampaio**

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Francisca das Chagas da Silva Alves

Universidade de Pernambuco (UPE)

Petrolina - Pernambuco

Fernanda Pereira da Silva

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

São Paulo – São Paulo

Juliana Silva Galvão

Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Paulistana - Piauí

Raqueline Castro de Sousa Sampaio

Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Paulistana - Piauí

RESUMO: Este artigo estuda os desafios e possibilidades existentes de utilização da pesquisa enquanto prática pedagógica e a sua contribuição na formação dos professores, bem como os principais empecilhos que são encontrados pelos docentes do ensino superior para que esta seja colocada em prática. O objetivo é investigar a pesquisa como prática pedagógica dos professores no ensino superior. Para isso parte-se da seguinte situação problema: como a pesquisa, enquanto prática pedagógica, contribui para a formação do professor do ensino superior? O estudo apresenta um análise acerca da formação dos professores no ensino superior, onde são tratados alguns aspectos desta formação. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se uma estudo bibliográfico, buscando maior compreensão acerca das abordagens teóricas em torno do objeto investigado. Para sua realização encontrou-se aporte em ANDRÉ (2001), DOTTA (2011), FAZENDA (2005), SLONGO (2012), MARTINS (2012) e SACRISTÁN (2002) que discutem acerca do papel da pesquisa na formação e na prática dos professores; CACETE (2014), TEIXEIRA (1989) e SAVIANI (2009), ambos tratando dos aspectos históricos da educação, mais precisamente das questões da formação dos professores no Brasil; FREIRE (1996), discutindo acerca dos conhecimentos necessários ao fazer docente. Observou-se os desafios que devem ser vencidos para que se efetive um ensino imbuído de práticas de pesquisa. São desafios da formação do professor, e a dicotomia entre pesquisa e ensino. Essa concepção é responsável por uma educação onde a pesquisa se dá de forma desarticulada e distanciada da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa, Prática pedagógica, Formação de professores.

1- INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática que tem gerado discussões dentro do panorama educacional, pois trata-se de um aspecto que está diretamente ligado à valorização do docente enquanto profissional. Para esta fervorosa discussão são apontados alguns fatores, a saber: a valorização dos saberes docentes, a

popularização da escola, a necessidade de um ensino que atenda a complexidade humana e a perspectiva do professor enquanto pesquisador da sua ação.

A escola, que outrora era lugar de privilegiados, após a sua popularização passou a atender uma demanda diversificada de estudantes, pessoas que em algum momento imaginaram não ter acesso a este local. Isto repercutiu diretamente na ação do docente que certamente passa a ter a sua vida, enquanto profissional, diariamente cercada de desafios. Assim, diante da necessidade de saber lidar com estas situações que emergem do dia a dia se fazem urgente um olhar cauteloso para a sua formação. Uma formação que traga em seu bojo a necessidade de preparar um profissional pesquisador da sua ação, isto garantirá a manutenção da tríade ação-reflexão-ação.

A pesquisa enquanto prática pedagógica é um tema que merece uma atenção acurada, pois evidencia uma inovação quando se trata da relação entre ensino e aprendizagem. Esta relação se construiu dentro da educação de modo linear mais precisamente na seguinte ordem: os técnicos em educação, pesquisam e transformam estas pesquisas em conhecimento que é repassado às escolas e aos professores que conseqüentemente repassam aos alunos. Este é o modo tradicional pelo qual se concebeu a educação.

Percebe-se que, nesta relação, aspectos como o saber do aluno e do professor são desconsiderados, sendo que estes são vistos como indivíduos passivos que apenas reproduzem o que lhes é imposto.

Ao se tratar da pesquisa enquanto prática pedagógica, pode-se de imediato imaginar uma relação destes sujeitos enquanto seres ativos que passarão a construir, de acordo com a necessidade do contexto em que atuam, o conhecimento.

É com esta concepção que este artigo investiga as possibilidades existentes de utilização da pesquisa enquanto prática pedagógica e a sua contribuição na formação dos professores, bem como os principais empecilhos e as possibilidades que são encontrados pelos docentes do ensino superior para que esta seja colocada em prática.

O objetivo é investigar a pesquisa como prática pedagógica dos professores no ensino superior. O professor do ensino superior, mais especificamente de uma licenciatura, é um profissional que traz consigo uma responsabilidade singular: a de formar professores.

Mais do que nunca, este profissional deve estar apto a adentrar nos meandros de uma educação onde a pesquisa seja um aspecto relevante pois, desta forma, acredita-se que haverá uma educação capaz de atender ao que as demandas específicas de cada campo de atuação necessita. Trabalhar com a pesquisa como prática pedagógica é se permitir abrir para o novo.

Cabe assim uma investigação para que cheguemos ao entendimento de, como a pesquisa enquanto prática pedagógica, contribui para a formação do professor do ensino superior?

É importante ressaltar que não se trata de ver na pesquisa enquanto prática pedagógica, a panaceia capaz de resolver todos os problemas nos quais está envolvida a educação, mas em acreditar que esta é uma possibilidade de se construir

melhores formas de ensinar e aprender significativamente.

O artigo trata em linhas gerais da formação dos professores no ensino superior a partir de um breve histórico. Serão tratados alguns aspectos históricos da formação do professor para o ensino superior.

Além disso, apresenta alguns desafios e possibilidades da pesquisa enquanto prática pedagógica. Neste ínterim tratar-se-á da importância da pesquisa e dos desafios enfrentados pelos professores do ensino superior para executar uma prática que se adéque a pesquisa.

Para finalizar, trataremos da pesquisa enquanto prática pedagógica e seus frutos. Serão abertas discussões acerca de quais as contribuições na evolução da aprendizagem dos docentes que utilizam a pesquisa na sua ação.

2- METODOLOGIA

A metodologia é o caminho que se percorre para a obtenção dos resultados e a concretização dos objetivos de uma pesquisa. Neste ínterim, para o desenvolvimento deste estudo, realizou-se um estudo bibliográfico, definido por Gil (2007, p.65) como “a pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Buscando maior compreensão acerca das abordagens teóricas em torno do objeto investigado.

Para sua realização foram utilizados fontes oriundas da internet e livros. Para pesquisa na internet, utilizou-se dos seguintes descritores: pesquisa, prática pedagógica e formação de professores. Os sites utilizados foram escolhidos a partir do critério de autenticidade científica.

Os autores que deram embasamento à pesquisa foram: ANDRÉ (2001), DOTTA (2011), FAZENDA (2005), SLONGO (2012), MARTINS (2012) e SACRISTÁN (2002) que discutem acerca do papel da pesquisa na formação e na prática dos professores; CACETE (2014), TEIXEIRA (1989) e SAVIANI (2009) ambos tratando dos aspectos históricos da educação, mais precisamente das questões da formação dos professores no Brasil; FREIRE (1996), discutindo acerca dos conhecimentos necessários ao fazer docente.

A pesquisa tem enfoque qualitativo por permitir a interação entre variáveis na complexidade dos sujeitos. Como orienta Oliveira (2007), “na abordagem qualitativa, o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica”. Ainda de acordo com a autora,

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação entre o mundo real, o objetivo concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade, ou mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica. (OLIVEIRA, 2007, p. 60)

A análise dos dados deu-se com a utilização da técnica análise de conteúdo,

que, de acordo com Oliveira (2007). “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto”. De acordo com Silva,

É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. (SILVA, 2015, p. 03)

Com esta técnica, torna-se possível um conjunto de indicadores que atendem aos objetivos da pesquisa, tornando explícita a sua compreensão e relevância para o meio educacional e social.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão da formação de professores no Brasil, em nível superior tem um histórico recente. Até a década de 30, como afirma Teixeira (1989), “o país contava apenas com escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente”. Entretanto, a situação passa a se modificar com a Reforma de Francisco campos. De acordo com Cacete (2014), “Por esse decreto o ensino superior deveria ser ministrado na universidade a partir da criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras, onde deveriam ser formados os professores secundários”. Saviani, destaca alguns períodos da história da formação de professores no Brasil. Quais sejam:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 02)

Estes períodos foram marcados como de suma importância para a evolução da formação dos professores e denotam características próprias de cada contexto histórico. Vale ressaltar que esta preocupação com a formação de professores no Brasil vai se acentuar após a independência.

Esta formação surge, principalmente, para atender a expansão e popularização da escola. Com esta popularização, a necessidade de professores com uma capacitação aumenta e para solução desta demanda, surgem as escolas normais. Entretanto, Saviani (2009), apresenta uma problemática dentro desta formação das escolas normais. De acordo com o autor, “o ensino nestas instituições seguem dois modelos: o de conteúdos culturais cognitivos – que valoriza a disciplinaidade – e o modelo pedagógico – didático – que prima pelo preparo pedagógico”.

A problemática encontrada nestes dois modelos, trata-se da inexistência de articulação entre ambos, sendo que os dois são importantes e deveriam funcionar em conjunto. A realidade, até os dias atuais nas universidades é que o modelo dos conteúdos culturais cognitivos predomina, ou seja, o professor é formado em uma concepção de que será mais um agente passivo no processo de ensino aprendizagem. Ele não irá participar da construção do conhecimento que repassa, mas irá reproduzir aquilo que os centros de investigação lhes transmitem, muitas vezes um conhecimento distanciado da sua realidade.

Pimenta, faz um apanhado de como permanecem acontecendo os cursos de formação de professores atualmente. De acordo com a autora,

Em relação a formação inicial e continuada, pesquisa tem demonstrado que estes cursos desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social do educar. Isso pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2006 p.120)

Apesar de ainda existir a predominância desta concepção, muitas mudanças já podem ser constatadas na realidade destas formações. Uma delas é a discussão acerca do professor como pesquisador.

A formação do professor pesquisador está associada à concepção de prática reflexiva. A emergência destes dois conceitos, professor pesquisador e professor reflexivo, de acordo com Slongo (2012), é um debate que remonta aos anos de 1970. De acordo com a autora, “a questão é complexa e há um longo caminho pela frente a demandar aprofundamento na consolidação dos conceitos e das relações práticas entre o ensino e a pesquisa”. A finalidade é a inserção da pesquisa no cotidiano da sala de aula. Corroborando com as ideias de Slongo, André (2001) vai nos afirmar que,

O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente. Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período. (MARLI, 2001, p. 56)

Inserir a pesquisa na ação envolve a necessidade de formação que traga em sua prática pedagógica a pesquisa científica. Este tem se constituído como um instigante desafio. Podem ser destacados como desafios a) a formação do professor

b) a dicotomia entre ensino e pesquisa.

Com relação a formação dos professores, conforme apresentado em uma pesquisa realizada por Dotta (2011) com formadores de professores, a autora pode detectar que estes profissionais apresentam a falta de contato com a pesquisa em sua formação inicial. Este dado é representativo do perfil de formação dos docentes em sua quase totalidade. A realidade dos cursos de formação de professores parecem subestimar a capacidade dos futuros professores aprenderem a fazer pesquisa.

Os professores formadores manifestam que não tiveram contato com a pesquisa na graduação. Esta prática somente se inicia nos cursos de pós graduação *strictu sensu*. De acordo com a autora,

As propostas dos cursos não são suficientemente fortes para promover uma ruptura com as *identidades reais* constituídas com base nas identidades herdadas das gerações precedentes – professores encontrados na trajetória de aluno na formação inicial – em cursos de licenciaturas com ênfase nos conteúdos e pouco envolvimento com a pesquisa; e nos contextos de trabalho – organização administrativa e acadêmica das instituições; uma vez que poucos são os indícios de que a pesquisa esteja presente na prática desses docentes. (DOTTA, 2011, p.588)

Infelizmente ainda existe a concepção de que os professores que ensinam, apenas fazem isso e existem os professores que realizam a pesquisa. Isto é perceptível nos cursos de licenciatura que preparam os docentes de modo linear para reproduzirem o ensino.

Sabe-se que a vida profissional docente envolve entre outras dimensões, o ensino e a pesquisa, entretanto, perdura uma formação e prática que se considera apenas o ensino e sobretudo a reprodução do conhecimento. Para Freire (1996), não é apenas na pós-graduação que a pesquisa deve ser utilizada. De acordo com o autor, ensinar exige pesquisa e por isso, a pesquisa faz parte da própria definição de ensinar.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16)

O professor e o aluno são agentes de sua aprendizagem ao realizar a pesquisa enquanto ação pedagógica. O momento em que ambos aprendem juntos e isso é capaz de tornar o ensino de fato permeado de significados. Esta, entretanto, é uma atitude que exige tempo, dedicação e acima de tudo a vontade de fazer. Como afirma Fazenda (2007),

A investigação na ação nasce de uma vontade construída, não é um nascimento rápido. Exige uma gestação prolongada, exige espera. Exige do investigador busca de sentido da investigação em sua vida, requer a

humildade da dúvida, do desapego do saber definitivo, um envolvimento profundo com o seu trabalho. (FAZENDA, 2007, p. 128

As barreiras a serem vencidas e que são mencionadas pela autora, são de grande pertinência para este trabalho de pesquisa na ação. O sentido da investigação na vida destes professores só são possíveis de entendimento a partir do conhecimento do que esta é. O aspecto da humildade, se faz necessário por ser o momento em que se entende que o saber se constrói, se faz, desfaz e refaz.

Quanto a dicotomia entre ensino e pesquisa, o que se constitui em outro desafio a ser vencido. De acordo com Martins, são atribuídos papéis diferenciados às ações do pesquisador e do professor. Para o autor,

O que caracteriza o exercício docente é o ensino, isto é, o conjunto de atividades planejado prévia, intencional e sistematicamente, cujo desenvolvimento visa a socializar com os discentes conhecimentos, habilidades, valores, visões de mundo, hábitos e atitudes historicamente produzidos pela humanidade, bem como a desenvolver as suas capacidades sensório- motoras e cognitivas, os paradigmas ético-políticos que os orientam e as possibilidades que têm de aplicar o aprendido e exercitado na escola em diferentes espaços e contextos históricos (MARTINS, 2012, p.650)

Enquanto o pesquisador,

Por sua vez, a pesquisa de cunho acadêmico-científico caracteriza-se por ser um processo cujo objetivo fundamental é o de produzir conhecimentos, por meio da coleta rigorosa (metódica) de dados, que devem ser analisados e/ou interpretados à luz de fundamentos teóricos, cujos resultados são expressos em conceitos que expressam a realidade (total ou parcialmente) de determinado “objeto” investigado (MARTINS, 2012, p. 651)

Observa-se nitidamente que se faz um distanciamento entre ambas, dando a impressão até mesmo de hierarquia. Este distanciamento é prejudicial pelo fato de existir a interdependência.

Sacristán (2002), também enfatiza esta dicotomia. O autor assegura que professores e pesquisadores possuem ações de grandes diferenças. Assim, de acordo com o autor, “os professores trabalham em sala de aula enquanto os pesquisadores fazem pesquisas sobre eles”. Isto acaba por gerar consequências desastrosas para a educação, como complementa Sacristán, “em decorrência disto, a investigação sobre a formação de professores é enviesada, parcial, desestruturada, descontextualizada e não entra na experiência dos problemas”.

Embora o professor que ensine não seja o mesmo que pesquise, não é possível se fazer uma separação entre pois o pesquisador necessita do professor e vice versa. O caminho ideal a ser percorrido é que ocorra esta integração. Isto contribui principalmente para a elevação do ensino, haja visto que o conhecimento a ser produzido passa a ser parte de uma realidade vivenciada por estes agentes.

Saindo da seara das barreiras, adentramos as possibilidades e os benefícios da pesquisa enquanto ação pedagógica e na formação de professores. Fazenda (2004), a firma que,

[...]ao formar o professor investigador no enfoque interdisciplinar estará, entre outros aspectos, ao mesmo tempo recuperando a sua autoestima. Um professor quando é iniciado nesta forma de investigar, contagia toda a classe, a escola e a comunidade. (FAZENDA, 1994, p.142)

Sabemos que a auto estima é essencial em qualquer atividade de ser desenvolvida pelo indivíduo. Com o docente, esta é mais imprescindível, haja visto que no seu dia a dia o professor lida com muitas adversidades. Outro fator importante mencionado é a questão de modelo. Muitas vezes o que falta são experiências exitosas para que isto seja capaz de contagiar aos demais.

Acredita-se que além do que já fora mencionado como barreira para a efetivação de uma prática que considere a pesquisa, o que gera dúvidas nos docentes é o como articular ensino e pesquisa. Para isso, recorreu-se às ideias de André, que sugere:

Uma das formas de fazer esta articulação é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis. (ANDRÉ, 2001, p. 61)

Explicitamente é apresentado nas ideias da autora o papel relevante do professor na construção deste núcleo. Há de se concordar que se estamos tratando de formação de professores, este deve ser o agente que estará em contato direto coma construção de um curso que irá ser sua base de formação, pois é ele que estará em contato com a realidade.

Outro aspecto que é destacado é a questão das condições do professor. Vale ressaltar que este profissional vivencia uma árdua realidade, são salas superlotadas, sem estrutura, salários e condições de trabalho até mesmo insalubres em muitas realidades. De acordo com Gasparini,

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade. (GASPARINI, 2005, p. 03)

É dado ao professor um conjunto de atribuições que este acaba por não ter condições de dar conta de maneira eficiente. Este aspecto compromete o seu trabalho essencial, o de pesquisador e produtor do conhecimento.

Diante de todos estes desafios, nos é necessário questionar: é possível aos docentes terem a pesquisa como prática pedagógica? Quais são os ganhos para a aprendizagem?

Sabe-se que a relação teoria prática, dentro dos cursos de formação dos professores, é algo que se tem tentado construir ao longo da história da educação. Há pouca circularidade entre ação e discurso, esta é a queixa da maioria dos profissionais docentes e uma realidade constatada.

Acredita-se que o grande problema se inicia na forma como são realizadas, produzidos estes discursos: de cima para baixo, de fora para dentro da realidade das escolas, sem a participação dos que nela atuam de fato.

4- CONCLUSÕES

Foi possível observar ao longa da pesquisa que embora a formação de professores no Brasil, em seus primórdios e por um longo período, tenha se voltado para uma formação tradicional que levava a passividade, ela já se encontra rodeada de discussões que levam a uma nova perspectiva: a do professor enquanto pesquisador.

Esta perspectiva de formação, eleva o professor a uma condição de protagonista da sua ação, fazendo deste um profissional que participa ativamente deste processo de formação. Formar o professor pesquisador é formar um profissional reflexivo, capaz de fazer-se e refazer-se dentro da sua ação, é formar um profissional em sua completude.

A formação de um professor que considera a pesquisa é desafiadora pois traz em si a responsabilidade de mudanças de atitudes tradicionais. São grandes e instigantes os desafios a serem superados para que, de fato, esta nova forma de aprender e ensinar seja a ordem. Um destes desafios é o crucial entendimento de que pesquisa e ensino são interdependentes, que fazem parte da ação docente e para isso devem ser vivenciadas e ensinadas de modo entrelaçado.

A compreensão disso, exige a necessidade de se ensinar aos docentes a fazer pesquisa, isto se dará principalmente com a vivência desta prática nos cursos de formação. É uma vontade que se constrói, não nasce do vácuo, mas se consolida a partir dos momentos de ação e formação dos docentes.

Isso nos faz refletir que é elementar pensarmos também, nas condições as quais a atividade docente é desenvolvida. Existência de condições para que este profissional se envolva na pesquisa, exigirá salas de aulas menos lotadas, material, principalmente bibliotecas e um cabedal cultural significativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, São Paulo, SP: Papirus, 2001.

CACETE. Núria Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1109.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana **María Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição**

indenitária profissional docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011

FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em 6 de janeiro de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2016.

SLONGO, Iône Inês Pinsson; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; DELIZOICOV, Nadir Castilho; BERTICELLI, Ireno Antônio. **Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 719-741, set./dez. 2012. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7200. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

MARTINS, Marcos Francisco; Adriana Varani; Adriana. **Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=7196&dd99=pdf. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. *Qualit@s Revista Eletrônica* ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015). Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências investigativas na Formação de Professores**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1697/1667>. Acesso em 02 de janeiro de 2016.

ABSTRACT: This article studies the challenges and possibilities of using research as a pedagogical practice and its contribution to the training of teachers, as well as the main obstacles encountered by higher education teachers in order to put it into practice. The objective is to investigate research as a pedagogical practice of teachers in higher education. For this, the following problem situation arises: how does research, as a pedagogical practice, contribute to the formation of the teacher of higher education? The study presents an analysis about the training of teachers in higher education, where some aspects of this training are dealt with. For the development of this research, a bibliographical study was carried out, seeking a better understanding about the theoretical approaches around the investigated object. For its accomplishment, we have found contributions in ANDRÉ (2001), DOTTA (2011), FAZENDA (2005), SLONGO (2012), MARTINS (2012) and SACRISTÁN (2002) that discuss the role of research in the formation of teachers; CACETE (2014), TEIXEIRA (1989) and SAVIANI (2009), both dealing with the historical aspects of education, specifically the issues of teacher education in Brazil; FREIRE (1996), discussing the knowledge required when teaching. It was observed the challenges that must be overcome in order to achieve a teaching imbued with research practices. They are challenges of teacher training, and the dichotomy between research and teaching. This conception is responsible for an education where the research takes place in a disjointed and distanced way of reality.

KEY WORDS: Research, Pedagogical practice, Teacher training

CAPÍTULO XI

O PROFESSOR-INSTRUTOR "TAREFA POR TEMPO CERTO" NO ENSINO SUPERIOR MILITAR DA MARINHA: SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

Hercules Guimarães Honorato

O PROFESSOR-INSTRUTOR "TAREFA POR TEMPO CERTO" NO ENSINO SUPERIOR MILITAR DA MARINHA: SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

Hercules Guimarães Honorato

Escola Superior de Guerra, Departamento de Estudos
Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo deste estudo é apresentar o corpo docente da Escola Naval, em especial os militares da reserva que exercem “Tarefa por Tempo Certo” (TTC), abrangendo seus saberes e formação docente. A abordagem desta investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica, em que se buscou estabelecer relações sobre a formação profissional do instrutor em lide e a sua preparação para o ensino superior militar. Foi adotado como instrumento de coleta de dados um questionário enviado a todos os 38 docentes da instituição, sujeitos deste estudo. O TTC é uma medida administrativa, temporária, cujo escopo principal é garantir a composição da força de trabalho de interesse à Marinha do Brasil, com prioridade para a área de ensino. A contratação obedecerá, obrigatoriamente, ao regime de quarenta horas de trabalho semanais. As respostas obtidas e analisadas dos docentes respondentes mostram que eles associam a sua experiência profissional com a prática que está sendo adquirida em sala de aula, alinhado com a experiência advinda da relação com os demais docentes, independente se do magistério superior ou mesmo dos seus pares. O ser instrutor no ensino superior militar também se alinha com o ser professor, quando ambos, especialmente em início de carreira, não estão preparados no seu todo profissional. Ao final deste estudo, constatou-se que ser instrutor ou ser professor é apenas uma questão de semântica, pois o ensino e a aprendizagem são prioridades desses professores-instrutores, sem se descuidarem da formação militar e dos aspectos práticos profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior militar; Escola Naval; Professor-instrutor; Tarefa por tempo certo; Trabalho docente.

1. INTRODUÇÃO

“[...] Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação [...]. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas” (ROUSSEAU, 1995, p. 10-11).

Como exposto na epígrafe de Jean-Jacques Rousseau, o aluno e sua relação com o seu professor fazem parte da construção do sujeito, independentemente do nível de formação, desde a educação infantil à superior. Ato contínuo, um dos desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) militares na formação de seus profissionais consiste em manter um corpo docente capaz de vencer as provocações oriundas do amálgama da moderna pedagogia, além de reconhecer a pluralidade de conhecimentos necessários à formação de um oficial para as Forças Armadas, para

os dias atuais e para um futuro cada vez mais envolto e subordinado ao crescente aspecto tecnológico da guerra.

Ensinar hoje em dia é desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, do professor, que consiste em fazer com que alguém, no caso todos os seus alunos, aprenda algum conteúdo (currículo proposto e oculto), que se considera socialmente necessário¹. Partindo-se deste caminhar, o objetivo deste estudo é apresentar o corpo docente do magistério superior da Escola Naval, cenário desta pesquisa, em especial os militares da reserva naval que exercem Tarefa por Tempo Certo (TTC), abrangendo seus saberes e formação docente.

Espera-se que este estudo seja relevante ao participar ao meio acadêmico o processo formativo dos docentes TTC, no que diz respeito tanto aos aspectos profissionais de formação propedêutica e científica, quanto aos conhecimentos pedagógicos e à prática de ensino, visto que ainda existe intensa discussão, no âmbito da educação superior, da necessidade ou não de os seus professores terem uma formação docente específica. Um aspecto motivacional para a elaboração deste estudo foi a pouca pesquisa sobre o tema no meio acadêmico, com foco no ensino superior militar.

O referencial teórico contou, principalmente, com os seguintes autores e os respectivos aspectos estudados: no trato da formação para a docência e a pedagogia universitária dos professores, as referências são Almeida (2012), Cunha (2004, 2006), Isaia e Bolzan (2004), Paiva e Sponchiado (2011), Toniato e Fávero (2014); em relação aos aspectos do profissionalismo docente, sua identidade e sua formação como professor, contamos com Imbernón (2005), Mizukami (2004), Moreira (2012), Flores (2014), Salomão (2004), Silva e Conrado (2013), Tardif (2014); nos aspectos relativos aos militares contratados para serem docentes, temos a respectiva legislação da Marinha do Brasil, além de o artigo de Kirsch e Mizukami (2012) sobre os instrutores militares da ativa da Academia da Força Aérea (AFA).

Para um melhor entendimento do que é exposto, este artigo está dividido em três seções principais, além da introdução, da metodologia e das considerações finais. A primeira parte desvela o ensino superior e a formação docente necessária, com seus saberes, perfis e principais conceitos envolvidos na temática. A segunda parte apresenta os docentes contratados por TTC na EN, sua breve história, a legislação pertinente, sua formação para exercerem o cargo para o qual foram contratados, as principais disciplinas ministradas, aspectos ligados aos seus saberes docentes. Na última seção são apresentados os sujeitos envolvidos neste estudo, dando vozes aos questionamentos que foram realizados via instrumento de coleta de dados.

Assim exposto, a seguinte questão de pesquisa norteou este estudo, a saber: Em que medida um instrutor militar da reserva, sem formação docente específica

¹ Palestra proferida pela Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Roldão no III Simpósio sobre ensino de didática do Laboratório de Estudos e pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 17 e 18 maio 2016.

durante sua formação acadêmica e prática profissional, pode ser considerado um professor?

2. METODOLOGIA

A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias, em que se buscou estabelecer relações sobre a formação profissional do instrutor “tarefa por tempo certo” e a sua preparação para o ensino superior militar. A escolha da pesquisa qualitativa teve como escopo a ênfase na interpretação, “na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 11). Conforme estes autores, a análise documental é um exemplo da metodologia qualitativa, onde o pesquisador mergulha sobre fontes escritas.

Para verificar em que grau estes sujeitos da pesquisa, os instrutores da reserva, consideram importante a sua experiência prática na formação dos futuros oficiais da Marinha do Brasil (MB), adotamos como instrumento de coleta de dados um questionário, que, após a devida autorização da coordenação geral do curso, foi enviado aos respectivos *e-mails* de todos os docentes da IES militar. Este trabalho teve também a aprovação do Superintendente de Ensino, responsável na instituição pelos estudos desenvolvidos com os corpos docente e discente.

3. O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A pedagogia é a ciência da educação e tem como objetivo os fenômenos educativos, portanto, preocupa-se com a problemática da formação humana. A didática seria a prática do ensino, em especial na sala de aula, sendo central na formação do professor. Silva e Conrado (2013, p. 11), ao tratarem da ação pedagógica do professor, argumentam com clareza que “a escolha de uma profissão requer, além de aptidão e conhecimento, consciência do que a amplitude dessa escolha trará”, e é sobre este aspecto da escolha que esta seção trata, do universo do ser professor universitário.

A primeira questão que se coloca é sobre a formação do professor do ensino superior, se há ou não a necessidade de formação pedagógica, visto que pela nossa lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é estipulado, em seu art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 37).

Se formos caminhar também pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), da Meta 13 até a Meta 15, que tratam da valorização do magistério em todos os seus níveis, podemos verificar que não existe a clara determinação da

docência universitária com uma formação pedagógica, tendo como seus pontos principais: “elevar o padrão de qualidade das universidades [...] articulada a programas de pós-graduação” (Meta 13, estratégia 13.5); “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* [...]” (Meta 14); “implantar [...] formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério [...]” (Meta 15, Estratégia 15.11) (BRASIL, 2014, p. 76-80).

A discussão sobre a formação dos professores para o exercício da docência no ensino superior continua relevante e atual. Existe uma crítica permanente pelo “fato de os professores do ensino superior serem despreparados para desenvolver a função de pesquisadores e não possuírem formação pedagógica” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003 apud LELIS, 2009, p. 153). Cunha (2004) afirma que não existe a possibilidade de separar a dimensão adquirida da prática pedagógica na formação de professores. Soma-se também o que Mizukami (2004) assegura: que os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo o pedagógico.

Salomão (2004, p. 4, grifo nosso) argumenta que “não raramente, encontramos profissionais qualificados em determinadas áreas que se **transformam em professores**, educadores em potencial”. Essa “transformação” tem início durante o período em que estão começando a viver a docência, tendo como modelos os seus antigos mestres que internalizaram em sua formação superior, e assim passam a ensinar a partir das experiências como aluno (CUNHA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2004; KIRSCH; MIZUKAMI, 2012).

Os profissionais que se tornam professores têm a seu lado os conhecimentos advindos de determinado conhecimento científico de sua formação e da prática laboral, “dormem profissionais e acordam professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002 apud PAIVA; SPONCHIADO, 2011, p. 176). Tonieto e Fávero (2014, p. 2) sintetizam a visão dos discentes que “denunciam que o professor, apesar de ‘saber tanto’, não consegue ensinar, não tem boa didática e sem uma boa metodologia, enfim, não contribui para a construção da aprendizagem”.

Sobre as identidades profissionais dos professores, Flores (2014) realça que dependem de diversos fatores, como a disciplina a ser ensinada, a sua relação com os alunos, a sua biografia, os papéis que desempenham, os contextos em que trabalham, as oportunidades profissionais, o apoio da direção, o quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve. Isaia e Bolzan (2004) corroboram essa visão, indicando que as trajetórias pessoais e profissionais são importantes, sendo a construção do papel de ser professor uma ação coletiva, dos atores envolvidos.

Tardif (2014) afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais, que são adquiridos com o tempo; são plurais e heterogêneos, provêm de diversas fontes e atingem diferentes objetivos; são personalizados e situados, da história de vida do professor com emoções e cultura; e carregam as marcas do ser humano, com suas particularidades como indivíduos com comportamento ético e emocional. Almeida (2012) argumenta que esta construção social da identidade profissional e do seu saber-fazer docente é complexa e contínua no caminhar para a

construção de novos saberes.

4. O PROFESSOR OU INSTRUTOR NO ENSINO SUPERIOR MILITAR

Em primeiro lugar precisamos conceituar os principais sujeitos envolvidos na educação, visto esta ser um triplo processo, que seria uma articulação entre humanização, socialização e entrada numa cultura. O caminho segue pelo trilhar da família, da escola, da sociedade e dos sujeitos envolvidos nessa relação. Assim, faz-se necessário iniciarmos esta seção com os principais conceitos envolvidos desses que fazem com que a educação seja muito mais do que mero ensinar, ou seja: docente, instrutor, professor e mestre.

Começamos pelo Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986), que conceitua: “Docente”, aquele que ensina; “Instrutor” é aquele que instrui, que ensina, que adestra; “Professor”, bem amplo, é aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, um mestre, que seria também um homem perito ou adestrado; para “Mestre”, o significado apresentado é uma pessoa que ensina ou orienta, orientador de pessoas, aquele que sabe muito, sábio. Se verificarmos o vocábulo que mais se repete nos quatro conceitos expostos nós temos o verbo ensinar, que, segundo este mesmo dicionário, pode ser o ato de transmitir conhecimento sobre alguma coisa a alguém, lecionar, ensinar.

Se formos apenas nos prender aos conceitos expostos nos dicionários, poderíamos simplificar o que venha a ser educação: apenas um ato de ensinar. Moreira (2012, p. 9), na contramão do que foi exposto, afirma “que é nocivo dar ao professor a missão de educar, que a função do professor é instruir; e que educar e instruir são coisas muito diferentes”. Segundo esse autor, educar é promover, na pessoa, sentimentos e hábitos que lhe permitam adaptar-se e ser feliz, no meio em que há de viver; já instruir seria a capacidade, o conhecimento e a habilidade de a pessoa ganhar o seu pão e ter o seu conforto.

Salomão (2004, p. 9) assevera que os instrutores são, na maior parte das vezes, “profissionais com formação técnica, qualificados em algum ofício, normalmente com domínio especificamente em sua área de atuação, que num determinado momento, por razões diversas se envolvem em um trabalho docente”. Nesse contato com os alunos, os instrutores se veem copiando as experiências que viveram com seus antigos professores, onde tiveram mediações de valores e práticas pedagógicas (CUNHA, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2004; KIRSCH; MIZUKAMI, 2012; SALOMÃO, 2004).

Assim exposto, o ser instrutor no ensino superior também se alinha com o ser professor, quando ambos não estão preparados no seu todo profissional, o que Salomão (2004) alinha com as competências do professor ou instrutor, diretamente ligadas a uma sólida formação científica, acadêmica e pedagógica. A relação entre docente e discente não é suficiente apenas com a transmissão de conhecimentos técnicos, “o aluno que aprende é porque encontrou significado nas informações e orientações do professor” (SALOMÃO, 2004, p. 7).

Segundo Kirsch e Mizukami (2012, p.73), “o espaço da educação militar é muito rico em experiências, saberes e práticas, porém pouco explorado”, com o que este autor concorda, principalmente verificando que o instrutor militar da ativa é colocado na tarefa de ensinar em um período em que muitas vezes não consegue formar um cabedal pedagógico suficiente para se manter atuante positivamente na relação professor-aluno, nem criar uma identidade docente, pois tem requisitos de carreira que o fazem ser movimentado para outras organizações militares.

O que pode e deve ser procurado como argumento central na formação profissional desse docente militar, denominado instrutor ou professor, seria resultante da “combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão” (ALMEIDA, 2012, p. 29). Ou seja, o dever de ser um docente que saiba, além do conhecimento científico, a mediação e a relação com seus alunos, com seu crescimento pessoal e a constante melhoria profissional.

Zabalza (2004 apud ALMEIDA, 2012) apresenta um fazer docente competente e que deverá possuir: alto nível de conhecimento do conteúdo a ser ministrado; habilidades de comunicação; envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos seus estudantes; e, inclusive, interesse e preocupação com os estudantes individualmente. Assim exposto, este autor acredita que, independente da designação prenome que se estabeleça, professor ou instrutor para o ensino superior militar, a questão é apenas de semântica, pois ambos são responsáveis pela formação acadêmica e profissional de futuros homens das armas, futuros cidadãos e oficiais que se orgulharão de bem servir o Brasil.

5. O PROFESSOR-INSTRUTOR TAREFA POR TEMPO CERTO

O corpo docente da EN é formado por professores do Magistério do Ensino Superior (MES), por instrutores que exercem TTC, por militares da ativa e militares temporários. A tabela 1 mostra o quantitativo do corpo docente atualizado para 2016. Podemos verificar que os oficiais da reserva remunerada são cerca de 28% do total de professores da instituição. Existe um total de 103 disciplinas distribuídas nos quatro anos de formação, o que constitui a Força de Trabalho da instituição no seu campo acadêmico, explicando assim a contratação de pessoal militar inativo, mas com experiência técnica para exercer o ensino do corpo discente.

Tabela 1 - Efetivo do Corpo Docente (2016)

Corpo Docente	Efetivo	%
Magistério do Ensino Superior (civis)	67	48,6
Instrutores da Ativa (militares)	20	14,5
Instrutores da Reserva (RM1)	38	27,5
Instrutores Temporários (militares)	11	8,0
Instrutores convidados (militares da reserva)	02	1,4
Total	138	100,0

Fonte: Relatório de Avaliação Interna EN (2015). Elaboração do autor.

O TTC é uma medida administrativa, temporária, cujo escopo principal é “aumentar a flexibilidade do gerenciamento do pessoal, assegurando a presença na composição de força de trabalho da Marinha de militares com larga experiência profissional e conhecimento técnico-administrativo de interesse a instituição” (BRASIL, 2009, p. 2-1). O que podemos resumir como a contratação de militares, tanto oficiais como subalternos, voluntários e pertencentes à reserva remunerada, ou seja, veteranos², cujo escopo é ocuparem tarefas de caráter eventual e finito, por um tempo predeterminado.

No documento que rege a contratação desse pessoal é deixado claro que o TTC é apenas para exercer atividades administrativas, “com prioridade **para ensino**, saúde, manutenção, pesquisa e segurança do tráfego aquaviário” (BRASIL, 2009, p. 2-1, grifo nosso). O prazo para contratação é finito e corresponde a um período de trinta e seis meses, podendo ser renovado, a critério da Administração Naval, até o limite final que corresponde à idade limite de permanência na reserva, ou seja, 75 anos de idade.

Esta contratação obedecerá, obrigatoriamente, ao regime de quarenta horas de trabalho semanais. Todos os seus direitos são iguais aos da ativa, como férias, alimentação, dispensa médica por motivo de saúde, entre outros. A qualquer momento poderá ser dispensado o militar TTC, podendo ser a pedido do interessado, por término do contrato, por interesse da Administração Naval, por motivo de ordem moral, disciplinar, criminal ou até mesmo de saúde. Fato interessante constatado na norma em questão é que existe um subitem que trata da taxa anual de dispensa de militares contratados, que seria um percentual mínimo de 10%, aplicado separadamente sobre o quantitativo de oficiais e subalternos.

A norma da Marinha, DGPM-103 (BRASIL, 2011), em seu subitem 3.4 *da habilitação para a função de instrutor*, deixa claro que o militar inativo que pleiteie uma função de docente como TTC tem que estar habilitado no Curso Expedito de Técnica de Ensino ou no Curso Especial de Metodologia Didática a Distância realizado no âmbito da MB, ou em cursos fora da MB, como os Cursos de Técnica de Ensino da Força Aérea Brasileira ou do Exército Brasileiro, ou até mesmo os de licenciatura plena em instituições civis.

As seguintes competências deverão ser buscadas por estes docentes como requisito para exercício da instrutoria, em especial: (i) domínio do conteúdo técnico específico a ser ministrado e de conhecimentos básicos do processo ensino-aprendizagem; (ii) entusiasmo pela função de docente e pelo conteúdo específico a ser ministrado; e (iii) valorização da interação dialógica com o aluno.

A situação verificada no parágrafo anterior reafirma a discussão relevante sobre a formação do professor para o exercício da docência no ensino superior, sobre a necessidade, além do conteúdo a ser transmitido aos seus alunos, do conhecimento pedagógico, do saber agir na sala de aula, como delineado no capítulo anterior que tratou do professor universitário. Nesse ponto, ao militar inativo que

² Veteranos - quando pertençam à reserva das Forças Armadas e percebam remuneração da União, porém sujeitos, ainda, à prestação de serviço na ativa, mediante convocação ou mobilização.

desejar exercer a docência, a formação pedagógica e didática é uma condição importante que deve ser cumprida.

O primeiro oficial da reserva que passou a exercer TTC na Escola Naval foi o Comandante Eduardo Popius, que, quando ainda era instrutor militar da ativa na própria instituição, ministrava aulas das disciplinas de Eletrotécnica I e II. Como tinha formação profissional pela MB em Máquinas e em Engenharia Elétrica pela Universidade Veiga de Almeida, foi consultado, ao passar para a reserva em 1993, a exercer novamente a tarefa de professor da área de Eletricidade e Eletrotécnica por um período de vinte e quatro meses.

6. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Este capítulo trata da caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, com sua experiência e formação técnica profissional. Dos 38 oficiais prestadores por tarefa por tempo certo ligados à docência, retornaram respondidos voluntariamente os questionários de 26 instrutores, cerca de 68% do total. Como esta é uma pesquisa qualitativa, para a qual não cabe generalização dos resultados, infere-se um número considerado expressivo para o atingimento da questão de estudo.

Na segunda parte desta seção é analisado o instrumento de coleta de dados propriamente dito, que foi, como já informado, um questionário com sete perguntas abertas, enviado para todos os prestadores de TTC via correio eletrônico. A identidade dos docentes respondentes foi preservada, e as respostas, quando mencionadas, serão discriminadas pelo código alfanumérico de “Docente1” até o “Docente26”, escolhidas aleatoriamente, conforme os questionários respondidos retornaram para a caixa de coleta deste autor.

A primeira questão trata do tempo de efetivo serviço como oficial da ativa da MB. Os sujeitos deste estudo, como já explicado, são oficiais da reserva remunerada, que prestaram um efetivo serviço à Marinha e à Nação por cerca de 26 anos, não contando o seu tempo de formação acadêmica. A média de idade gira em torno de 53 anos. A tabela 2 mostra a formação dos oficiais, por sua área de atuação profissional, durante o período em que estavam na ativa.

Tabela 2 - Formação profissional dos respondentes

Formação profissional	Quant.
Corpo da Armada	15
Corpo de Fuzileiros Navais	4
Corpo de Intendentes da Marinha	4
Quadro de Engenheiros Navais	3
Total dos respondentes	26

Fonte: Elaboração própria.

Um esclarecimento faz-se necessário neste ponto. Existem oficiais que, além da formação oriunda na própria EN, de onde saíram bacharéis em Ciências Navais,

fizeram formações acadêmicas, tanto na graduação como na pós-graduação, em IES do meio civil. Assim, temos docentes que foram Fuzileiros Navais e do Corpo da Armada que ministram aula de direito, ou mesmo oficiais do Corpo de Intendentes da Marinha que são mestres em Administração ou Educação, ou até doutorandos em engenharia. O importante é que possuem qualificação e formação técnica profissional para exercerem a tarefa de professor em uma das disciplinas do currículo da Instituição.

A segunda questão procurou verificar a experiência que o docente TTC tem em sala de aula. O que é verificado nas respostas dos docentes é transcrito na tabela 3, onde as respostas foram separadas por tempo de docência na instituição, em função dos intervalos de anos mais recorrentes. Tal situação verificada reflete o que Imbernón (2005) assevera, que a competência profissional necessária, em todo e qualquer processo educativo, será formada na interação estabelecida entre os próprios docentes, relacionando-se na prática educativa, que em suma os mais experientes transmitem aos mais novos o que já construíram em sua prática e experiência, o que também é corroborado por Flores (2014, p.853) na situação da “*aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho*”.

Tabela 3 - Tempo de docência

Tempo de docência	Quant.
1 a 5 anos	17
6 a 11 anos	03
12 a 20 anos	06
Total	26

Fonte: O autor.

A questão três teve como escopo principal dar voz aos docentes em relação a sua motivação que os levou a ser instrutores. Mais da metade dos respondentes participaram que seria a possibilidade de compartilhar sua experiência profissional adquirida na vida a bordo dos navios para auxiliar na formação dos Aspirantes, o que o Docente⁷ complementa com as seguintes palavras: “[...] e a *esperança de poder contribuir para a formação humanística e para o aprendizado das atividades militares navais dos futuros profissionais da guerra no mar*”. Três docentes acreditam que foi a aptidão para o ensino. Interessante relato do Docente¹⁹, que afirma ser “[...] o *contato com os Aspirantes que é muito salutar e rejuvenescedor*”, assim deixa clara a importância, na visão dos instrutores e oficiais da reserva, a responsabilidade por serem também formadores dos futuros oficiais da Marinha.

A quarta questão era direta: como o Sr. conceituaria “instrutor”? Procurou sintetizar a questão tema deste estudo, onde as relações semânticas entre instrutor e professor se mesclam e se fundem quando se conjuga o verbo ensinar. A maioria respondeu que o instrutor é o professor com experiência prática e que está capacitado a ministrar um assunto que seja do seu conhecimento. Ou como conceitua o Docente¹⁸, “*é o militar que reúne as qualificações e experiência de professor e de líder militar*”. Com o que concorda o Docente⁹, que o instrutor seria um “*educador militar, que além de ser professor também educa nos preceitos e*

valores da Marinha”.

Ainda nesta questão, pôde-se verificar que dez respondentes já associaram instrutor a professor e outros três com educador, o que denota que metade dos sujeitos desta pesquisa não se sentem diferentes da identidade e do pertencimento em serem professores do ensino superior militar. O Docente⁸ expõe um conceito do ser instrutor muito interessante e que se coaduna com o pensamento deste autor em relação ao ser um educador-professor-instrutor: *“é o professor que reinventa sempre seus procedimentos acadêmicos, revigorando-se para transmitir a seus alunos a capacidade de pensamento e a cognição, tornando-os propensos ao seu próprio desenvolvimento profissional e contribuindo para o seu saber.”.*

A quinta questão foi bem direta na verificação e determinação da Alta Administração Naval da necessidade de os instrutores militares e prestadores de tarefa por tempo certo possuírem alguma formação pedagógica para exercerem o cargo de docentes da EN. O fato em si se coaduna com a questão levantada no corpo teórico deste estudo em que a discussão da profissionalização do professor universitário teria que ser complementada, e obrigatória a sua formação didático-pedagógica. Dos 26 respondentes, seis não possuem nenhum curso de formação em didática ou técnica de ensino. Ressalta-se que os referidos docentes têm menos de cinco anos na instituição e que os cursos realizados na Marinha são anuais e que, com certeza, deverão participar de um dos próximos, pois é requisito obrigatório previsto na norma para a contratação de TTC docentes para a EN.

A questão de número seis procurou tratar de um ponto muito importante no ensino militar, a relação de pertencimento do docente com o seu discente, visto que ambos foram e serão formados pela mesma instituição, a Escola Naval. A pergunta em si discorre sobre o reconhecimento pelos discentes dos seus mestres da reserva como exemplos de militares e líderes. Todos os respondentes escreveram que sim, sem dúvida, o que o Docente¹⁷ deixa claro que *“[...] não é possível exercer a docência de forma incompleta. Seja qual for a disciplina, o Mestre é um formador de pessoas (cidadãos)”.* A afirmativa do Docente¹¹ vem complementada *“porque os aspirantes nos observam como pares, ainda que mais velhos, e estão buscando um exemplo e uma motivação a mais nas nossas atitudes e opiniões”.*

A última questão deixou um espaço aberto e acadêmico para que os sujeitos desta pesquisa escrevessem o que desejassem em relação ao ensino e à aprendizagem e sobre a relação que entendem sobre o professor-aluno na instituição. As contribuições foram importantes, porém não caberia no momento apenas uma transcrição do que cada um participou. Assim, como forma de atender a todas as vozes participantes, foi realizada uma costura textual com as principais contribuições e que vão ao encontro do objetivo deste estudo. A saber:

“A EN não é uma Universidade exclusivamente, ou seja, não é simplesmente uma formação acadêmica, existe uma formação militar naval tão importante a ser desenvolvida com os Aspirantes. O instrutor deve buscar passar o conhecimento, de acordo com as normas e técnicas de ensino, mas também deve educar os alunos nos valores da Marinha e atuar como um ‘facilitador’ para o corpo discente, não se esquecendo de cobrar, sempre que se fizer necessário, a hierarquia e a disciplina -

base do militarismo. Nas aulas aproveito para dar exemplos de fatos que ocorreram durante o período em que estive na ativa, pois comandei quatro vezes. A relação deve ser, ao mesmo tempo, de respeito e camaradagem, e a sinergia que deve existir entre instrutor e o aluno é de fundamental importância para que essa empatia contribua para o aprendizado, considerando importante também um maior envolvimento, mais comprometimento e responsabilização do aluno no processo de ensino-aprendizagem e em relação aos estudos. É importante ressaltar que, em muitos casos, os instrutores possuem qualificação e experiência acadêmica igual ou superior à dos professores. Ministrando aula na Escola Naval é para mim um grande prazer, sendo uma tarefa das mais compensadoras, pois temos o sangue renovado, e o brilho nos olhos do discente recompensa todo e qualquer sacrifício. A minha função além de liderar os Aspirantes é motivá-los para seguirem firmes nesta brilhante carreira naval.”

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão, ainda atual, sobre a necessidade de o professor do ensino superior, independente da área de sua atuação docente, ter uma formação didático-pedagógica é de real importância na construção da relação professor-aluno, e em especial no ensino superior militar, o que é ratificado através da norma que rege a contratação desses instrutores, à medida que determina a sua formação em cursos expeditos, realizados dentro da própria Marinha. O docente deste estudo é aquele que ensina o conhecimento técnico e a pessoa responsável em transmitir os valores e a prática profissional apreendidos e estruturados em anos de serviço ativo.

A relação discutida, e sempre questionada, entre professor-instrutor e aluno em formação é minimizada, pois fomos e seremos todos militares antes de tudo. Vivemos e respiramos o mesmo ar marinho da Baía da Guanabara, e a pluralidade dos saberes que compreendem a atividade profissional do marinheiro permite que diversas fontes contribuam com esta formação. Mas a referência maior, aquela que garantirá que os questionamentos da nova geração, frente à tamanha responsabilidade, encontrem a ressonância necessária, serão aquelas das gerações que lhe antecederam em igual valor. É uma ação reflexa, como se olhar no espelho. As gerações passadas preocupam-se com o futuro da instituição e as novas gerações veem no passado aquilo que, de forma renovada, também serão, pois ambas sabem que, na essência, representam a continuidade da própria instituição.

As respostas obtidas e analisadas dos docentes respondentes mostram que eles associam a sua experiência profissional com a prática que está sendo adquirida em sala de aula e com a experiência advinda da relação com os demais docentes, independente se do magistério superior ou mesmo dos seus pares, o que foi constatado pelo número maior de TTC's com início da carreira docente menor que cinco anos, e desses poucos ainda não tiveram uma formação didático-pedagógica determinada ao exercício de sua profissão como instrutor.

O ser instrutor ou o ser professor, que no caso em estudo se torna apenas

uma questão de semântica dos vocábulos, retrata o que realmente deve acontecer, que o ensino seja levado e apresentado como prioridade em consonância com a aprendizagem dos discentes. O docente militar da reserva adquiriu, durante a sua nova prática profissional, a necessária formação para o bom desenvolvimento da sua instrução em sala de aula, construindo o aprender a aprender, sem descuidar da formação militar, tanto em valores éticos e morais quanto em aspectos práticos do dia a dia vividos nos navios e nas organizações militares, sem se descuidarem da construção dos cidadãos brasileiros, sujeitos de direito e militares de profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior/Coordenação de Selma Garrido Pimenta).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 120-A, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. **DGPM-308** Normas para prestação do Serviço Militar pelos Militares da Reserva da Marinha, 3. rev. MOD3, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. **DGPM-103** Normas para o Corpo Docente da Marinha, 3. rev., MOD1, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Educação, Porto Alegre, **Anais...** ano XXVII, n. 3, v. 54, p.525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p.121-133, jul./dez. 2004. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845/2198>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

IVENICKI, A; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KIRSCH, D. B.; MIZUKAMI, M. da G. N. Prática docente: os instrutores militares na Academia da Força Aérea. In: IV ENCONTRO PEDAGÓGICO DO ENSINO SUPERIOR MILITAR [EPESM]. **Anais...** Suplemento da Revista de Villegagnon, Rio de Janeiro, 2 a 6 set, 2012. p.72-76. ISSN: 1981-0342.

LELIS, I. O magistério do ensino superior: Notas sobre as condições de exercício da profissão. In: LELIS, I.; NASCIMENTO, M. das G. (Org.). **O trabalho docente no século XXI**: quais perspectivas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p.153-167.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n.2, p.33-49, jul./dez. 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MOREIRA, A. **Professor não é educador**. 4. ed. Cascavel, PR: Sem editora, 2012.

PAIVA, Y. M. S.; SPONCHIADO, D. A. M. A docência universitária: um fenômeno complexo. **Perspectiva**, Erechin, RS, v. 35, n. 132, p.171-181, dez. 2011. Disponível em: < http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_242.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALOMÃO, M. A. V. **Professor-instrutor**: uma questão de formação ou de semântica. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2004.

SILVA, L.; CONRADO, R. M. **Ao mestre com carinho**: ação pedagógico-educacional do professor com a escola, a família, os alunos e a sociedade. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: X ANPED SUL, **Anais...** Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/409-0.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

ABSTRACT: The purpose of this study is to introduce the Brazilian Naval Academy teaching staff, particularly those military reserve members performing “Time-Constrained Tasks” (aka TTC) with their knowledge and educational training. This research is qualitative by nature, including documental and bibliographical research, seeking links between the instructor’s professional education and their preparation for teaching at higher-level military education. The instrument adopted to gather data was a questionnaire, sent to all 38 teachers at the institution, the subjects in this study. TTC is a temporary administrative action, whose major intent is to ensure the availability of a workforce to serve the Brazilian Navy, its priority being the education area. Labor agreements shall always cover forty work hours per week. The answers received from the responding teachers, upon analyzed, showed that they connect their professional experience with the practice being accrued in classrooms, in line with the experience arising from the relationship with the other teachers, regardless of whether in teaching at universities or from their peers. Being an instructor at higher military education is also aligned with being a professor when both, particularly at the outset of their careers, are not professionally prepared. At the end of this study, it was ascertained that being either an instructor or a professor is merely a semantics issue, since education and apprenticeship are both priorities for these professors-instructors, as they overlook neither the military education nor the professional practical issues.

KEYWORDS: Military higher education; Brazilian Naval Academy; Professor-instructor; Time-Constrained Tasks; Teaching work.

CAPÍTULO XII

O REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC EM UM MUNICÍPIO PARAIBANO

**Cláudia Costa dos Santos
Ronaldo dos Santos**

O REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC EM UM MUNICÍPIO PARAIBANO

Cláudia Costa dos Santos

Unigrendal - Universidade Grendal do Brasil- Peru, Porto Alegre - RS

Ronaldo dos Santos

Unigrendal - Universidade Grendal do Brasil- Peru, Porto Alegre - RS

RESUMO: O objetivo deste artigo foi a de analisar como a prática pedagógica do professor pode contribuir e potencializar em sala de aula os objetivos propostos no Programa do MEC, intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, implantado no ano de 2013 em várias escolas brasileiras. O objetivo do artigo é saber como os docentes podem contribuir para colocar em prática e potencializar os objetivos propostos pelo PNAIC em várias Escolas Públicas de um Município Paraibano. A hipótese da pesquisa é de que a formação continuada permite ao docente o estudo e a reflexão da própria prática, além disso, a troca de experiências entre pares, pode colaborar para a construção de saberes que conduzem os professores a estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores como agentes ativos do processo de ensino e não como meros executores de teorias.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente, Formação continuada, PNAIC.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada que permite ao docente o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiências entre pares, pode colaborar para a construção de saberes que conduzem aos professores a estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores como agentes ativos do processo de ensino e não meros executores de teorias. Para isso torna-se necessário o abandono de práticas prescritivas com propostas prontas que dizem como desenvolver a ação docente.

É imprescindível um trabalho conjunto entre professores, coordenadores, orientadores educacionais que discuta a prática docente e busquem formas para amenizar os problemas a partir da conversão das próprias experiências em situações de aprendizagem, de uma reflexão crítica da própria prática e da consideração dos problemas que a cada dia mais são diagnosticados dentro de uma escola por meio de um contexto social mais amplo.

A formação é um caminho profissional permanente, sem tempo determinado para acabar; é um processo contínuo vivenciado pelas práticas docentes. Nesse sentido se percebe a importância de uma autorreflexão docente para que o professor possa buscar a compreensão e, conseqüentemente sinta a necessidade de abrir os olhos para outras possibilidades, entre elas a da reflexão sobre a prática. No entanto ao fazer-se e formar-se professor se aguça a criticidade ao trabalho realizado.

Diante desse contexto, surgiu a problemática norteadora desse artigo: Como os docentes podem contribuir para colocar em prática e potencializar os objetivos

propostos pelo PNAIC, em várias escolas municipais de uma cidade Paraibana.

Este trabalho tem como intuito se aprofundar no debate acerca da influência da prática docente para contribuição e potencialização em sala de aula dos objetivos propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

Para a reflexão epistemológica desse estudo, foi levado em consideração a relevância do processo de formação continuada e a abrangência deste através do PNAIC, o qual é de âmbito nacional e suas implicações deverão ser sentidas e refletidas por estudantes e professores de todo o Brasil.

Para responder aos questionamentos propostos e atingir os objetivos deste trabalho foi realizada uma observação na formação continuada do PNAIC com os professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

A importância do tema se dá pela ênfase na prática docente e sua contribuição a problemática tendo como objeto de estudo um tema atual e ainda pouco explorado pela academia, principalmente por pesquisadores paraibanos.

Estudo desta natureza propicia a mensuração de magnitude e mudará a prática pedagógica docente, mesmo sabendo que apesar de já existir incentivo e políticas públicas voltadas para o âmbito educacional os problemas que envolvem as dificuldades de aprendizagem, de maneira geral, dependem, em muito da iniciativa das escolas, pois é com o trabalho elaborado e realizado na coletividade que se alcança os objetivos traçados.

Para firmar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental e cumprir com o objetivo principal de refletir, estruturar e melhorar a ação docente dos professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, o PNAIC³ conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais. O Pacto se apoia em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012). O foco deste trabalho é o eixo formação continuada dos professores alfabetizadores.

A formação continuada permite ao docente o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiências entre pares pode colaborar para a construção de saberes que conduzem aos professores a estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores como agentes ativos do processo de ensino e não meros executores de teorias.

³O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012 p. 5).

Objetivos Gerais:

- Analisar como a prática pedagógica do professor pode contribuir e potencializar em sala de aula os objetivos propostos no Programa do Ministério da Educação (MEC)⁴ intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado no ano de 2013 em várias Escolas Municipais de uma Cidade Paraíba.

Específicos

- Explicitar se há ações pedagógicas na escola que visem a contribuir para melhorar os resultados relacionados à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática pelos alunos;
- Identificar elementos da prática pedagógica do docente que necessite ser potencializado em sala de aula;
- Avaliar os reflexos da formação continuada através das turmas do ciclo de alfabetização.

Como orientadora de estudo do programa e professora inserida no espaço da escola pública, percebemos acentuadas fragilidades no processo da formação de professores e, com esta, as inúmeras fragilidades vivenciadas nesse contexto. Tais fragilidades acentuavam-se e percorriam todo o processo, tanto no ato de ensinar, pelos docentes, quando no ato de aprender, pelos discentes. Os anos iniciais, sofriam as contradições de um espaço, aparentemente, não dialogado e sentido pelos seus sujeitos: alunos e professores. Os alunos apresentavam fragilidades ao chegarem ao terceiro ano do ensino fundamental, sem domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A escola, por sua vez encobria-se de tarefas burocráticas, aparentemente, deixando em segundo plano as questões pedagógicas. Nesse sentido Freire (1986, p.13) diz que: “(...) as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” Indo ao encontro das ideias do autor percebia-se uma realidade escolar que ainda apresentava sinais de engessamento e, com estes, encontravam-se os desafios e as possibilidades de programas como o PNAIC, proposto pelo Ministério da Educação brasileira, o qual tem por objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Um programa que objetiva mobilizar não somente o docente em sua prática pedagógica, mas que provoca inquietações e reflexões sobre o processo de alfabetização e o entendimento deste no cenário da escola. Portanto, partindo do objetivo do Programa da formação de professores, (PNAIC) e da compreensão de que toda a criança pode aprender interagindo, participando e contribuindo com o espaço em que vive e convive é que se desenvolve este trabalho. Dessa forma, através dos fragmentos de pesquisa em processo de construção, com dados preliminares, busca-se provocar algumas

⁴MEC – Ministério da Educação e Cultura

reflexões sobre o processo de formação docente (PNAIC) e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos. Para tanto, o texto propõe algumas reflexões pertinentes ao contexto em estudo.

O presente artigo torna-se relevante no sentido de coletar informações que possam dar subsídios para a melhoria da prática pedagógica envolve a ampliação contínua dos conhecimentos e o desenvolvimento de modos de interagir com os alunos. Em função disso, a mudança na prática dos professores é algo complexo que envolve não somente o professor em si, mas, também, a instituição de ensino, bem como órgãos superiores (Secretarias e Governo) e a sociedade.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL E O PNAIC

De todos os direitos sociais constitucionalmente assegurados, a regulamentação do direito à educação mereceu, explicitamente, maior atenção e clareza. Definido como o primeiro e o mais importante de todos os direitos sociais, a educação passa a ser concebida como valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana, pressupostos essenciais ao Estado Democrático. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal (artigo 206, inciso I) e a LDB (artigo 3º, inciso I), asseguram à criança e ao adolescente a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. Esse advento estabelece ao sistema de ensino, considerado no seu todo ou em relação a qualquer uma de suas instituições de ensino em particular, a eliminação de todas as formas de distinção para a matrícula ou a permanência na escola.

Nessa direção, é perceptível de forma clara, a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas na Constituição de 88. O Brasil foi um dos pioneiros a colocar o direito da criança em uma Constituição.

Ao longo da história das políticas educacionais os processos de normalização das sistemáticas de ensino e as radicações de suas medidas e reformas não resolvem os problemas educacionais em longo prazo, mas lesionam sobretudo o cotidiano do professor, amotinam a organização do seu trabalho, e desvelam que “a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta um grande fosso”. (OLIVEIRA, 2003, p.23). Na expectativa de analisar as políticas e reformas educacionais e seus determinantes, destaca-se a contribuição de Santiago (2005), a qual reafirma a importância de se compreender a educação como direito e como política pública, no sentido de promover, de fato, a sua universalização o autor pontua que:

Para que o atendimento educacional se universalize, a participação da sociedade é conclamada abrindo espaço, para a esfera privada atuar conjuntamente com a esfera pública. Para alguns estudiosos e representantes políticos, no âmbito real, a sua concretização parece só ser possível com medidas que garantam a eficiência, a eficácia, a produtividade e a excelência na sua execução. Observa-se assim, a primazia de uma visão administrativa sobre uma visão pedagógica quando

se realiza proposta com vistas à superação dos problemas educacionais. (SANTIAGO, 2005, p. 111).

Com a crise do capitalismo mundial principiada por volta dos anos de 1970 trouxe como resposta uma série de medidas, tendo em vista a sua restauração. A reforma mais perceptível deu-se no plano econômico neoliberalismo, cujo objetivo primordial era fixar o controle do mercado como mediador de todas as relações sociais, permanecendo o Estado mais retrucado para ao apoio do modelo de valorização e acumulação do capital, sob o comando financeiro mundanizado.

A vicissitude no paradigma das políticas educacionais do Brasil favoreceu um ajustamento às demandas do sistema capitalista deixando a educação de ser uma questão exclusivamente nacional em razão da interferência incisiva dos organismos transnacionais, sobretudo do Banco Mundial (BRUNO, 2007, p.42).

O ajustamento da Política Educacional ao projeto neoliberal, colabora para alavancar a exclusão de fração da população à educação de qualidade. Os programas educacionais passaram a assumir asserção que tendem a culminar a totalidade dos sistemas escolares, aforando as primeiras séries da educação básica – educação infantil, ensino fundamental além do Ensino Médio, nos quais os índices de repetência e evasão escolar eram relevantes.

Por esse ângulo, os organismos internacionais (BM, BIRD, BID e FMI), que deliberam à nova ordem mundial, passaram a estabelecer aos países uma série de reformas. Ao longo dos últimos anos, o Banco Mundial aventou políticas no setor educacional. Houve reestruturações físicas de escolas nos anos 60, e a educação técnica, em nível de ensino médio. Em meados de 1990, o Banco Mundial passa a prestar a atenção a Educação do Ensino Fundamental. Com efeito:

Isso se deve não somente à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países, em um momento bastante definido como o que estão vivendo os países e os sistemas educativos no mundo. (TORRES, 2000, p.127).

De fato, ao implementar as políticas públicas, o Estado brasileiro procurou garantir sua própria subsistência de acordo com as exigências impostas pelos organismos internacionais, “na medida em que se encontrava envolvido com o processo de acumulações com as políticas públicas em geral, visando, por meio de políticas compensatórias administrarem os conflitos e as tensões econômicas e sociais”. (FIGUEIREDO, 2001, p.1).

Nesta linha de argumentação, Tommasi afirma:

É de grande importância, portanto, dispor de informações sobre esses projetos, para permitir a reflexão crítica e a abertura de debates entre os atores da sociedade civil, potencializando sua capacidade de intervenção e controle sobre as políticas públicas educacionais, assim como a formulação de propostas alternativas. (2000, p. 196).

Compreende-se que as reorganizações na educação brasileira e na América Latina representam um ensejo de peleja ideológica e política de peculiar

importância. Uma das minúcias focais desse enfrentamento é a renúncia do Estado em garantir educação pública (científica, democrática, acessível a todos mediante a sua gratuidade). E isso se evidencia não apenas na propagação acelerada do mercado privado de ensino, como também na adoção de critérios empresariais na gestão da escola pública, o que implica a aceitação oficial do pensamento único e dos valores empresariais de produtividade, eficiência e competitividade, (BARBOSA F. e PESSOA, 2008).

Destarte a qualidade na educação e a garantia de acesso à mesma são metas históricas nas políticas educacionais do Brasil. Com o enxerto de metas estabelecidas por organismos internacionais como BM e ONU, a educação e a permanência na escola passaram a ter um olhar voltado para a infância. Como afirmam os autores Barbosa Filho e Pessoa “Uma política que vise a um maior desenvolvimento do país deve focar recursos em um investimento maciço em educação”. (2008, p. 117).

Esta imposição precisa ser efetivada através de metas, daí surge PNE, cujas concepções asseguram relações entre educação e retificação de chagas sociais, estruturando políticas para a primeira infância, como carros chefes para redução da pobreza e das desigualdades sociais.

É plausível argumentar que a Educação brasileira tem como finalidade a formação do homem através do princípio de liberdade e solidariedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. A vicissitude e a condução das reformas educacionais ocorreram por senso da crise capitalista e da admissão de ideais liberais, os quais contribuíram para a adequação da educação à prisma do neoliberalismo.

3. METODOLOGIA

A população é formada por 25 professores do PNAIC de um município paraibano. O critério para a definição da população foi o fato de ser a orientadora de estudo do PNAIC e professora inserida no espaço da escola pública e perceber acentuadas fragilidades no processo da formação de professores e, como está, as inúmeras fragilidades vivenciadas nesse contexto. Tais fragilidades acentuavam-se e percorriam todo o processo, tanto no ato de ensinar, pelos docentes, quando no ato de aprender, pelos discentes.

Essa pluralidade se desdobrará em dimensões socioculturais e econômicas, étnico-raciais ou ainda de gênero. Dessa forma, para trabalhar nesse contexto de diferenças é importante que os alfabetizadores saibam criar um ambiente de parceria, de troca e de intervenção na sala de aula, de modo a permitirem que cada educando avance no processo de aprendizagem e apreensão dos conteúdos.

A coleta de dados foi realizada a partir de algumas etapas de trabalho, que poderão ser semelhantes ou distintas no que diz respeito ao tempo determinado para cada uma delas.

ETAPA I - primeiramente foi desenvolvido um levantamento bibliográfico e

também documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, bem como materiais elaborados por universidades parceiras e ofertados para a formação continuada dos professores, buscando descrever como se processa a avaliação dos professores para verificar os autores que fundamentam a pesquisa, no eixo da formação continuada pelo PNAIC.

ETAPA II - Foi realizada uma visita técnica para as observações iniciais e levantamento de dados sobre a organização pedagógica das escolas, como também observação a formação continuada do Pacto, na sala de reuniões da secretaria municipal de educação de uma cidade paraibana.

ETAPA III - o material coletado por meio das observações foi apresentado na forma de relatório devidamente interpretado no contexto observado.

Após a coleta dos dados, a partir do instrumento de observação, foram feitas as avaliações dos materiais, utilizando-se a técnica de análise qualitativa.

O material coletado foi lido e agrupado conforme o tema, os objetivos e as finalidades da investigação que se pretende alcançar, buscando significado dentre as respostas das observações, explorando-se também as diferenças percebidas entre as falas.

3.1 Resultados e discussão da observação

As observações foram realizadas no período de 26/04/2014 a 16/12/2016, na formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Dentre os itens observados destacou-se a qualidade da formação do PNAIC, que foi vista como muito rica, onde faz o professor alfabetizador refletir diante de diversas temáticas, inclusive sobre sua prática em sala de aula, de forma bastante lúdica. Em relação à proposta de melhoria na formação do PNAIC, fazer seleção com critérios de professores para atuar nas turmas do ciclo de alfabetização e conseqüentemente na formação continuada do PNAIC.

Quanto às maiores dificuldades encontradas durante as formações do PACTO, visou-se o espaço físico, alguns profissionais que não estão abertos a mudanças e apoio financeiro. Na constituição da identidade do ser professor, O professor precisa ser compromissado com que faz, um pesquisador, ser exemplo para seus alunos, dinâmico, seguro, e acima de tudo aberto a inovações.

Nas socializações dos alfabetizadores destacam-se os momentos maravilhosos, tornando os encontros bastante significativos, onde compartilham suas experiências, nessa troca de ideias surgem soluções para muitos problemas existente nas escolas. A grande maioria é engajada no processo de ensino aprendizagem, embora alguns deixem a desejar em alguns aspectos, graças ao empenho da maioria, a educação do Município tem avançado significativamente.

Os professores alfabetizadores são bastante colaborativos, pois demonstram muita união quando alguém do grupo enfrenta alguma dificuldade. A ludicidade do PNAIC contagia toda a comunidade escolar com o dinamismo metodológico adquirido nas formações continuadas do Pacto, algumas inovações

metodológicas vivenciadas nas formações são repassadas para a equipe técnica da secretaria, as quais contribuem positivamente com os planejamentos dos outros seguimentos, proporcionando um ensino aprendizagem pautado na qualidade e no prazer de aprender, a educação passa a ser vista de forma prazerosa, a exemplo disso temos o ensino da matemática, que antes das formações do PNAIC, era vista como uma disciplina chata, mas essa realidade mudou no ano de 2014, quando o Pacto trouxe uma carga horária maior e proporcionou um suporte através da entrega da caixa matemática (jogos pedagógicos) e oficinas de jogos e brincadeiras, para melhor facilitar o aprendizado dos discentes, isso proporcionou aos docentes uma oportunidade de melhoria de sua prática pedagógica e conseqüentemente melhor envolvimento dos alunos, pois a partir de então, os educandos passaram a se encantar pela matemática, essa área de conhecimento, deixa de ser um tabu para os alunos do município e se tornou a disciplina predileta das crianças.

Outro Item observado foi a estrutura da formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sempre inicia a formação com acolhida, depois, uma mensagem para refletir dentro da temática enfatizada na formação, tem o momento da leitura deleite, nesse exato instante o grupo realmente deleita, as escolas recebem acervos de livros paradidáticos do programa para as turmas de 1º, 2º e 3º ano, para dar suporte a esse momento de fundamental importância, onde tem como objetivo despertar no aluno o prazer pela leitura, através da leitura deleite, cantinho de leitura, roda de leitura, projetos de leitura etc. Momento reservado para a socialização do para casa, onde é relatado o trabalho feito em sala de aula e na escola, o iniciando a conversa sobre a temática, conhecimento prévio, estudo dirigido, dinâmicas na divisão dos grupos, onde dar oportunidade aos alfabetizadores trocarem ideias com os envolvidos no processo, como também proporciona momentos descontraídos, tornando assim o encontro muito proveitoso, leitura coletiva, individual, compartilhada, debate, oficinas, slides, socialização das discussões dos grupos para o grupão, o material do PNAIC traz muitos relatos de experiências, para serem analisados, proporcionando um leque de ideias para os professores alfabetizadores, diante de cada metodologia apresentada na formação, é discutida a aplicabilidade nas aulas com os alunos, o principal foco da formação continuada do PNAIC é fazer o profissional refletir, a formação, além da carga horária presencial, também tem uma parte a distância, destinada as atividades para casa, como, sequência didática, relato de experiência, oficinas, atividades online, entre outros, ao final de cada formação é feita uma avaliação de forma lúdica.

As temáticas escolhidas são fruto dos problemas vivenciados no cotidiano da escola, da necessidade de aprimoramento teórico dos professores e de suas práticas pedagógicas.

Por fim, observou-se que nos encontros de formação continuada do PNAIC, acontece a troca de experiências, aprimoramento de conhecimentos teóricos e metodológicos, validação das práticas pedagógicas realizadas habitualmente, proposição de atividades que possam contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem e reflexão sobre o papel social do ser professor, credenciando o educador como um profissional mais dinâmico, seguro, valorizado e com

metodologias renovadas, na busca por uma educação de qualidade para o ensino aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com vistas às constantes transformações que se operam em nossa sociedade como um todo, faz-se necessário que seja dada, principalmente ao professor, oportunidades de formação permanente, que assegurem práticas coerentes com os princípios que visam à transformação do sistema educativo e também os desafios que dela decorrem.

Ao Analisar como a prática pedagógica do professor pode contribuir e potencializar em sala de aula os objetivos propostos pelo PNAIC, os estudos apontam para a necessidade de repensar a concepção sobre a prática pedagógica, visto que estes professores estão atuando em sala de aula e não conseguem ter pertencimento sobre o contexto em que adentram, pois ao conceber pontos positivos e negativos de modo distorcido, envolto no senso comum, em que se entra e sai da sala de aula com mesmo pensamento, existe uma probabilidade muito grande de esse professor repetir esse discurso em sua prática educativa.

Pode-se se dizer que os objetivos foram alcançados, isso percebido não só nas falas observadas, mas também, na observação em lócus a qual se permitiu perceber que há ações pedagógicas nesse município paraibano que visa contribuir para a melhoria dos resultados relacionados à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática pelos alunos.

Quanto aos elementos da prática pedagógica do docente que necessite ser potencializado em sala de aula, percebeu-se que precisa constantemente ser refletida e repensada de forma crítica. Neste sentido, o docente necessita reler o contexto que o cerca, se deparar com novas realidades, manter-se sempre atualizado, e perceber-se como sujeito na sociedade contemporânea, a qual deve refletir sobre esse cotidiano para que o mesmo não o massacre com interposições, pois em suma os pontos positivos e negativos que interferem no trabalho docente estão diretamente atrelados à realidade social que transcende no contexto escolar e conseqüentemente na prática pedagógica.

Ao avaliar os reflexos da formação continuada nas turmas do ciclo de alfabetização, percebe-se a evolução na aprendizagem dos alunos, através dos relatos dos professores alfabetizadores durante a formação continuada.

No tocante a hipótese apresentada, afirma que a formação continuada permite ao docente o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiências entre pares pode colaborar para a construção de saberes que conduzem os professores a estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores como agentes ativos do processo de ensino e não meros executores de teorias, ela foi confirmada uma vez que, a formação permanente precisa constituir-se em processo que permita reciclar a formação inicial e que mantenha o professor

imbuído do espírito de investigação e pesquisa-ação refletindo na e sobre sua prática pedagógica continuamente.

Levando em conta o que foi observado nesta pesquisa, conclui-se que ela se torna relevante porque coletou informações e apresenta subsídios para a melhoria da prática pedagógica, envolve a ampliação contínua dos conhecimentos e o desenvolvimento de modos de interagir com os alunos. Em função disso, a mudança na prática dos professores é algo complexo que envolve não somente o professor em si, mas, também, a família, a escola, bem como órgãos superiores (Secretarias e Governo) e a sociedade.

Esta pesquisa permitiu constatar que todos devem ter consciência de que, tanto os professores como alunos são sujeitos aprendizes e promotores da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, FILHO. FERNANDO, de Holanda. Samuel, PESSÔA. **"Educação e Crescimento: o que a Evidência Empírica e Teórica mostra?** Rio de Janeiro (2008).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Cadernos de Formação. Brasília: MeC/seB, 2012.

BRUNO, L. E. N. B. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo** In: OLIVEIRA, D. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia.** São Paulo. Paz e Terra, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTIAGO, R. A. **A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil.** 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas, SP, 2005.

TOMMASI, L. de. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação.** In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.**In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAPÍTULO XIII

OS LIMITES E AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROEF-2 PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS

**Márcio Fernando da Silva
Santuza Amorim da Silva**

OS LIMITES E AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROEF-2 PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS

Márcio Fernando da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais –UEMG
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana
Belo Horizonte – Minas Gerais

Santuza Amorim da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais –UEMG
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cujo objetivo foi a reflexão dos desafios colocados na formação de educadores/as de jovens e adultos. Objetivou-se a compreensão de questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º Segmento, denominado PROEF-2. Trata-se de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) dedicado à iniciação à docência de graduandos/as em licenciatura em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O PROEF-2 abarca dimensões formativas que envolvem a interdisciplinaridade universitária, estabelecendo objetividade na produção e no desenvolvimento de alternativas para projetos pedagógicos de aprendizagem na modalidade EJA e na formação inicial de professores/as. Nesse sentido, esta investigação utilizou-se de uma abordagem qualitativa que optou pelo uso do estudo de caso, como método investigativo, pela observação participante nas reuniões formativas do PROEF-2 e pela entrevista semiestruturada com coordenadores e com monitores do projeto, como instrumentos de coletas de dados. Os resultados indicam que o PROEF-2 contribui para a constituição de um espaço de formação de professores/as, com especificidades formativas voltadas para a EJA, colaborando efetivamente para a formação de educadores/as de jovens e adultos. Suas limitações encontram-se nas delimitações institucionais inerentes a um projeto de extensão. Entende-se, no entanto, que as contribuições superam as limitações e que estas podem ser superadas com planejamentos futuros, adequados às demandas da formação docente na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos, Educadores/as de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade de ensino, carece de propostas formativas que definam e orientem uma formação específica de professores/as para atuação nessa modalidade educacional. Faz-se necessária, então, uma argumentação em favor de uma política de formação de educadores que considere os contextos históricos dos estudantes jovens e adultos, perfazendo os

contornos formativos que a EJA tanto reivindica (BORGHI, 2007). Nesse contexto, Soares (2008) expõe que a formação docente do educador de jovens e adultos não é um tema necessariamente novo, mas, somente nas últimas décadas, ganhou dimensão mais ampla. Os avanços constitucionais recentes e a contínua luta dos movimentos sociais certamente favoreceram a oferta de ensino para o público jovem e adulto. No entanto, a relevância destinada à EJA e, conseqüentemente, a formação docente na Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional ainda permanecem aquém da real necessidade.

Seguindo essa linha argumentativa, Ribas e Soares (2012) consideram primordial a busca por uma formação docente inovadora para com o educador de jovens e adultos. Almeja-se, nesse sentido, uma formação compromissada com a formação humana dos indivíduos, visto que os educadores/as de jovens e adultos lidam com pessoas que ficaram à margem dos processos de escolarização, indivíduos, muitas vezes, ausentes de experiências escolares de cunho humano. Obstina-se, assim, uma formação que não se limite simplesmente a transmissão de conhecimentos, mas que igualmente propicie reflexão crítica e emancipação cidadã.

Esse não é um pensamento recente nos diálogos e nas referências acerca da EJA. Desde o final da década de 1950, as considerações do educador Paulo Freire (1963; 1970; 1996) sobre a teoria e a prática de uma educação transformadora, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, vêm inspirando e orientando o campo educacional ao redor do mundo. Paulo Freire propunha uma educação libertadora e humanizada, direcionada para uma sociedade que sente, ouve e pensa. Uma proposta que representa a interdisciplinaridade, a construção do conhecimento por meio da articulação dos saberes e das vivências individuais e coletivas dos sujeitos alunos. O educador de adultos, nesse contexto, reconhece e valoriza os estudantes jovens e adultos como seres de identidade histórica e cultural (MIRANDA; BARROSO, 2007). Passadas quase seis décadas, o pensamento de Freire mostra-se contemporâneo e inovador e, em certa medida, cabe à sociedade brasileira reflexão crítica por não ter plenamente implantado, em nosso sistema educacional, a forma de compreensão de mundo e de pessoas aludida por Paulo Freire.

Nesse sentido, indicadores apontam que a temática da formação de professores/as para a Educação de Jovens e Adultos apresenta desajuste com as efetivas demandas do campo de estudos da EJA. Apesar de relevantes pesquisas científico-acadêmicas e do gradual aumento dessas referentes a essa temática, os estudos a respeito da formação docente para a EJA ainda são insuficientes (SOARES, 2003). Constata-se, então, que, no campo das investigações e dos estudos em EJA, existe grande demanda por pesquisas relativas à formação específica do educador de jovens e adultos. Sendo assim, a investigação proposta, neste estudo, justifica-se pela intrínseca necessidade de averiguações a respeito dos desafios inerentes à formação docente na EJA.

Dessa forma, este estudo tem como objeto de pesquisa a investigação e a compreensão das questões relacionadas aos limites e às contribuições da experiência formativa do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 2º

Segmento⁵ para a formação de educadores/as de jovens e adultos, bem como a reflexão acerca dos conceitos, das metodologias e dos desafios colocados no contexto dessa formação. O PROEF-2 é um projeto de extensão que integra um amplo Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos⁶ da Universidade Federal de Minas Gerais⁷. O Programa é composto pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do 1º Segmento (PROEF-1), pelo PROEF-2 e pelo Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA). O PROEF-2 é desenvolvido nas dependências do Centro Pedagógico (CP), a escola de Ensino Fundamental da UFMG, e oferece aos funcionários da universidade e à comunidade externa em geral a oportunidade de escolarização na modalidade EJA

Entende-se que a problemática apresentada, relacionada à formação docente na Educação de Jovens e Adultos, possui relevância e precisão investigativa perante o campo da educação de pessoas jovens e adultas. Nessa perspectiva, esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa que optou pelo uso do estudo de caso, como método investigativo, e pela observação participante e pela entrevista semiestruturada, como instrumentos de coletas de dados. A observação participante ocorreu nas reuniões formativas do PROEF-2 e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com coordenadores e com monitores do projeto.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O PROEF-2

A pesquisa aqui apresentada teve como sujeitos do processo investigativo: coordenadoras e professores/monitores do PROEF-2. A história desse projeto tem início no ano de 1986, quando era conhecido como Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da UFMG. O Projeto Supletivo foi criado em meio a mudanças institucionais na universidade e após reivindicações de funcionários da instituição, os quais não possuíam escolaridade e/ou tinham escolaridade incompleta. Por intermédio das reivindicações desses funcionários e da ação institucional da Reitoria e Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, foi criado o Projeto Supletivo, que ofertava turmas de alfabetização e de ensino supletivo no espaço físico do CP/UFMG, em horário noturno (DINIZ-PEREIRA et al., 2008). Assim foi até o ano de 1998, quando ocorreu a segmentação do Projeto Supletivo em três projetos de alfabetização e de escolarização na modalidade EJA⁸. O primeiro correspondia aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o segundo aos anos finais do Ensino Fundamental e o terceiro ao Ensino Médio.

Atualmente, a proposta do PROEF-2 dispõe pela conclusão do Ensino Fundamental 2 em três anos de curso. As turmas são denominadas iniciantes,

⁵ Doravante PROEF-2.

⁶ Este Programa está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFMG e ao NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação - FaE/UFMG.

⁷ Doravante UFMG.

⁸ PROEF-1, PROEF-2 e PEMJA, respectivamente.

continuidade e concluintes e representam estágios subsequentes de aprendizagem. A quantidade de turmas referentes a cada estágio pode variar conforme a quantidade de alunos aptos a avançar de uma fase de ensino para outra, sendo geralmente duas turmas para cada estágio de aprendizagem. A forma de ingresso ocorre por meio de processo seletivo que avalia habilidades como escrita, leitura e resoluções aritméticas. A seleção é feita para ingresso somente nas turmas iniciantes, não sendo possível o ingresso imediato em turmas de continuidade ou de concluintes. Essa foi uma decisão pedagógica do projeto visando a uma experiência escolar completa por parte dos estudantes. Aos concluintes do PROEF-1 é garantida a inserção imediata ao PROEF-2 e, conseqüentemente, no PEMJA, caso seja de interesse dos alunos (SILVA, 2011).

Todos os professores/monitores do projeto são estudantes dos diversos cursos de licenciatura da UFMG⁹ e bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão¹⁰. Eles desempenham 20 horas semanais de trabalho, entre reuniões formativas, preparação e execução de aulas. A seleção dos bolsistas é feita anualmente, mediante edital público de seleção, sendo possível a permanência no projeto como bolsista pelo período de dois anos¹¹. O PROEF-2 dispõe de 24 bolsas de extensão, organizadas em 20 bolsas destinadas especificamente a estudantes de licenciaturas e 04 bolsas de caráter administrativo que podem ser preenchidas por estudantes de outras áreas. Por tratar-se de um projeto de iniciação à docência, não é exigida dos professores/monitores experiência progressa em docência ou conhecimentos em EJA.

1.1. A Concepção Formativa do PROEF-2

O PROEF-2 dispõe de uma concepção formativa direcionada ao campo da formação docente na Educação de Jovens e Adultos. São ofertadas turmas do Ensino Fundamental 2, na modalidade EJA, cujos professores são alunos de licenciatura da UFMG. Esses professores são coordenados e orientados por professores efetivos do Centro Pedagógico (CP/UFMG). No sentido de orientar as ações pedagógicas e didáticas das turmas que fazem parte do projeto, o PROEF-2 dispõe de três reuniões semanais de caráter formativo. Essas reuniões são divididas da seguinte forma:

- Reunião formativa com os professores/monitores da mesma área de conhecimento: tem como principal função a orientação das pautas curriculares específicas de cada disciplina. Essa reunião é geralmente coordenada por um docente de igual formação dos monitores professores e ocorre semanalmente;

⁹ A saber: Artes ou Educação Física, Biologia, Geografia, História, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Língua Portuguesa e Matemática.

¹⁰ No início do projeto, ainda na década de 1980, os bolsistas eram voluntários. Atualmente, recebem Bolsa Institucional no valor de R\$ 400,00 por mês.

¹¹ O período de permanência no PROEF-2 como bolsista de extensão não é definido pela Pró-Reitoria de Extensão, mas sim pela coordenação do projeto. Em casos excepcionais, como ausência de novos candidatos, esse período pode ser estendido.

- Reunião formativa com todos os professores/monitores de uma mesma turma de ensino, independente da área de conhecimento: tem como principal função a orientação e a resolução de problemas comuns ao cotidiano escolar e também ocorre semanalmente;
- Reunião formativa com todos os monitores/professores do projeto, juntamente com coordenadores e alguns alunos representantes das turmas do PROEF-2: denominada como reunião geral, ocorre mensalmente e tem como principal função o diálogo entre os integrantes do projeto, sejam eles coordenadores, professores/monitores sejam alunos. Um fator relevante dessa reunião é a abordagem de temas relativos ao campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos¹², no sentido de debater acerca da atualidade de conceitos e de propostas da EJA.

Fica evidente o viés de formação docente presente no PROEF-2, enquanto projeto de extensão dedicado à iniciação docente na modalidade EJA. As referidas reuniões formativas envolvem coordenação, orientação e diálogo, no sentido de fortalecer a prática docente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos ofertadas no projeto. Trata-se uma experiência docente formativa que se desenvolve no âmbito de uma instituição de ensino superior e que vincula sua atividade prática à educação básica.

1.2. O Grupo Pesquisado

O PROEF-2 conta com três equipes de trabalho referentes aos níveis de ensino em curso no projeto. São elas: Equipe de Iniciantes, destinada aos alunos que iniciam os estudos no projeto; Equipe de Continuidade, destinada aos alunos em continuidade no projeto, ou seja, aprovados ao passar pela Equipe de Iniciantes; e Equipe de Concluintes, destinada aos alunos em fase final de estudos no projeto. O número total de turmas e de alunos no projeto pode variar conforme fatores relacionados à procura por vagas e à evasão escolar.

Com relação ao grupo pesquisado, foi escolhida uma equipe de trabalho do PROEF-2 para observação participante e realização de entrevistas. A equipe escolhida foi a Equipe de Concluintes, que trabalha com alunos em fase final de estudos no PROEF-2. A equipe é composta por sete monitores professores, estudantes dos cursos de graduação da UFMG, e que são orientados por uma professora efetiva do CP/UFMG. Os monitores professores da referida equipe lecionam para duas turmas, intituladas de Turma 78 e Turma 79¹³, em um total de três aulas diárias, de segunda à quinta, em horário noturno.

A escolha da Equipe de Concluintes, como grupo pesquisado, ocorreu de

¹² Esses temas podem variar desde a leitura e/ou debate de textos com foco na Educação de Jovens e Adultos até a apresentação/discussão de pesquisas acadêmico-científicas que tiveram o PROEF-2 como campo de pesquisa.

¹³ O número das turmas é definido no ingresso no PROEF-2, ainda na fase iniciante, e permanece o mesmo até a fase final de estudos.

forma aleatória, uma vez que a distribuição de monitores bolsistas no projeto transcorre de forma equitativa, sempre mesclando bolsistas veteranos com bolsistas novatos. Nesse contexto, observou-se apenas a disponibilidade de horários para realização da observação participante e das entrevistas semiestruturadas, assim como a predisposição dos participantes da pesquisa para com os objetivos desta investigação.

2. ALGUNS ELEMENTOS QUE SE DESTACARAM NOS ACHADOS DA PESQUISA

As reuniões formativas, também denominadas de reuniões de equipe, ocorrem todas as sextas-feiras e possuem direcionamento pedagógico e reflexivo acerca da prática docente dos monitores professores. Trata-se de reuniões obrigatórias para os monitores professores bolsistas, no intuito de explorar e de compartilhar as experiências em sala de aula. Nessas reuniões, são apresentados planos de aula, expostas divergências ou dúvidas sobre a prática docente e realizadas orientações formativas que visam ao desenvolvimento das atividades escolares. Foram observadas quatro reuniões de equipe e uma reunião geral.

A observação participante das reuniões formativas do PROEF-2 evidenciou a dimensão formativa e institucional do projeto, no sentido de iniciar estudantes de licenciaturas na prática docente. Para além dessa iniciação à docência, cabe ressaltar a possibilidade real de formação inicial de educadores de jovens e adultos propiciada pelo espaço de formação docente do PROEF-2. Por mais que as reuniões formativas do projeto assemelhem-se com conselhos de classe, elas oferecem arcabouço teórico e prático para o enfrentamento de futuros desafios da profissão docente, especialmente na modalidade EJA.

Nesse sentido, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) explanam que, diante das incertezas, das complexidades e das provisoriiedades do campo profissional docente, os programas de formação inicial de professores precisam estabelecer questionamentos, dissipar saberes e construir elementos de identidade docente. Assim sendo, seria possível a produção de novos discursos, de novas subjetividades e de novos questionamentos sobre a prática profissional docente.

Observa-se que a proposta formativa do PROEF-2 demonstra a opção por uma concepção pedagógica embasada na construção coletiva dos saberes, em que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre sob diversos aspectos e contextos. Os monitores professores, ao mesmo tempo em que possuem certa autonomia para lidar com temas e propor ações, recebem uma orientação pertinente por parte da coordenação de equipe. As reuniões formativas adquirem um importante espaço de diálogo que, somadas a outras formas de comunicação como *e-mail*, redes sociais e grupos de *WhatsApp*, proporcionam uma interessante rede de interação de ideias e de propostas escolares.

A equipe observada demonstrou coletividade e interatividade na concepção e na construção do ensino aplicado às turmas concluintes do PROEF-2. Deve-se considerar que os monitores professores são estudantes de graduação, tendo que

conciliar suas tarefas docentes no projeto com os afazeres acadêmicos. Entretanto, independente do fato de eles serem ainda estudantes em formação, os aprendizados adquiridos no projeto certamente os auxiliarão, futuramente, nas atividades escolares e/ou no exercício profissional.

Nesse contexto, é preciso relativizar a amplitude desse espaço formador, assim como refletir acerca das possibilidades de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. Sabe-se que a formação do profissional docente atuante na Educação de Jovens e Adultos almeja por metodologias e práticas inovadoras, mas, igualmente, entende-se que os processos formativos na EJA devem proporcionar a realidade cotidiana da profissão docente no ambiente escolar.

2.1. Os monitores professores do PROEF-2

Com o objetivo de aprofundar a investigação acerca da formação docente no PROEF-2, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os integrantes da equipe observada. A definição da amostra dos sujeitos de pesquisa foi configurada a partir das conjunturas e das dimensões do projeto¹⁴ de extensão. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevistas, previamente elaborado, que buscou a análise e o entendimento da proposta formativa profissional apresentada no PROEF-2.

Todos os monitores avaliaram que têm pleno entendimento de que estão passando por um processo de formação docente na EJA e que seus conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos evoluíram após o ingresso no PROEF-2. Entretanto, quando interrogados sobre as principais concepções que guiam o planejamento das aulas ministradas no projeto, apenas duas monitoras¹⁵ forneceram referências efetivas acerca do ensino de pessoas jovens e adultas. Com a resposta unânime de que os conhecimentos em EJA evoluíram após o ingresso no projeto, esperava-se que mais monitores expusessem referências concretas sobre a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o que a princípio poderia ser constatado como uma contradição, somente demonstrou que os monitores professores expandiram seus conhecimentos sobre a prática docente, contudo ainda lhes falta embasamento conceitual sobre as concepções, as referências e as contextualizações teóricas da EJA.

Com relação ao questionamento sobre a possibilidade de tornar-se um pesquisador em EJA, apenas as monitoras de História e de Espanhol demonstraram interesse em pesquisas relacionadas ao campo da educação de pessoas adultas. Cabe aqui ressaltar que, conforme nota de rodapé 11, as referidas monitoras

¹⁴ O projeto dispõe de 03 equipes de trabalho, relacionadas às 03 fases de ensino do PROEF-2: Iniciantes, Continuidade e Concluintes. Uma vez que todas as equipes dispõem da mesma rotina de trabalho, optou-se, aleatoriamente, pela investigação e análise dos trabalhos da Equipe de Concluintes.

¹⁵ As monitoras professoras de História e de Espanhol citaram Paulo Freire e Leôncio Soares como referências da EJA. O restante dos monitores alegaram buscar referências nas reuniões formativas ou em fontes ligadas às respectivas áreas do conhecimento.

igualmente foram as únicas que forneceram referenciais objetivos a respeito da EJA. Certamente, isso não é uma mera coincidência, mas sim uma objetivação do intento de seguir nas pesquisas em EJA. A monitora de História relatou interesse em dar continuidade aos estudos em pós-graduação com a temática da evasão escolar no ensino de jovens e adultos. Segundo suas próprias palavras: “Não quero somente saber por que eles saem, mas entender por que eles permanecem”. Já a monitora de Espanhol alegou ter uma relação de interesse particular com a educação de pessoas jovens e adultas, uma vez que os seus pais se escolarizaram por meio dessa modalidade de ensino.

Por fim, verificou-se que a maioria dos monitores professores demonstrou interesse profissional futuro na Educação de Jovens e Adultos, com exceção das monitoras de Educação Física e de Geografia que alegaram não se imaginarem futuramente como educadoras de jovens e adultos. Nesse contexto, destacou-se uma fala da monitora de Geografia que, ao justificar sua negativa em imaginar-se como professora da EJA, disse a seguinte frase: “Não vejo como uma prioridade”. Obviamente, essa frase não pode ser avaliada de forma literal. Por mais que exemplifique certo grau de desprestígio apregoado à Educação de Jovens e Adultos, mesmo entre aqueles que estão passando por um efetivo processo de formação docente na EJA, essa opinião representa tão somente uma escolha pessoal da monitora. Assim como o posicionamento positivo do restante dos monitores professores, sobre a continuidade como educadores de jovens e adultos, não assegura a permanência deles nessa modalidade educacional.

Os monitores entrevistados demonstraram valorização e reconhecimento pelo processo formativo docente em curso no PROEF-2. Contudo, não se verificou uma reflexão crítica mais aprofundada acerca da necessidade de processos de formação profissional na Educação de Jovens e Adultos como o por eles vivenciado. Notou-se que alguns monitores professores se identificaram melhor com as características e especificidades da EJA do que outros. Isso pode ser avaliado como algo natural, em meio à diversidade de pensamentos e de percursos formativos. Todavia, independente das representações que cada monitor professor objetivou a respeito do processo formativo docente em questão, ou de suas decisões profissionais futuras sobre a prática docente na modalidade EJA, pôde-se efetivamente constatar a experiência formativa profissional docente por eles experimentada no PROEF-2.

2.2. A coordenação do PROEF-2

Ao avaliar o PROEF-2, enquanto projeto de extensão destinado à iniciação à docência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, as coordenadoras ressaltaram a importância de um espaço de formação docente em meio a uma instituição de ensino que forma professores. A dimensão formativa, de viés dialógico e reflexivo, presente no projeto, assim como seu reconhecimento e sua amplitude, dentro e fora da universidade, foram pontos de consideração entre as coordenadoras ao avaliar o PROEF-2. Quando questionadas sobre a avaliação dos monitores

bolsistas por elas coordenados, enquanto docentes no projeto, há a observação de que os processos formativos lidam com pessoas, algumas delas mais engajadas no desenvolvimento das atividades de formação o qual se tencionaram a participar do que outras pessoas. A construção do contexto da formação profissional, muitas vezes, não é assimilada de imediato e talvez somente seja valorizada ou dimensionada em experiências ou atividades docentes futuras. Nesse entendimento, considera-se que, independente do grau de interesse e/ou de participação dos monitores no percurso de formação docente proposto, essa experiência provavelmente será mensurada em diferentes perspectivas e dimensões.

As entrevistas com as coordenadoras do PROEF-2 demonstraram a qualificação de quem está à frente da coordenação e da orientação docente dos monitores professores. Nessa perspectiva, o PROEF-2 apresenta uma linha de aprendizado profissional construído a partir da própria profissão docente, de professores para professores em formação. Verifica-se o que Nóvoa (2007) define como a necessidade de uma formação de professores que se desenvolva dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Trata-se de um momento muito sensível à formação de professores/as, o momento da indução profissional, no qual os docentes em formação se integram à cultura profissional por meio de exemplos, de condutas e de ensinamentos do professorado com maior experiência.

3. OS LIMITES E AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROEF-2 PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS

A análise das atividades formativas do PROEF-2 priorizou a apreciação do projeto enquanto espaço de desenvolvimento da prática docente para professores em formação. Sendo assim, avalia-se que a maior contribuição do PROEF-2 para com o campo da EJA está na possibilidade efetiva de formação profissional docente de educadores/as de jovens e adultos. Diante de uma modalidade educacional carente de propostas de formação inicial de professores/as como é a EJA, o PROEF-2 surge como um espaço repleto de práticas e de instrumentos de formação que proporcionam uma vivência docente em conformidade com a cultura profissional da EJA. Evidencia-se, assim, uma dimensão formativa voltada para a descoberta de conhecimentos e de saberes a partir do exercício da prática profissional. Nesse sentido, Tardif (2002) explica a importância de movimentos de inserção à cultura da profissão docente, no intuito de provocar o surgimento de novos atores políticos situados na interface entre a formação e a profissão.

Considerando as possibilidades de aprendizado nas práticas formativas disponibilizadas no projeto, entende-se que outra vertente de contribuição para a formação docente presente no PROEF-2 seja a análise reflexiva sobre realidades da prática profissional docente. Dessa forma, os monitores professores têm a possibilidade de contrastar e de refletir sobre as divergências e os paradoxos

existentes entre a formação teórica dos cursos de licenciatura dos quais fazem parte e a experiência docente vivenciada no projeto. Essa é uma discussão complexa e que, como bem esclarece Ventura (2015), envolve a formação de professores para a educação básica de forma geral, uma vez que os desafios da atividade docente cotidiana ocupam lugar secundário nos cursos de licenciatura. No caso específico da modalidade EJA, raramente, os cursos de formação de professores refletem o fazer pedagógico contextualizado com a realidade dos jovens e adultos. A formação essencialmente disciplinar dos cursos de formação de professores revela questões relacionadas ao distanciamento entre teoria e prática que, para o bem maior de uma formação em conformidade com as realidades da atividade docente, precisam ser superadas. Sendo assim, o PROEF-2 contribui para a formação de um profissional docente questionador acerca das concepções e das vertentes teóricas de sua própria formação.

Ao dissertar sobre a especificidade na formação de educadores de jovens e adultos, Soares (2015) define especificidade como algo que constitua qualidade, em convergência com aspectos de peculiaridade e de ação própria. Observando as particularidades do PROEF-2, por meio de sua concepção pedagógica para com o ensino destinado ao público da EJA e/ou pela proposta de formação docente vigente no projeto, observa-se uma configuração congruente com as caracterizações de uma formação específica na educação de pessoas jovens e adultas. Os monitores professores vivenciam uma atividade escolar dialógica, que valoriza e respeita a diversidade dos sujeitos educandos, com uma proposta avaliativa diferenciada e uma concepção de formação profissional acolhedora.

Os limites da concepção formativa do PROEF-2 nos direcionam para discussões mais complexas sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se que a atividade formativa docente do projeto ocorre de forma objetiva no cotidiano das atividades escolares. Por isso, o PROEF-2 estabeleceu uma rotina de trabalhos que proporciona uma formação profissional na EJA. Institucionalmente, no entanto, a objetivação do projeto de extensão não é essa.

O PROEF-2 é um projeto de extensão universitária, destinado à iniciação à docência na modalidade de educação de jovens e adultos. Sendo assim, a iniciação de professores é a intencionalidade maior do projeto e não a formação de educadores/as para a EJA. A formação docente na Educação de Jovens e Adultos ocorre, mas não necessariamente de forma primordial. Observa-se, assim, que a objetivação institucional do projeto se torna sua maior limitação, quando avaliamos a intencionalidade de formar educadores/as para a EJA.

A diferenciação mencionada entre iniciação à docência e formação de educadores/as para a EJA pode ser mensurada nas respostas dos monitores professores, quando questionados sobre as motivações que os levaram a ingressar no projeto de extensão. Todos eram inexperientes no exercício da docência e afirmaram que desejavam obter experiência profissional, o que nos leva à configuração institucional do projeto, relacionada a iniciar professores/as na prática de ofício. Nesse sentido, é preciso explicar a distinção aqui dimensionada entre iniciação docente e formação docente específica para a Educação de Jovens e

Adultos. Obviamente, a iniciação à docência constitui-se como um processo de formação profissional, no sentido de desenvolver experiências pedagógicas na prática docente. A iniciação à docência, no entanto, pode ocorrer em qualquer modalidade de ensino, visto que o objetivo principal é fomentar a formação inicial de futuros professores. Já a formação específica de educadores/as para uma determinada modalidade requer particularidades nos processos formativos, de acordo com as características e as demandas da modalidade educativa em questão.

Sendo assim, a distinção mencionada entre iniciação docente e formação docente para a EJA no PROEF-2 está relacionada ao estímulo da formação docente intencionada. Dos sete monitores professores entrevistados, apenas um relatou conhecimentos pregressos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Quando questionados a respeito das possibilidades acadêmicas e profissionais futuras na EJA, somente duas professoras monitoras afirmaram efetivamente essa possibilidade. Dessa forma, a maioria dos monitores da equipe de trabalho pesquisada buscou ingresso no projeto em busca de uma experiência profissional docente, independente da modalidade de ensino. Certamente, essa é uma busca legítima e corresponde às pretensões do projeto em formar novos professores. A diferenciação aqui discutida envolve tão somente o entendimento de que há distinções entre a busca por uma formação inicial de professores/as e o estabelecimento de uma formação específica de professores/as para a EJA, ressaltando, é claro, que ambas as formações podem ocorrer em conjunto.

Dessa forma, devem ser pensadas propostas de institucionalização que agreguem contribuições e reduzam as limitações aqui abordadas. Dentre essas limitações, evidencia-se um fator bastante mencionado pelos monitores professores relativo ao valor da remuneração recebida a título de bolsa de extensão. Apesar de estarem em formação, os monitores professores assumem responsabilidades de educadores, mas são remunerados como bolsistas. Entende-se que a baixa remuneração dos monitores bolsistas surge com um limitador da experiência formativa, visto que isso pode desmotivar a permanência dos monitores no projeto e contribuir, desde a formação profissional, para o fortalecimento da imagem do professorado como uma classe mal remunerada e de baixo prestígio profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa compreende que o PROEF-2 constitui-se como um espaço de formação inicial de professores/as, com características e especificidades formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, recordando o objeto central desta investigação, acerca dos limites e das contribuições do PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos, avalia-se que a experiência docente no PROEF-2 contribui efetivamente para a formação de educadores/as para a EJA e que suas limitações se encontram nas delimitações institucionais inerentes às ações de um projeto de extensão universitária.

O devir do processo investigativo identificou fatores que demonstraram a

afinidade das atividades formativas desenvolvidas no projeto com as necessidades e as especificidades da EJA. Ao mesmo tempo, avalia-se que a prática docente vivenciada no projeto igualmente capacite os monitores bolsistas para experiências profissionais futuras, independentemente da modalidade de ensino. Nesse sentido, o PROEF-2 impõe-se, primeiramente, como um ambiente propenso ao desenvolvimento de aprendizagens e de representações relacionadas à formação inicial de profissionais docentes. Um dos pontos que favorece a proposta de formação docente do projeto de extensão é a capacitação dos profissionais envolvidos na coordenação e na orientação do PROEF-2. Observou-se que as coordenadoras entrevistadas possuem elevado nível de formação acadêmica e grande experiência no ofício docente, além de demonstrarem comprometimento e responsabilidade profissional na formação dos monitores por elas coordenados.

Nesse contexto, o que a experiência formativa docente no PROEF-2 reitera é que se deve sempre optar pelo diálogo nos processos formativos. Propostas de ensino desenvolvidas a partir do compartilhamento democrático de ideias e que respeitem a diversidade de pensamentos devem ser incentivadas. Obviamente, as propostas pedagógicas construídas nem sempre ocorrerão como planejado, o que não quer dizer que elas fracassaram. Muitas delas serão retificadas ou reconstruídas para melhor eficácia. O importante é que elas intercorram em um regime democrático de opiniões.

Ao avaliar as contribuições do PROEF-2, na formação de educadores/as de jovens e adultos, constatou-se, como fator contributivo de maior relevância, a possibilidade real de formação de professores/as para EJA ofertada pelo projeto. O fator de limitação que mais se evidencia é a delimitação institucional estabelecida a um projeto de extensão universitária, na ampliação das atividades escolares e formativas desenvolvidas do projeto. Entende-se, entretanto, que as contribuições descritas superam as limitações observadas e que estas podem ser superadas com planejamentos institucionais futuros, adequados às demandas e às consolidações do PROEF-2.

Por fim, as considerações desta pesquisa avaliam que a formação docente na EJA perpassa pela renovação dos conceitos sobre a atividade educativa cotidiana. A experiência formativa avaliada estimula o desenvolvimento e a reflexão acerca das teorias e das metodologias docentes previamente adquiridas nos cursos de formação, estabelecendo, assim, que a continuidade do aprendizado docente é algo inerente à prática da atividade educacional. É preciso redimensionar e fomentar a construção de processos de formação docentes mais dialógicos e estruturados às realidades dos educandos. Dessa forma, as proposições almejadas para formação de educadores/as de jovens e adultos precisam proporcionar descobertas, não somente pedagógicas, mas igualmente de caráter vocacional.

Espera-se que este estudo tenha se configurado positivamente diante das questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino preponderante, em especial na temática da formação de educadores/as. Novas averiguações são necessárias, para que outros questionamentos sejam abordados e outras reflexões sejam feitas. Em meio a esses questionamentos e

reflexões, uma questão se sobressai: a necessidade de diálogo democrático nas formas de argumentar, de refletir e de formar novos professores/as.

REFERÊNCIAS

BORGHI, I. S. M. **Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas.** In: *Revista Diálogos Possíveis*. Ano 6, v. 2, p. 227-238, jul./dez. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. **Identidade docente e formação de Educadores de Jovens e Adultos.** In: *Rev. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 51-73, 2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26138>>. Acesso: 07 out. 2016.

FREIRE, P. **Alfabetização e conscientização.** Porto Alegre: Editora Emma, 1963.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 26ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

MIRANDA, K. C. L.; BARROSO, M. G. T. **A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem.** *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 631-635, Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692004000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 25 ago. 2016.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** FPDC-UOE-HEEC, Faculdade de Lisboa. Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso: 05 out. 2016.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente.** In: *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL*. Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01–16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>>. Acesso: 20 ago. 2015.

SILVA, F. A. O. R. **Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA.** 2013. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SOARES, L. **A Formação do Educador de Jovens e Adultos.** In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a Diferença – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 121- 141.

_____. **A Formação de Educadores e as Especificidades da Educação de Jovens e Adultos em Propostas de EJA.** In: *Anais do V Seminário Nacional sobre Formação de*

Educadores de Jovens e Adultos. Campinas – SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/197/76>>. Acesso: 25 out. 2015.

_____. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 20 nov. 2015.

TARDIF, M. **Saberes Decorrentes e Formação Profissional.** Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2002.

VENTURA, J. **A EJA e os Desafios da formação Docente nas Licenciaturas. Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458>>. Acesso: 30 ago. 2015.

ABSTRACT: This study presents the results of a research carried out in the Post-Graduate Program in Education of the State University of Minas Gerais, whose objective was the reflection of the challenges posed in the training of youth and adult educators. The objective was to understand issues related to the limits and contributions of the formative experience of the Elementary School Project for Youth and Adults, called PROEF-2. It is an extension project of the Federal University of Minas Gerais, dedicated to teaching undergraduate students in Youth and Adult Education classes. The PROEF-2 encompasses formative dimensions that involve university interdisciplinarity, establishing objectivity in the production and development of alternatives for youth and adult education pedagogical learning projects and initial teacher training. This research used a qualitative approach, which chose to use the case study, as an investigative method, through the participant observation of the PROEF-2 formative meetings and the semistructured interview with coordinators and project monitors, as instruments of data collection. The results indicate that PROEF-2 contributes to the creation of a space for the training of teachers, with formative specificities focused on Youth and Adult Education, effectively contributing to the formation of educators of young people and adults. Its limitations lie in the institutional delimitations inherent in an extension project. It is understood, however, that the contributions overcome the limitations and that these can be overcome with future planning, adequate to the demands of the teacher training in the Youth and Adult Education.

KEYWORDS: Teacher Training. Youth and Adult Education. Youth and Adult Educators.

CAPÍTULO XIV

PROFESSORES QUE ESTUDAM, ALUNOS QUE APRENDEM: A IMPORTÂNCIA DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

**Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos
Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues
Layanna de Almeida Gomes Bastos**

PROFESSORES QUE ESTUDAM, ALUNOS QUE APRENDEM: A IMPORTÂNCIA DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos

Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões

João Pessoa-Paraíba

Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação

João Pessoa-Paraíba

Layanna de Almeida Gomes Bastos

Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: Este estudo se propõe a refletir sobre a importância do professor ver a si mesmo como um “ser aprendiz” e se tornar responsável por sua autoformação docente, objetivando se instrumentalizar para percorrer os caminhos da aprendizagem voltados ao desenvolvimento pessoal e profissional. Reflete como alternativa metodológica para fundamentar a prática pedagógica diuturna docente, o capítulo do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir (1996), que explora os quatro pilares da educação. Para análise dos resultados, demonstra a importância da relevância social deste estudo no sentido de instigar a reflexão crítica do professor e seu compromisso ético de autoformação objetivando a potencialização da prática pedagógica do referido profissional em seu cotidiano escolar. Conclui afirmando que a autoformação permite o protagonismo do professor no sentido de prover para si uma formação crítica, ampla e permanente que não se esgota em cursos de graduação ou em formações continuadas sistemáticas, mas que vai além por toda a existência pessoal e profissional do ser educador.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Autoformação. Quatro pilares da educação.

1. INTRODUÇÃO

O mundo atual passa por constantes transformações de ordem política, social, econômica, cultural e religiosa que interferem decisivamente na vida das pessoas que participam e são condicionadas por determinadas normas e valores nas sociedades em que vivem. Todos estes determinantes por mais diversos e mutáveis que sejam trazem uma sensação de apreensão e inquietação quanto ao futuro que está por vir, quando por um lado, se propicia um avanço tecnológico sem precedentes que interliga pessoas e lugares de forma inimaginável e por outro, ainda exclui, segrega rotula e minimiza alguns de seus partícipes, principalmente quando não correspondem ao protótipo padrão determinado pelas normas sociais. Desta

forma se faz necessário cada vez mais uma educação pautada na construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, que passa necessariamente por uma escola inclusiva, que requer um “professor aprendente” capaz de vencer preconceitos, quebrar paradigmas e de estar sempre ávido por novas aprendizagens a fim de ampliar seu foco de olhar, ressignificar sua prática pedagógica e fazê-lo crer que cada aluno que cruza seu caminho é capaz de lhe trazer novas possibilidades de construção de conhecimento e de aprendizagem.

Destarte, este estudo tem como objetivo geral refletir sobre a importância da autoformação docente como forma de instrumentalizar o professor no desenvolvimento de alternativas pedagógicas que favoreçam a potencialização de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tem como objetivos específicos apresentar uma proposta pedagógica pautada nos quatro pilares da educação; instigar a reflexão crítica do professor em seu compromisso de autoformação e apresentar a necessidade ética de unir teoria e prática com vistas a promover uma prática pedagógica significativa em seu cotidiano escolar.

Inicialmente este estudo discorrerá sobre aprendizagem humana. Em seguida, serão apresentados os quatro pilares da educação e a sua aplicabilidade metodológica em sala de aula. Na continuidade, espera-se como resultado da pesquisa que o professor ao se embasar de uma metodologia pautada nos quatro pilares da educação e dentro de um processo de autoformação permanente possa potencializar seu desenvolvimento profissional. Conclui-se que uma autoformação permanente promove um fortalecimento da identidade profissional e uma busca por excelência que propiciará ao professor considerar a diversidade humana, as singularidades nas diferenças de aprendizagem e o compromisso da oferta da igualdade de oportunidades para desenvolvimento de potencialidades de todos o seu alunado.

2. A APRENDIZAGEM HUMANA E O PROFESSOR APRENDENTE

O ser humano é um “animal” diferenciado dos outros por sua racionalidade, sua capacidade de pensar, questionar, aprender e transformar conceitos, construindo assim seu próprio caminho de desenvolvimento. Os animais, por sua vez, nascem com um instinto bastante desenvolvido, que os propiciam a lutar por sua sobrevivência. Já o ser humano não! Nasce totalmente dependente dos adultos de sua espécie. Vive uma jornada contínua de aprendizagem. Desde o nascer, ao respirar pela primeira vez, tem sempre que aprender: aprende a sentar, engatinhar, andar, pular, correr, dançar, dominar conhecimentos que o incita a querer mais, a sair de si mesmo e desbravar novos mundos.

Segundo Oliveira (2002) para a vivência de novas descobertas, o homem percorre várias rotas de aprendizagem: aprende por tentativa e erro, quando sozinho utiliza várias tentativas de ação, até encontrar a mais adequada para solucionar um determinado problema; aprende por imitação quando imita alguém no momento da ação ou posterior a ela e aprende por ensino intencional, que neste caso em

particular, requer um outro alguém que transmita intencionalmente o conhecimento a ser adquirido.

Cada pessoa tem a capacidade de simbolizar, isto é, vivenciar experiências e repassá-las a outros, através de símbolos, de forma ativa, concatenada e atualizada. Além de simbolizar, pode também decifrar (ler) símbolos criados por outros, que lhes permite novas descobertas e novas aprendizagens (OLIVEIRA, 2002). É dessa forma que surge o processo ensino aprendizagem, de caráter contínuo e permanente, pois faz com que a cada instante, se possam realizar novas aprendizagens e se repassem aos seus pares, numa contínua relação de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem é um processo individual, pois depende de processos internos e atividades mentais (cognitivos) de cada pessoa e a sua capacidade de estabelecer relações entre o que se aprende e aquilo que já fora aprendido anteriormente. Mas não se deve esquecer que a aprendizagem também é um processo social, uma vez que cada pessoa vive em culturas diferentes, famílias diferentes e recebem estímulos diferentes para o desenvolvimento de suas competências, pois cada sociedade educa seus membros para assimilarem os valores que permeiam seus grupos sociais.

A escola se torna um espaço importantíssimo e privilegiado para a promoção do desenvolvimento humano no tocante aos processos educacionais mais intencionais, uma vez que é no lócus escolar que é transmitido o saber tradicional e o saber científico de forma organizada e sistematizada, a fim de verdadeiramente cada pessoa possa se desenvolver e ser inserida na sociedade como um ser crítico, pensante, atuante, ético e competente. E neste ambiente, cabe ao professor, a missão de ensinar: ensinar conteúdos, ensinar a pensar e ensinar valores.

Atualmente, as informações se processam rápido demais. O mundo globalizado, transformado numa “grande aldeia” através de uma tela de computador, que conectado a internet, interliga pessoas, fatos, histórias e culturas diferentes, faz com que cada professor tenha a urgente necessidade de se atualizar num espaço muito além da graduação e da formação continuada, que é o da autoformação, no qual de maneira perene e contínua, o professor investe em si mesmo e em sua formação até para poder ter respostas de como ensinar nos dias de hoje. Eis o grande desafio!

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária um postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional. (TEIXEIRA; SILVA E LIMA, 2010, p 6)

Ensinar não é tarefa fácil, principalmente diante da realidade das salas de aula, onde o professor está se confrontando sempre com a indisciplina, violência, droga, desmotivação dos alunos, falta de recursos didáticos pedagógicos e outras

situações que interferem direta ou indiretamente no processo ensino aprendizagem. Isso sem falar no fato da acomodação de alguns professores em suas práticas pedagógicas, não aceitando a diversidade como fator de crescimento, querendo homogeneizar seus alunos e se limitando apenas ao mero repasse de conteúdos, achando que sua missão é “ensinar” e a do aluno, “aprender”. Então necessário se faz buscar na autoformação a consciência crítica-reflexiva sobre limites encontradas no dia em sala de aula e as possibilidades de mudança de práticas, com vistas à construção cada vez mais sólida da identidade do professor. É isso que Nóvoa (1992) retrata quando afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. a partir da própria postura do professor. (NÓVOA, 1992 p 13)

3. METODOLOGIA: QUAL SERÁ O CAMINHO PARA O PROFESSOR APRENDENTE NESTE SÉCULO XXI?

O estudo em foco apresenta pesquisa qualitativa teórico-metodológica bibliográfica sobre formação de professores tendo como fonte de pesquisa livros, artigos científicos, periódicos e outros materiais disponibilizados na internet. Sugere uma metodologia interativa, processual e voltada para a compreensão da integralidade humana.

Destarte, este estudo também se ancora em Moraes e Navas (2010) ao refletir sobre a importância de uma visão transdisciplinar da formação docente que envolve três eixos complementares: autoformação, heteroformação e ecoformação.

É da dinâmica operacional entre esses elementos que nasce a complexidade constitutiva da ação docente formadora. Complexidade que se apresenta em todo processo de formação ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação). (MORAES e NAVAS, 2010, p 190)

Esta pesquisa propõe um estudo sobre o processo de autoformação docente de forma que o professor possa olhar para si mesmo, para sua prática e perceba a real necessidade de estar em contínua formação, de quebra de paradigmas e de resistências às mudanças, de abertura ao novo, de busca de novas alternativas metodológicas e de fortalecimento de sua identidade docente e a partir daí, se responsabilizar por seu próprio processo de formação.

Em busca desse processo de autoformação esta pesquisa anuncia um método flexível e aberto à construção de conhecimentos e recomenda como sugestão uma prática pedagógica voltada para os quatro tipos fundamentais de

aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, intitulados como “os quatro pilares da educação”, frutos de um relatório entregue pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI intitulado: “Educação: Um Tesouro a Descobrir” que se transformou em livro editado e publicado em 1999 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. – UNESCO.

3.1 APRENDER A CONHECER OU APRENDER A APRENDER

Este pilar apresenta ao professor a missão de desenvolver em seus alunos o gosto pela aprendizagem, a motivação para adquirir cada vez mais conhecimento, utilizando em sua prática pedagógica os métodos dedutivo e intuitivo, na estimulação dos processos cognitivos (raciocínio lógico, compreensão, dedução e memória).

O mundo de hoje requer que cada vez mais que se possa apropriar de uma cultura geral, como também de se aprofundar em determinados saberes específicos, até porque se vive na Era do Conhecimento onde o “poder” consiste no “saber”. É o que Delors afirma quando relata:

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência” Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (DELORS, 1998, p. 91)

Para que isso aconteça, o professor deve aprender a refletir sobre sua prática pedagógica e como os alunos aprendem. Para tanto, pode lembrar- SE de como se deu e como se dá seu próprio processo de aprendizagem individual, pois se sabe como melhor aprende, saberá como melhor ensinar! O professor deve também se conscientizar que não pode ser apenas um erudito e capacitado formador, detentor do saber e o aluno apenas um processador e receptáculo de informação ou como nos diz Freire quando fala sobre a Educação Bancária “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1985). O professor tem que ver seu aluno como um ponto de partida, não somente para o ensino de conteúdos, mas para o desenvolvimento de suas opiniões, sua autonomia seu pensamento crítico e criativo. Dessa forma o professor estará contribuindo para formar integralmente o ser humano enquanto ser crítico e pensante, capaz de questionar e reformular a sociedade em que vive.

Portanto, quanto mais fizer da aprendizagem uma situação prazerosa e significativa, o professor estará propiciando aos seus alunos a condição de

compreender, descobrir e construir seus próprios caminhos na aquisição do conhecimento. Ademais, estará dando a si mesmo enquanto professor, pistas para melhor elaborar sua prática pedagógica no cotidiano em sala de aula, fazendo com que o processo educacional se fortaleça em sua totalidade.

3.2 APRENDER A FAZER:

Enquanto o aprender a conhecer subsidia o aluno com as bases teóricas, este segundo pilar retrata a parte prática da formação técnico-profissional, tão necessária nos dias atuais.

Diante de uma sociedade de consumo que se transforma a todo o momento, que tem uma evolução tecnológica como dantes nunca vista, urge a preparação de profissionais capacitados para assumirem os postos de trabalho. Mas como bem diz Delors:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. DELORS, 1999, pg. 93)

Não basta ensinar aos alunos a competência técnica, pois o mercado atual é muito mais exigente na hora de selecionar um candidato para assumir um posto de trabalho numa empresa. Atualmente características como liderança, iniciativa, capacidade para trabalhar em equipe na gestão e resolução de conflitos e de se comunicar com os outros, são atributos fundamentais para o novo profissional dessa nossa sociedade de consumo. Sendo assim, o professor deve sempre lembrar de Freire que diz: '[...] a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização.' (FREIRE, 1985).

Para o professor vivenciar este segundo pilar em sua prática diária, deve desenvolver cada vez mais a criatividade de seus alunos, trabalhando a capacidade destes poderem se expressar espontaneamente suas ideias e opiniões, de se utilizarem da pesquisa para o aprofundamento dos conhecimentos, de trabalhar em atividades em grupos através da aprendizagem cooperativa, onde estes alunos percebam que podem se ajudar mutuamente para aprender, de vivenciarem a pedagogia da pergunta em sala de aula, de não ter medo de questionar, opinar e propor novas rotas de construção de conhecimento.

É se utilizando da pedagogia da pergunta que os alunos exercem a sua autonomia, discutem fatos, dialogam entre seus pares, demonstram seu potencial criativo, expõe suas dúvidas e questionamentos e favorecem uma maior contribuição para que a aula se torne significativa, prazerosa e com relação entre a teoria

ensinada e o que cada aluno vive em seu mundo individual e enquanto coletivo no ambiente social ao qual está inserido.

3.3 APRENDER A VIVER JUNTOS, APRENDER A VIVER COM OS OUTROS: O TERCEIRO PILAR

Segundo Delors (1999, p 96) “esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”, pois num mundo onde cada vez mais impera o individualismo, a competitividade, o preconceito, a violência, a agressividade e os conflitos faz-se necessário desenvolver cada vez mais uma cultura da paz, de harmonia, de solidariedade, respeito e equidade.

É interessante observar como o mundo através do processo de globalização ficou interligado. Basta lembrar que um computador conectado a internet, torna-se um ambiente virtual que favorece a comunicação simultânea de várias pessoas nos mais distantes recantos da terra. Os sites de relacionamento pessoal são bastante procurados e muitas vezes conseguem fazer com que crianças, jovens e adultos fiquem horas diante da tela de um computador, esquecidos do mundo que os rodeia, fixados, dependentes de um bate papo virtual com pessoas que sequer nunca serão vistas pessoalmente. E o mais interessante de tudo isso é que muitas vezes, essas mesmas pessoas que estão conectadas com outras de diversas partes da terra, estão “desconectadas” com aquelas mais próximas a elas: pais e filhos, esposos e esposas, irmãos, professores e alunos, que não dialogam entre si porque não têm tempo, uma vez que precisam de tempo para ficar a mercê de suas próprias dependências pessoais em vencer o vazio existencial que os circunda.

Esse individualismo, essa falta de interação, também concorre para a dificuldade nas relações interpessoais dos grupos sociais existentes. Isso sem falar nas desigualdades sociais, no preconceito, na discriminação, na falta de respeito ao princípio da diversidade humana que denigre, estigmatiza, rotula e desvaloriza as pessoas. É o caso das minorias ou daqueles que possuem características próprias, seja de etnia, condição social, econômica, financeira, religiosa ou de orientação sexual. Discrimina-se muitas vezes a pessoa negra, índia, pobre, com deficiência, homossexual, enfim, as pessoas que não se enquadram no “parâmetro de normalidade” que a sociedade dita como correto.

E na escola não poderia ser diferente! Num local que deveria ser um canteiro de valorização da diversidade, ainda se tenta buscar a homogeneidade e ao passo que não se aceita o diferente, se possibilita indisciplina, apatia, agressividade, discriminação e preconceito onde muitas vezes, no próprio interior da escola, os espaços e horários destinados ao lazer e desenvolvimento do convívio social, se transformam em palco de insultos, agressões verbais e até mesmo físicas.

Ao evidenciar este pilar como parte fundamental no desenvolvimento de atitudes e valores, o relatório aponta a necessidade de “[...] transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as

peças a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.” (DELORS, 1999, p 97).

O primeiro caminho, a descoberta do outro, consiste em conhecer a si mesmo verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender suas reações. Uma das formas de se trabalhar na escola é vivenciando a ética em sala de aula como muito mais do que um conteúdo ministrado por ser um tema transversal, mas acima de tudo, em atitudes que geram justiça, confiança, solidariedade, respeito e diálogo, não somente entre professores e alunos, mas por todos os que fazem a comunidade escolar e que se tornam corresponsáveis pelo processo educacional, parceiros na construção do ensino-aprendizagem.

Já o segundo caminho consiste em participar de projetos comuns:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno. (DELORS, 1999 p. 99)

3.4 APRENDER A SER

Numa sociedade altamente competitiva como esta em que se vive, muitas vezes o ser humano vive em busca do “ter” em detrimento da formação do “ser”. Portanto, necessário se faz que a educação contribua para o desenvolvimento total da pessoa numa visão multidimensional e indivisível do ser humano em seus aspectos físicos, psíquicos e espirituais: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

Enquanto professor, não se deve fragmentar o aluno, como se este fosse apenas um cérebro em busca de conhecimentos formais, mas vê-lo como um ser holístico, uno, indivisível, com sonhos, projetos, esperanças, que necessitam ser cultivados para que se tornem realidade em construção. Dessa forma, o professor estará contribuindo para formar pessoas autônomas, críticas, inteligentes, fraternas e solidárias, capazes de se relacionarem entre si e se tornarem agentes construtores de uma cultura de paz.

4. RESULTADOS

Ao apresentar uma reflexão sobre a aprendizagem humana e situar o professor como aprendente, este estudo apresentou como resultado uma análise da

função docente e da imperiosa necessidade de uma autoformação profissional. Para tanto, ainda apresentou uma proposta metodológica crítico-reflexiva sobre a atuação docente pautada nos quatro pilares da educação, com vistas de se propor uma ressignificação de valores, ampliação de competências, de quebra de paradigmas e de fortalecimento da identidade de ser professor. Propõe empoderar o professor no sentido de valorização de sua prática e de busca permanente de formação docente a partir do conhecimento produzido no ambiente escolar, na relação de troca entre professor e aluno e no conhecimento dos limites existentes em sala de aula, mas acima de tudo nas possibilidades de mudanças com vistas a uma educação mais humanitária, fraterna e igualitária no desenvolvimento de potencialidades.

5. CONCLUSÃO:

Repensar nossa prática pedagógica a partir de um contínuo processo de autoformação é exercitar nosso compromisso ético de crescimento individual e profissional na tentativa de buscarmos sempre sermos melhores naquilo que fazemos, principalmente em nossa missão de lecionarmos, de disseminarmos um conhecimento sistematizado no ambiente escolar, mas acima de tudo, termos a possibilidade de repassarmos valores que incidem na formação básica do cidadão.

Pautarmos nossa ação docente nos quatro pilares da educação consiste em assumirmos o compromisso conosco mesmo, de sermos profissionais autênticos, envolvidos, éticos, conscientes da nossa missão enquanto agentes de transformação da sociedade em que vivemos. Mais do que nunca, o mundo, o Brasil, o nosso estado, a nossa cidade, precisam não somente daqueles que ministram o conteúdo, mas acima de tudo, daqueles que formam valores, que despertam seus alunos para as questões éticas, sociais, políticas e econômicas vigentes, tornando-os comprometidos com as mudanças estruturais da sociedade vigente.

Precisamos ter a consciência da necessidade de formação desde a graduação, pós-graduação, formação continuada, mas acima de tudo de uma autoformação permanente objetivando enriquecermo-nos de conhecimentos e buscarmos novas alternativas metodológicas que nos permitam acolher a diversidade e favorecer uma educação de qualidade para todos os nossos alunos.

Devemos sempre mudar o nosso foco de olhar, não nos fixando nos limites, mas sim no potencial que cada aluno possui e nos tornarmos mediadores a fim de fazer fluir todas as competências que muitas vezes estão adormecidas no interior dos seres humanos porque ninguém nunca os valorizou. Nossa missão é sermos orientadores, colaboradores, formadores e empreendedores de ambientes propícios à aprendizagem.

Mas isso só acontecerá se não usarmos de atitudes farisaicas, do tipo: “faça o que digo, mas não faça o que faço”, de usarmos a ética, não como um tema transversal a ser vivenciado em sala de aula, mas como postura permanente no dia a dia de quem fala e faz o que fala. Sendo humildes, competentes, solícitos e utilizando a aprendizagem significativa e colaborativa, com certeza, iremos marcar

positivamente àqueles a quem ensinamos, até porque também, iremos aprender com cada um deles.

Devemos ter mais consciência da importância de nosso desenvolvimento profissional, de buscarmos aprender a partir das nossas experiências concretas do nosso dia a dia. Todas as vezes que nos depararmos com um aluno que não correspondeu às nossas expectativas de aprendizagem, não devemos encará-lo como um problema, mas sim como um desafio à nossa prática pedagógica. É a partir dele, que iremos buscar novos caminhos, desbravar novas rotas, sairmos da mesmice...

Se nós queremos que os nossos alunos estudem e aprendam em sala de aula, então devemos também nós, estudarmos e aprendermos. Teremos de saber que não haverá ensino, se não houver aprendizagem e não haverá aprendizagem se não houver um ensino significativo para que esta aconteça. Eis aí o “X” da questão: Se sabemos que a aprendizagem é contínua e acontece de várias formas, então temos que nos conscientizarmos que nossa missão de ser professor educador não se detém apenas no “ensinar”, mas acima de tudo no “aprender!”.

Portanto, ser professor educador é ser um eterno aprendiz! É viver a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem (MEC/SEESP, 2002): quanto mais aprendemos, ensinamos; quanto mais ensinamos, aprendemos. Esta bidirecionalidade se dá através do estudo, da busca pelas competências, de nos reconhecermos limitados e ávidos por novos conhecimentos. É termos a consciência que o bom professor é aquele que estuda hoje, amanhã e sempre!

Devemos estudar sim e irmos à busca do nosso aperfeiçoamento, pois os alunos querem professores que dominem conhecimentos e tenham segurança para repassar conteúdos. Mas devemos lembrar que não podemos nos limitar a sermos meros transmissores de informações, pois para isso existem muitos outros caminhos: TV, internet, jornais, revistas, etc. Acima de tudo, lembremos que cada aluno, representa muito mais do que um número na caderneta e por trás de cada número, existe um nome, sobrenome, problemas, sonhos, limites e potencialidades; existe um ser em potencial que necessita de uma interação para deslançar seu processo de formação pessoal.

E assim, conclamar cada um de nós, professores e professoras para fazermos a maior revolução que o mundo precisa e que depende de cada um de nós: dar o melhor de si, estudando, pesquisando refletindo, para que dessa forma, ao socializarmos os nossos conhecimentos, possamos ajudar na construção de uma sociedade cognitiva bem mais humana. Sendo assim, lembremo-nos sempre que: professores que estudam são sinônimos de alunos que aprendem!

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Salete Fábio, **Adaptações curriculares em ação: a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem/** Secretaria de Educação Especial, - Brasília, DF, MEC/SEESP, 42 p, 2002

COLL, César et al. **O Construtivismo em Sala de Aula**, 6ª, SP, Ática, 1997, 224p

DUK, Cynthia, **Educar na diversidade: material de formação docente**, 2ª ed. Brasília, DF, MEC/SEESP, 2005, 266p

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo, SP, Paz e Terra, 2002.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 15ª ed. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1985.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohi, **A Construção dos Seres Humanos. Ofício de Professor – Aprender mais para ensinar melhor**. V. 1, p. 10-28, 2002

TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção e; LIMA, Maria da Glória. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional**. Disponível em

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf Acesso em 05/08/2016

ABSTRACT: This study aims to reflect on the importance of the teacher to see himself as a "learning being" and to become responsible for his teacher training, aspiring to be instrumental to the learning path directed at personal and professional development. It reflects as a methodological alternative to support the teaching pedagogical practice, the chapter of the Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, entitled: "Learning: The Treasure within" (1996), which explores the four pillars of education. To analyze the results, it demonstrates the importance of the social relevance of this study in the sense of instigating the critical reflection of the teacher and his ethical commitment of self - training directed at the potentialization of the pedagogical practice of said professional in his daily school life. It concludes by affirming that self-training allows the teacher's role to provide for himself a critical, broad and permanent formation which is not exhausted in undergraduate courses or in systematic continuous training, but which goes beyond all personal and professional existence of the educator being.

KEYWORDS: Teaching-learning. Self-training. Four pillars of education

CAPÍTULO XV

PROFISSÃO DOCENTE E SÍNDROME DE BURNOUT: ADOCIMENTO E PERCA DE SENTIDO

Guilherme de Souza Vieira Alves

PROFISSÃO DOCENTE E SÍNDROME DE BURNOUT: ADOECIMENTO E PERCA DE SENTIDO

Guilherme de Souza Vieira Alves

Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos – UNIFEB
Barretos – São Paulo

RESUMO: A Síndrome de Burnout é uma doença biopsicossocial que acomete o indivíduo no ambiente laboral. Relaciona-se a um esgotamento nervoso gerado por estresse no trabalho, levando o indivíduo a um estado depressivo. O termo Burnout remete a uma falta de energia que incapacita o indivíduo para o labor. Caracteriza-se por três dimensões independentes: exaustão emocional, despersonalização e reduzida satisfação no trabalho. Dentre as muitas alterações físicas, comportamentais, emocionais e defensivas destacam-se: fadiga, dores osteomusculares, dificuldade de concentração e memorização, dificuldade em concluir tarefas, isolamento social, cansaço, comportamento de fuga e estresse. Devido às próprias características inerentes à profissão, os docentes de modo geral, estão mais propensos ao acometimento desta síndrome. Tal pesquisa teve como objetivo identificar as principais características sobre a síndrome, e a contribuição destas ao desencantamento e abandono da carreira docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfica sobre o tema. De forma ampla, jornada de trabalho, falta de tempo para lazer, quantidade de alunos, desrespeito pelo professor e cobranças excessivas são alguns dos fatores que levam este profissional a perder o fôlego e em decorrência disso, se desencantar e/ou abandonar a profissão. Faz-se necessária, portanto, a criação de políticas públicas efetivas na área educacional que estejam engajadas com a melhoria da saúde física e mental dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: profissão docente, Síndrome de Burnout, doença ocupacional, saúde mental.

1. INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura do presente século, pensar a profissão docente é fazer referenciais paradigmáticos à medida em que a contribuição deste profissional seja relevante para com os anseios do indivíduo em âmbito pessoal, profissional, acadêmico e social. Investe-se boa parte da existência na execução de estudos, estágios, formação e dedicação às relações ocupacionais.

Para tanto, no contexto pós-moderno a educação vem sofrendo mudanças drásticas e significativas diante daquilo que possa efetivamente ser considerado como educação – prática em que indivíduos e grupos sociais, por meio da formação profissional, são capazes de atuar ativamente em meio à sociedade. Este paradigma pode ser verificado à proporção em que a profissão docente vem sendo desvalorizada profissional, cultural e economicamente. Motivos estes que contribuem ao desencanto, abandono e se tornam meios facilitadores pela busca por outras carreiras.

Uma das razões que contribui ao distanciamento da profissão docente trata-se da Síndrome de Burnout, uma doença e um agravante que afeta o trabalhador e como consequência acarreta diversos conflitos, interferindo na vida pessoal, profissional, social e familiar do trabalhador, podendo levá-lo a gravíssimos problemas de saúde físicos e mentais, inclusive à morte. É importante ressaltar que se refere a um problema inerente ao trabalho e não do trabalhador em si, ou seja, a questão principal desta síndrome é o mal que o trabalho ocasiona ao indivíduo que nele atua.

Sendo assim, é válido destacar que todo e qualquer tipo de profissional está vulnerável ao adoecimento por Burnout. Progressivamente, a profissão docente é circunstância de investigação, seja social, física, mental e até mesmo comportamental, visto que, os docentes tornaram-se sujeitos de pesquisas pela razão de lidarem diretamente com pessoas (alunos, pais, colegas de trabalho), e destas relações resultarem conflitos, tais como estresse e adoecimento físico e emocional.

O propósito desta pesquisa foi revisar os conceitos encontrados na literatura sobre a Síndrome de Burnout na profissão docente, enfatizando-se o processo de estresse e alguns motivos desencantadores que levam estes profissionais ao abandono da profissão.

2. METODOLOGIA

A presente investigação foi determinada por pesquisa bibliográfica, que conforme salienta Severino (2007) “...é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (p.122).

Neste sentido, Gil (2012, p. 50) em suas considerações afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A discussão deve ser entendida e privilegiada de seu ponto de vista dinâmico e social. Dessa forma, a realização da presente investigação, ou seja, suas bases teórico-metodológicas convergem na direção da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Ainda segundo os autores acima, a pesquisa qualitativa permite que os dados obtidos possam ser importantes do ponto de vista descritivo. Além disso, consideram que a investigação na pesquisa qualitativa lida com a perspectiva teórica que inclui a consideração de uma história, uma cultura dentro da realidade social.

Minayo (1999) assevera que a pesquisa qualitativa se adequa a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares. A autora também destaca que a abordagem qualitativa contribui significativamente no esclarecimento dos processos sociais.

3. DISCUSSÃO

Mediante as propostas desta pesquisa, os achados das literaturas convergem quanto às abordagens sobre a Síndrome de Burnout e os fatores que podem levar os profissionais docentes ao desencantamento pela profissão.

Para Reinhold (2012, p.64) os conceitos primordiais sobre a doença são justificados pela seguinte definição:

O burnout (“consumir-se em chamas”) é um tipo especial de stress ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender – se a todas as áreas da vida de uma pessoa. Esse fenômeno de burnout foi pesquisado e estudado em relação os professores e a situações de ensino mais do que em relação a outras áreas profissionais, o que talvez indique que o trabalho do professor é visto como oferecendo condições propícias ao desenvolvimento do burnout. Começa com uma sensação de inquietação que aumenta à medida que a alegria de lecionar gradativamente vai desaparecendo.

Benevides-Pereira (2010, p. 21) evidencia que:

Burn-out, ou simplesmente Burnout, é um termo (e um problema) bastante antigo. [...] uma metáfora para significar aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental.

Neste mesmo sentido, Schaufeli, Dijkstra e Vasquez (2013) corroboram as afirmativas ao discutirem que as pessoas com Síndrome de Burnout demonstram comportamento cínico para com o outro, que é uma maneira de defesa devido ao esgotamento nervoso e precursor do consumo físico e mental, característico da doença.

De modo particular, dentre os fatores indicativos que podem contribuir para o desencanto e/ou ao abandono da profissão docente, Sousa et al. (2012, p. 72) destacam que “o número excessivo de alunos tende a levar o professor a elevados níveis de estresse, prejudicando o seu rendimento e o rendimento do aluno [...]”.

Lapo e Bueno (2003) acrescentam que os fatores condicionantes podem estar associados à baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, outras oportunidades de empregos mais rentáveis, problemas de saúde, falta de perspectiva quanto às mudanças na rede estadual, necessidade de tempo para concluir a pós-graduação, nascimento de filhos, desencanto com a profissão, mudança de cidade, insatisfação com a estrutura do sistema educacional, falta de perspectiva de crescimento profissional também são fatores que contribuem para o problema.

Ainda assim, diante de todos os problemas que os professores têm de enfrentar em suas rotinas profissionais Ferenhof e Ferenhof (2002, p. 07) explicitam que:

Para o educador, é muito difícil desistir de sua dedicação ao ensino, abandoná-la, pois o trabalho educacional lhe propicia (ou deveria propiciar) outras recompensas, que não as monetárias. Essa dificuldade gera a tendência de uma ‘evolução negativa’ no trabalho, afetando a habilidade profissional e a disposição de atender às necessidades dos estudantes. Além disso, o contato e o relacionamento com as pessoas usuárias do trabalho ficam prejudicados – corpo discente e docente, pessoal técnico administrativo, enfim, a organização como um todo.

Schaufeli, Dijkstra e Vasquez (2013) relatam que:

A criação ou ampliação de práticas organizacionais que influenciem positivamente o ambiente de trabalho pode, inclusive, produzir efeitos significativos na prevenção do estresse e da síndrome de burnout, dentre outros acometimentos dessa natureza (p. 16).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se discute a Síndrome de Burnout e suas relações para com a profissão docente no contexto socioeconômico do século XXI, nota-se que há muitas indagações sem respostas, visto que se trata de um problema multidimensional decorrente de várias causas e consequências, sendo, portanto, possível abordá-lo com maior abrangência do ponto de vista conceitual. Castro (2012, p. 39) afirma que:

[...] se, por um lado, há o avanço em relação à definição, à epidemiologia, e à relação entre variáveis ou dimensões, tem-se, por outro, a estagnação sobre a compreensão dos processos individuais, organizacionais e sociais. Ou seja: como é possível que as pessoas mais afetadas pelo problema sejam justamente aquelas que mais se dedicam ao seu trabalho e não as que se dedicam menos? Como a desilusão e a frustração são capazes de levar ao esgotamento? E, por fim, por que o setor de serviços e assistência é o mais afetado e não os trabalhadores da indústria, por exemplo? Que transformações estão a ocorrer no mundo das organizações e do trabalho para que surja o problema do burnout justamente a partir de meados e década de 70, ou seja, justamente no momento de transformação de um capitalismo baseado num modo de produção fordista-taylorista para um modo flexível? [...]

Ainda para o mesmo autor, apesar do avanço conceitual da Síndrome de Burnout, há uma estagnação no campo sócio organizacional que esclarecem o processo; ele considera que pouco se avançou a respeito da compreensão do processo de transformação do estado de paixão, energia e dedicação ao trabalho.

Carlotto (2002) considera de extrema relevância “pensar em ações que possam prevenir ou erradicar o Burnout visando o estabelecimento de um contexto mais favorável ao exercício da profissão docente” (p. 15).

Confirmando as expressões acima como forma de prevenção contra a

Síndrome de Burnout no docente, há a necessidade de investimento em saúde ocupacional, conforme afirmam Sousa et al. (2012, 74) “...o investimento em programas de intervenção entre os educadores ajudando-os a refletirem os valores normativos e sociais, poderia resultar em consequências positivas, promotoras de uma reelaboração de determinadas situações conflituosas”.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan/jun 2002.

CASTRO, F. G. **Fracasso do projeto de ser: burnout, existência e paradoxos do trabalho.** Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. Burnout em professores. **Avaliação e Mudanças**, v. 4, n. 1, p. 131-151, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2012.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisas**, n. 118, p. 65-88, mar/ 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

REINHOLD, H. H. O Burnout. In: LIPP, M.E.N. **O stress do professor.** Campinas: Papyrus, 2012, p.63- 80.

SCHAUFELI, W.; DIJKSTRA, P.; VAZQUEZ, A. C. **O engajamento no trabalho.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, J. R. S.; OLIVEIRA, G. F.; DAMASCENO, M. M. S.; SILVA, A. C. O. Prevalência da síndrome de burnout em profissionais da educação. **Caderno de Cultura e Ciência**, a. 7, v. 11, n. 1, dez/2012.

ABSTRACT: Burnout syndrome is a biopsychosocial disease that affects the individual in the work environment. It is related to a nervous breakdown generated by stress at work, leading the individual to a depressive state. The term Burnout refers to a lack of energy that incapacitates the individual for the job. It is characterized by three independent dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and reduced job satisfaction. Among the many physical, behavioral, emotional and defensive alterations are fatigue, musculoskeletal pain, difficulty concentrating and memorizing, difficulty in completing tasks, social isolation, fatigue, escape behavior and stress. Due to the inherent characteristics of the profession, teachers in general are more likely to have this syndrome. This research aimed to identify the main characteristics about the syndrome, and their contribution to the disenchantment and abandonment of the teaching career. For that, a bibliographic research was done on the subject. In a broad way, work hours, lack of time for leisure, number of students, disrespect for the teacher and excessive charges are some of the factors that lead this professional to lose his breath and as a result, disenchantment and / or abandoning the profession . It is necessary, therefore, the creation of effective public policies in the educational area that are engaged in improving the physical and mental health of teachers.

KEYWORDS: Teaching profession, Burnout syndrome, occupational disease, mental health.

CAPÍTULO XVI

REALIZAÇÃO DE FEIRA DE CIÊNCIAS POR MEIO DE PROJETOS: CONTRIBUTOS PARA ESTUDANTES DA LICENCIATURA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Renan Bernard Gléria Caetano
Joceline Maria da Costa Soares
Ludymilla Nunes Coelho de Araujo
Christina Vargas Miranda e Carvalho
Luciana Aparecida Siqueira Silva**

REALIZAÇÃO DE FEIRA DE CIÊNCIAS POR MEIO DE PROJETOS: CONTRIBUTOS PARA ESTUDANTES DA LICENCIATURA E DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renan Bernard Gléria Caetano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
Urutaí – Goiás

Joceline Maria da Costa Soares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
Urutaí – Goiás

Ludymilla Nunes Coelho de Araujo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
Urutaí – Goiás

Christina Vargas Miranda e Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
Urutaí – Goiás

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí
Urutaí – Goiás

RESUMO: Como estratégia de ensino, as Feiras de Ciências são capazes de fazer com que os alunos, por meio de trabalhos próprios, envolvam-se em uma investigação científica, propiciando um conjunto de experiências interdisciplinares, complementando o ensino formal. O objetivo deste trabalho é relatar a orientação de trabalhos exibidos na Feira de Ciências da escola conveniada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Química, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A atividade envolveu treze licenciandos em Química, vinculados ao Pibid-Química e Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que foram separados em duplas e/ou trios, ficando responsáveis por orientar os trabalhos realizados pelos alunos das turmas do Ensino Médio da escola parceira. A Feira de Ciências aconteceu em setembro de 2015 sendo apresentados 34 trabalhos abordando diversas temáticas, ficando os alunos do Ensino Médio responsáveis por explicar seus trabalhos aos visitantes, cabendo aos licenciandos em Química, neste dia, apenas auxiliá-los em caso de necessidade. A Feira de Ciências estimulou os alunos do Ensino Médio na construção de conhecimento a partir de resultados obtidos, bem como, possibilitou aos estudantes de iniciação à docência vivenciar a experiência de orientar trabalhos. Ademais, os pibidianos tornaram-se responsáveis por uma ação que está inserida no planejamento anual da escola conveniada e que desperta curiosidade e interesse em toda a comunidade escolar. Assim, a realização da Feira de Ciências transcendeu ao propósito inicial pois, corroborou tanto com a construção do conhecimento de estudantes da Educação Básica, quanto com a formação dos futuros professores de Química.

PALAVRAS-CHAVE: Feira de Ciências, Formação Docente, Projetos, Pibid, Prodocência.

1. INTRODUÇÃO

O ensino das Ciências pode se processar em diferentes contextos educacionais e espaciais. Para cada contexto, diferentes definições e caracterizações são consideradas. Nesse enfoque, os espaços não formais ou ambientes extraescolares, inseridos na educação formal ou educação escolarizada também podem contribuir para o ensino de Ciências (FERNÁNDEZ, 2006). Santos (2012) salienta que o estudante, ao se inserir na realização das Feiras de Ciências, participa de um processo que resulta na construção de conhecimentos, que muitas vezes não ocorreriam em espaço formal de sala de aula.

Como estratégia de ensino, as Feiras de Ciências são capazes de fazer com que os alunos, por meio de trabalhos próprios, envolvam-se em uma investigação científica, propiciando um conjunto de experiências interdisciplinares, complementando o ensino formal. Nessa vertente, o trabalho por projetos favorece o desenvolvimento dessas competências, ao mesmo tempo em que instiga o aluno a sair da passividade, passando a ser construtor de seu próprio conhecimento (MEZZARI; FROTA; MARTINS, 2011).

Mota et al. (2012) acreditam que a escola deve reservar tempo e espaço no seu calendário de atividades, para poder incluir os alunos nos projetos como as feiras, pois além de apresentar vários experimentos, estimula a troca de conhecimento e acaba despertando o interesse pela Ciência. Assim, as Feiras de Ciências conseguem promover uma maior interação entre aluno e professor, bem como entre a escola e a comunidade, proporcionando aos alunos que exponham trabalhos, por eles realizados, a todos que passem pelo evento, possibilitando um maior intercâmbio de informações.

As Feiras de Ciências são eventos que oferecem oportunidades para professores formados e em formação de melhorar a interatividade com os alunos e aperfeiçoar e/ou adquirir habilidades na sua prática docente. Hartmann e Zimmermann (2000) consideram relevante a realização das Feiras de Ciências pelos alunos das licenciaturas para que tenham experiência nesta prática e possam auxiliar seus alunos futuramente na Educação Básica, tanto como pesquisadores, quanto como orientadores de trabalhos.

Considerando-se a relevância da realização das Feiras de Ciências, como espaço não-formal de aprendizagem e a importância destas para o aprimoramento da docência, este trabalho tem como objetivo relatar a orientação de trabalhos exibidos na Feira de Ciências de uma escola conveniada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Química, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com dados do Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica (FENACEB) (BRASIL, 2006), a primeira Feira de Ciências ocorreu

no início do século passado nos Estados Unidos e sua popularização iniciou-se somente após a II Guerra Mundial. No Brasil, os eventos também começaram a ser realizados na mesma época, mas a popularização ocorreu a partir dos anos de 1980.

As Feiras de Ciências, de maneira geral, tem grande influência na aprendizagem do aluno, pois o instiga a ser mais criativo, mais investigativo, a fazer uma busca maior por conhecimento para que assim possa mostrar o que foi aprendido durante a etapa de montagem para o público visitante (GONÇALVES, 2008). As Feiras de Ciências são definidas de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) como sendo

eventos sociais, científicos e culturais realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a apresentação dos estudantes, oportunizar um diálogo com os visitantes, constituindo-se na oportunidade de discussão sobre os conhecimentos, metodologias de pesquisa e criatividade dos alunos em todos os aspectos referentes à exibição de trabalhos (p. 20).

Pereira, Oaigen e Hennig (2000) afirmam que as Feiras de Ciências têm como objetivos propiciar um conjunto de situações de experiências que possibilitem

[...] incentivar a atividade científica; favorecimento da realização de ações interdisciplinares; estimular o planejamento e execução de projetos; estimular o aluno na busca e elaboração de conclusões a partir de resultados obtidos por experimentação; desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de critérios para compreensão de fenômenos ou fatos, pertinentes a qualquer tipo, quer cotidiano, empírico ou científico; proporcionar aos alunos expositores uma experiência significativa no campo sócio-científico de difusão de conhecimentos; integração da escola com a comunidade (p. 20).

Mancuso (2000) destaca que são vários os tipos de trabalhos apresentados em Feiras de Ciências, desde aqueles de montagem àqueles informativos e os investigatórios. Independente do tipo, o aluno participante acaba sendo inserido no universo da pesquisa científica, fomentando habilidades para o desenvolvimento da cultura científica. Assim, as Feiras de Ciências realizadas na escola podem trazer diversos benefícios para alunos e professores, proporcionando mudanças positivas nos trabalhos em ensino de Ciências, que são destacadas no Quadro 1.

Quadro 1. Benefícios e mudanças proporcionadas pelas Feiras de Ciências

Benefício	Mudança
1. Crescimento pessoal e ampliação dos conhecimentos	Busca de mais informações por parte dos alunos para fazerem boa apresentação aos visitantes
2. Ampliação da capacidade comunicativa	Maior habilidade na argumentação e capacitação em compreender o entendimento do público que os ouve

3. Mudança de hábitos e atitudes	Construção da capacidade própria para investigação, proporcionando aquisição de mais conhecimento
4. Desenvolvimento da criticidade	Os alunos ao observarem outros trabalhos, ouvir opiniões de outras pessoas, passam a comparar seus trabalhos com outros, o que faz com que eles busquem melhorar e vão em busca de mais conhecimento
5. Maior envolvimento e interesse	Motiva o aluno a buscar informações sobre o conteúdo abordado em seu trabalho, sendo esta uma maneira a mais de adquirir conhecimento na área das Ciências
6. Maior politização dos participantes	A diversidade de trabalhos apresentados nas Feiras de Ciências, proporciona a transmissão de informações aos visitantes de assuntos científicos, sejam eles ambientais e/ou sociais

Fonte: Adaptado de Mancuso (2000).

As Feiras de Ciências são momentos de incentivo e estímulo para estudantes e professores buscarem novos conhecimentos, sendo um espaço significativo para a iniciação científica de jovens pesquisadores (NEVES; GONÇALVES, 1989). Strohschoen, Puhl e Marchi (2013, p. 43) salientam que “as Feiras de Ciências são momentos extremamente formativos tanto para os alunos, quanto para os professores que atuam como orientadores”.

A partir desse pressuposto, acadêmicos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Química foram instruídos por seus professores supervisores e coordenador de área do Pibid para serem orientadores dos alunos da Educação Básica no desenvolvimento dos trabalhos que seriam expostos na Feira de Ciências de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Goiás, parceira do Pibid-Química.

Meira et al. (2013) consideram que a realização das Feiras de Ciências, mostras culturais e outros eventos similares geram um grande movimento na escola, pois colocam os alunos em contato direto com a comunidade escolar e também de seu entorno, possibilitando que haja divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Para tanto, faz-se necessário uma boa fundamentação teórica e o envolvimento real dos alunos nas atividades práticas que resultaram na produção do trabalho para que, só então, passem a divulgar os conhecimentos produzidos na escola.

Nessa perspectiva, acredita-se na contribuição das Feiras de Ciências na formação dos futuros docentes, por meio das quais os licenciandos tem oportunidade de adquirir experiência em seu futuro ambiente de trabalho e os alunos da Educação Básica, despertar o interesse pelos assuntos relacionados às Ciências, ao investigar os temas para realização dos trabalhos. Dornfeld e Maltoni (2011) apontam que as Feiras de Ciências exercem uma função extremamente importante para a formação de um futuro professor da área de Ciências. Mancuso (2000) e Mezzari, Frota e Martins (2011) enfatizam que a organização desse tipo de feira pode

induzir uma alteração de comportamento da sociedade e dos alunos das escolas, podendo ampliar a comunicação entre eles e os professores, além de incentivar atitudes criativas e inovadoras.

De acordo com Barcelos, Jacobucci e Jacobucci (2010) as feiras se constituem palco para um trabalho baseado no ensino por projetos. Por ser um evento institucional, implica a mobilização de muitas pessoas da comunidade escolar e de outros espaços para sua realização. Como qualquer outra atividade de ensino-aprendizagem que envolve criatividade e investigação na busca de soluções para uma situação problematizadora, a realização de uma feira científico-cultural requer um pré-projeto, visto que um evento dessa natureza depende de uma série de medidas e providências que devem ser pré-programadas.

Sendo assim, este trabalho foi proposto considerando os benefícios da Feira de Ciências na formação dos estudantes da Licenciatura e da Educação Básica, concordando com a atual Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015 do Ministério da Educação (BRASIL, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, a qual institui em seu Artigo 6º a articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, contemplando a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente.

3. METODOLOGIA

A realização da Feira de Ciências é uma proposta existente no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Goiás, em Pires do Rio, GO. Tal instituição de ensino é conveniada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Química, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. O Pibid é um programa que possibilita a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, conforme definido pelas atuais DCN para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). Nesta escola-campo estão inseridos 13 bolsistas de iniciação à docência (ID), que são acadêmicos do curso de Licenciatura em Química do IF Goiano – Campus Urutaí, 2 professores supervisores que são docentes da Educação Básica (EB) atuantes na escola-campo e um professor coordenador de área, que é docente do curso de Licenciatura em Química (IF Goiano – Campus Urutaí).

Como forma de contribuir com a escola-campo na continuidade de suas propostas, auxiliando o professor que organiza a Feira de Ciências, que é o professor supervisor do Pibid- Química e ainda, proporcionar melhor formação docente aos licenciandos integrantes do Pibid, propôs-se a Feira de Ciências da escola conveniada no ano de 2015, em forma de exposição de projetos que foram orientados pelos estudantes de ID e executados pelos alunos da EB.

A feira é simplesmente uma mostra para a comunidade de algo que já foi feito pelos alunos ao longo de determinado período de tempo e deve ser um reflexo dos trabalhos escolares em Ciências. A feira existe porque

existem os trabalhos e não o contrário: trabalhos a serem realizados porque vai haver uma feira (ROSA, 1995, p. 224).

Nessa perspectiva é que foi pensado o desenvolvimento de projetos para serem expostos à comunidade escolar sob forma de uma Feira de Ciências. Para tanto, os alunos de ID foram preparados por seus professores, supervisores e coordenador de área, sobre as melhores maneiras de se conduzir um projeto. Nessa etapa de preparação, articulamos as ações do Pibid com as do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) por meio de leitura e discussão de textos. Após essa etapa, os pibidianos foram distribuídos em duplas ou trios, ficando responsáveis por orientar os alunos de determinada turma do Ensino Médio (EM), que se dividiram em grupos com 4 e 5 pessoas.

Houve um primeiro encontro dos estudantes/orientadores e alunos da Educação Básica, sendo dado um tempo de 6 semanas para que estes pudessem fazer uma pesquisa sobre a possibilidade de temas que seria trabalhado no projeto. Esse primeiro encontro foi monitorado pelos professores supervisores e coordenador de área, ocorrendo os demais com a presença dos estudantes da licenciatura e do EM. Os estudantes de ID ficaram responsáveis por tirarem dúvidas e ajudarem os alunos da EB a encontrarem materiais acessíveis para realização do projeto, fazer análises e testar o funcionamento das experiências, bem como, trabalhar o desenvolvimento do projeto envolvendo os conceitos e metodologias estudadas.

Os professores supervisores e coordenador de área atuaram como coadjuvantes na realização dessa atividade. No entanto, a medida que surgiram as dúvidas e dificuldades dos estudantes de ID, foram agendados encontros entre estes e os professores responsáveis pelo Pibid-Química (supervisores e coordenador de área) daquela escola parceira.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes bolsistas do Pibid-Química e integrantes do Prodocência foram preparados no início do semestre de 2015 para conduzirem os projetos a serem expostos na Feira de Ciências, a partir do texto de Rosa (1995), no qual o autor expõe a relevância de se trabalhar as Feiras de Ciências a partir de projetos bem elaborados e organizados.

Giroto (2005) defende que uma via metodológica alternativa, como o ensino por projetos, pode corroborar e superar o processo de ensinar e aprender fragmentado, disciplinar, descontextualizado, unilateral e direcionador, que se constata na maioria das escolas. Essa pesquisa de Giroto está relacionada com os trabalhos de Jolibert (1994) e Hernández (1998) cuja principal ideia é que ao participar de um projeto como a Feira de Ciências o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas, desenvolvendo uma atividade complexa, na qual se apropria, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural, formando-se como sujeito cultural.

Quando se tem um ensino por intermédio de projetos, isto implica em uma visão diferente do docente em relação ao aluno, seus trabalhos e seu rendimento escolar. Barcelos, Jacobucci e Jacobucci (2010) dizem que o ensino por projetos envolve planejar, desenvolver e avaliar a(s) atividade(s). As Feiras de Ciências não são apenas voltadas para a área escolar, mas também envolve toda a comunidade, na qual os trabalhos a serem apresentados para os diferentes públicos devem envolver um estudo anterior à exposição.

O contato dos estudantes/orientadores com os alunos da EB ocorreu em abril de 2015 e, a partir de então, iniciou-se o processo de orientação dos projetos que foram expostos da Feira de Ciências da escola conveniada ao Pibid-Química, que aconteceu no dia 1º de setembro de 2015. Os alunos do EM ficaram responsáveis por explicar seus trabalhos aos visitantes, cabendo aos licenciandos em Química, neste dia, apenas auxiliá-los em caso de necessidade para o manuseio de materiais mais perigosos e que necessitavam de mais cautela, para que o trabalho pudesse ser feito/exposto com êxito. Na Tabela 1 estão expostos as quantidades de trabalhos que foram orientados pelos estudantes de ID com as respectivas séries do Ensino Médio.

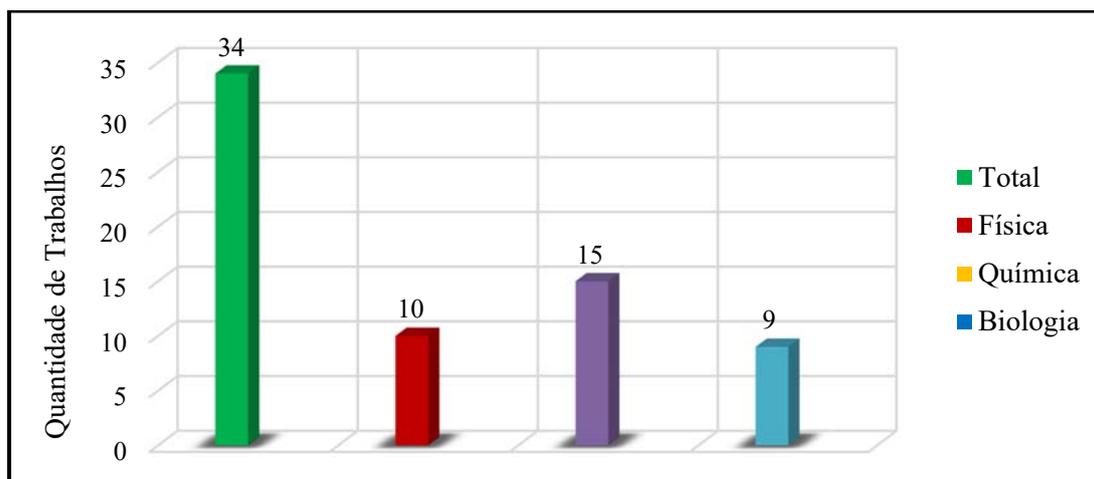
Tabela 1. Quantidade de grupos de trabalho orientados para Feira de Ciências em cada série do Ensino Médio pelos estudantes de iniciação à docência

Turma do EM	Estudantes Orientadores	Grupos
1ª série	7	16
2ª série	3	8
3ª série	3	10

FONTE: Dados dos autores.

Obteve-se um total de 34 trabalhos realizados pelos alunos do EM que abordaram as três disciplinas que englobam o ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), distribuídas de forma aleatória de acordo com a Figura 1.

Figura 1. Relação da quantidade de trabalhos expostos por disciplina que compõem o ensino de Ciências



FONTE: Dados dos autores.

Os trabalhos apresentaram temas variados que iam desde processos químicos que os alunos se deparavam em seu dia a dia até as denúncias em relação a saúde humana e ao meio ambiente. Percebemos que ainda sobrepõe a quantidade de projetos que foram executados na área da Química, o que deve ser levado em consideração que, ao se falar em Feira de Ciências, nos remetemos comumente a trabalhos relacionados à Química e não, às Ciências.

No entanto, independentemente da quantidade de trabalhos apresentados nas diferentes áreas do ensino de Ciências – Física, Química e Biologia – a ideia de abordar essas áreas foi uma forma de mostrar tanto para os alunos quanto para a comunidade que visitou o evento, que a Feira de Ciências não é apenas um mostra de experimentos de Química e que foram desenvolvidos também projetos de outras disciplinas que compõem o ensino de Ciências.

Consideramos que a Feira de Ciências realizada teve um grande público de visitação, conforme pode ser observado na Figura 2. A comunidade escolar teve grande participação e de acordo com Brasil (2006), as Feiras de Ciências contribuem para que a comunidade escolar tenha a oportunidade de apreciação e de entendimento sobre as etapas de construção científica, envolvendo a problematização, a pesquisa, a interação, a análise e a conclusão, fortalecendo a criatividade, o raciocínio lógico, a capacidade de pesquisa e o conhecimento científico, desenvolvendo a autonomia intelectual, despertando a criatividade e a capacidade de construir conhecimento.

Figura 2. Em A, B e C, diferentes locais de exposição dos trabalhos na Feira de Ciências



Fonte: Arquivo dos autores.

A realização da Feira de Ciências sob forma de projetos foi exitosa, visto que este é um meio de contribuição de divulgação da ciência e uma forma com que os alunos têm de mostrar toda a sua criatividade na hora de escolher os experimentos, seu raciocínio lógico e sua capacidade de buscar explicações acerca do seu trabalho. Durante a feira, além dos alunos, os professores também têm a oportunidade de observar, discutir e analisar os outros trabalhos em exposição (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2000). Segundo Lima (2008) este fato gera inevitavelmente a comparação de outros trabalhos com o próprio trabalho desenvolvido pelo estudante. Essa comparação é saudável porque permite vislumbrar aspectos em que os trabalhos podem ser melhorados e quais inovações podem ser incorporadas.

A partir da orientação dos trabalhos por meio de projetos e exposição dos mesmos na Feira de Ciências foi notório a contribuição dessa ação na formação dos licenciandos em Química do IF Goiano – Campus Urutaí, vinculados ao Pibid e Prodocência que atuam nessa escola-campo. Os estudantes de ID puderam vivenciar a prática da docência a partir da realização de projetos, envolvendo-se com os desafios e dificuldades de interpretação dos alunos do EM e tendo que se posicionar frente aos problemas, encontrando soluções. Segundo Mezzari, Frota e Martins

(2011)

A sensibilização, a inteligência e a criatividade precisam ser compreendidas e desenvolvidas na escola, possibilitando ao aluno sua manifestação por meio de atitudes de autonomia, reflexão e análise, essenciais a sua formação. Nessa direção, o trabalho por projetos favorece o desenvolvimento dessas competências, ao mesmo tempo em que instiga o aluno a sair da passividade, passando a ser construtor de seu próprio conhecimento (p. 108).

Sá e Santos (2016) salientam que o Pibid é um programa que tem buscado estimular a formação de mais profissionais para o ensino na EB, na medida em que oferece oportunidade para que licenciandos vivenciem a profissão mais precocemente. O que corrobora com Gauche et al. (2008) que destacam a melhoria na formação de um professor de Química que vivencia a proximidade da realidade da atividade docente, por meio da problematização e fundamentação das ações e estratégias de intervenção pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os trabalhos expostos na Feira de Ciências foram realizados em grupos, propiciou uma maior união entre os alunos do EM que interagiram em busca de um objetivo comum que era o conhecimento científico relacionado aos temas dos trabalhos.

Desse modo, a Feira de Ciências estimulou a criatividade dos alunos do EM e os instigaram à cognição a partir de resultados, bem como, possibilitou aos estudantes de iniciação à docência vivenciar e experienciar a elaboração, condução e execução de projeto, mesmo que este tenha sido exíguo.

Ademais, os pibidianos tornaram-se responsáveis por uma ação que desperta curiosidade e interesse em toda a comunidade escolar e está inserida no planejamento anual da escola conveniada, respeitando-se o calendário do ano letivo.

Assim, a realização da Feira de Ciências transcendeu ao propósito inicial, cumprindo um duplo papel na aprendizagem dos envolvidos, pois corroborou tanto com a construção do conhecimento de estudantes da Educação Básica, quanto com a formação dos futuros professores de Química.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCI, G. B.; JACOBUCCI, D. F. C. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da Feira de Ciências “Vida em Sociedade” se concretiza. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica - FENACEB**. Brasília: MEC/SEB,

2006. 88p.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de 1º de Julho de 2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015.

DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. A feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 42-58, 2011.

FERNÁNDEZ, F. S. **El aprendizaje fuera de la escuela** – Tradición del pasado y desafío para el futuro. Madri: Ediciones Académicas, 2006. 426 p.

GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de Química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 26- 29, 2008.

GIROTTI, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.

GONÇALVES, T. V. O. Feiras de ciências e formação de professores. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (Orgs.) **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. Feira de Ciências: A interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Florianópolis, SC, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, M. E. C. Feiras de ciências: o prazer de produzir e comunicar. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

MANCUSO, R. Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. **Contexto Educativo Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías**, v. 6, n. 1, p. 1-5, 2000.

MEIRA, E. V.; CASTRO, D. T. H.; BARROS, T. G. E.; ANTUNES, F. Feira de Ciências: relato de experiência sobre a organização de um evento escolar. In: **VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biología (EREBIO-SUL)**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Santo Ângelo, RS, 2013.

MEZZARI, S.; FROTA, P. R. O.; MARTINS, M. C. Feiras Multidisciplinares e o Ensino de Ciências. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Número Monográfico, p. 107-119, 2011.

MOTA, C. C. P.; GOÉS, J.; RODRIGUES, L. L.; SANTOS, I. M.; MASSENA, E. P. Feira de Ciências: atividade inovadora na formação docente? In: **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (EDUQUI)**. Salvador, BA, 2012.

NEVES, S. R. G.; GONÇALVES, T. V. O. Feiras de Ciências. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 6 n. 3, p. 241-247, 1989.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E. R.; HENNIG, G. **Feiras de Ciências**. Canoas: Ulbra, 2000.

ROSA, P. R. S. Algumas Questões Relativas a Feira de Ciências: para que servem e como devem ser organizadas. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 12, n. 3, p. 223-228, 1995.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de Química. **Química Nova**, v. 39, n. 1, p. 104-111, 2016.

SANTOS, A. B. Feiras de Ciência: Um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. **Revista Ciência em Extensão**, v. 8, n. 2, p. 155-166, 2012.

STROHSCHOEN, A. A. G.; PUHL, C. D.; MARCHI, M. I. Feiras de ciências: formando os cientistas do futuro – Ensino Fundamental. **Revista Destaques Acadêmicos**, Edição Especial, p. 43-48, 2013.

ABSTRACT: As a teaching strategy, the Science Fairs are able to make students, through their own work, engage in scientific research, providing a set of interdisciplinary experiences, complementing formal education. The objective of this work is to report the orientation of works exhibited at the Science Fair of the school associated with the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Chemical subproject, of the Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. The activity involved thirteen Chemistry graduates, linked to Pibid- Chemical, who were separated into pairs and/or trios, being responsible for guiding the work done by the students of the high school of the partner school. The Science Fair it happened in September 2015 with 34 papers addressing different themes, with the high school students being responsible for explaining their work to visitors, it is incumbent on chemistry graduates, on this day, to assist them if necessary. The Science Fair stimulated the students of the high school in the construction of knowledge from the results obtained, as well as, it enabled to the students of initiation to the teaching to experience of guiding works. In addition, the pibidianos have become responsible for an action that is inserted in the annual planning of the agreed school and that

awakens curiosity and interest in the whole school community. Thus, the realization of the Science Fair transcended the initial purpose because it corroborated both the construction of knowledge of Basic Education students and the training of future Chemistry teachers.

KEYWORDS: Science Fair, Teacher Training, Projects, Pibid, Prodocência.

CAPÍTULO XVII

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS

**Ludymilla Nunes Coelho de Araujo
Isabela Rangel da Silva
Lidiane Machado Dionizio
Renan Bernard Gléria Caetano
Christina Vargas Miranda e Carvalho
Luciana Aparecida Siqueira Silva**

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS

Ludymilla Nunes Coelho de Araujo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí,
Licenciatura em Ciências Biológicas
Urutaí - Goiás

Isabela Rangel da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí,
Licenciatura em Ciências Biológicas
Urutaí - Goiás

Lidiane Machado Dionizio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí,
Licenciatura em Ciências Biológicas
Urutaí - Goiás

Renan Bernard Gléria Caetano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí,
Licenciatura em Química
Urutaí - Goiás

Christina Vargas Miranda e Carvalho

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Programa de Pós Graduação em Ensino
de Química
Uberlândia – Minas Gerais

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí,
Licenciatura em Ciências Biológicas
Urutaí - Goiás

RESUMO: A formação continuada de professores é um processo em que o educador tem a oportunidade de aprimorar seu conhecimento, aliando teoria e prática, devendo se inteirar de uma abordagem que envolva o campo científico-tecnológico-social no qual está inserido. Porém, a realidade é envolta por carências na formação de professores para atuarem no Ensino de Ciências. Sendo assim, a utilização de jogos didáticos computacionais pode ser aliada do processo ensino aprendizagem de Ciências. O presente trabalho relata uma experiência vivenciada durante a realização de um projeto de extensão que propõe uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Orizona-GO e o IF Goiano Campus Urutaí no sentido de promover ações de formação continuada voltadas aos professores de Ciências do referido município. A ação envolveu licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas e Química, bem como professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de ambas as áreas. Foram realizadas reuniões com os professores, estudos e pesquisas para a criação de uma ferramenta tecnológica, denominada “Quiz biológico”, abordando-se o assunto de verminoses, a fim de demonstrar a inserção da tecnologia em sala de aula. O contato com os professores foi importante para que houvesse

troca de experiências, e o entusiasmo dos mesmos em participar dos encontros propostos, se tornou uma forma de conciliar as dificuldades que possuíam com a atividade aprendida, além de perceber como a tecnologia pode auxiliar no cotidiano escolar. Tal parceria pôde ainda fortalecer a licenciatura, oportunizando o contato direto dos licenciandos envolvidos com a realidade educacional em questão.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Ciências; Formação continuada de professores; Tecnologia na escola.

1. INTRODUÇÃO

As chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são o reflexo de um mundo em constante transformação, por isso, incorporá-las no âmbito escolar é uma forma de aliar o cotidiano desafiador, enfrentado pelo professor, para que o mesmo consiga adaptar-se ao meio que está inserido. Sendo assim, ao considerarmos a utilização de jogos didáticos computacionais como aliados do processo ensino-aprendizagem de Ciências, acreditamos que o livro didático seja um instrumento a mais de trabalho, não se constituindo a diretriz primordial ou única para atuação do professor, uma vez que, de acordo com Franzolin (2007, p.6),

acredita-se que professores mais bem qualificados para saber o que estão ensinando e materiais didáticos de melhor qualidade sejam aliados na tarefa de colaborar com a transposição didática e seu propósito de facilitar e não dificultar a aprendizagem.

Entende-se por transposição didática, conforme Franzolin (2007), a transformação do objeto do saber em objeto de ensino, sendo um desafio constante para que a prática pedagógica ocorra de forma eficiente. Com todo processo de adaptações, o professor deve se inteirar de uma abordagem que envolva o campo científico-tecnológico-social, no qual está inserido, porém o que se percebe é um ensino envolto por carências na formação de professores para atuarem no Ensino de Ciências. De acordo com Roehrig, Assis e Czelusniaki (2011), para que se atenda aos paradigmas postos pela sociedade, é necessário que os currículos tenham uma abordagem CTS (Ciência Tecnologia e Sociedade).

Há uma imprescindibilidade de se trabalhar a realidade com os professores, de maneira que eles possam se inteirar acerca do uso de ferramentas tecnológicas, para que o processo de ensino e aprendizagem seja enriquecido de modo que busque o pensamento crítico e reflexivo do aluno. Corroborando com estas colocações Gil-Pérez e Carvalho (2000, p. 24) acrescentam que o conhecimento das relações entre ciência, tecnologia e sociedade está entre os principais aspectos a serem priorizados na formação de professores.

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias (MERCADO, 1998, p. 01). A escola se torna o espaço propício para que o docente utilize a tecnologia a fim de tornar a sala de aula um ambiente mais dinamizado e

contextualizado.

Em 1997, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), implementou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), no qual é preconizado que a escola usufrua da tecnologia na educação, para que haja o

fortalecimento da ação pedagógica do professor na sala de aula e da gestão da escola, maior envolvimento da sociedade na busca de soluções educacionais e modernização com inovações tecnológicas introduzidas no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 4).

Segundo Carvalho (2013) é perceptível que, muitas universidades de licenciatura debatem novos meios de ministrar as aulas para com seus alunos, porém a prática vem ditando outra forma, onde os discentes se limitam a reger a aula de forma tradicional com perguntas clichês como “você está entendendo?”. Com isso,

as ações governamentais referentes à tecnologia digital no Brasil sugerem mudanças no processo de formação inicial e continuada de professores, para fazer frente à realidade trazida pelos recursos tecnológicos que chegam à escola. (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015, p. 71).

O fazer docente é envolto por dificuldades que impedem a utilização dos recursos que são ofertados, a exemplo disso, muitas escolas possuem laboratórios com computadores que poderiam ser utilizados para aperfeiçoar o aprendizado do aluno. Porém, por falta de tempo e/ou condição de aprender a usufruir da tecnologia, ou por não ter conhecimento sentem-se desestimulados, ficando à mercê apenas do livro didático. Nessa concepção, a ciência é expressa de forma descontextualizada e acrítica, de modo que os alunos são induzidos a memorizar informações sem compreender o seu significado e sua importância no âmbito da vida cotidiana. (Roehrig, Assis e Czelusniaki, p. 3, 2011).

Inserir as novas tecnologias se torna uma forma de contextualizar o conteúdo teórico com o que o aluno vive no cotidiano. A educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados (BARRETO, 2004, p.1182). Ainda conforme Barreto (2004),

em síntese, a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômicas-políticas (p.1183).

As TIC agem como aliadas ao processo de ensino aprendizagem e entendendo que o professor é um ser em construção, o processo de formação continuada vem para reafirmar a importância que o aprendizado se torne constante. O potencial educativo das tecnologias pressupõe uma sensibilização e preparação docente para o uso, considerando o contexto de ação (PORTO, 2006, p.45).

Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar (GATTI, 2003, p. 192). Aqui, a importância de diligenciar a formação continuada que é um meio de incentivar os professores para que não fiquem estagnados em uma realidade ultrapassada. O ensino, concebido como uma profissão, impõe a necessidade de envolvimento dos professores num processo contínuo de formação (FIGUEIRÓ, 2006, p. 04).

As tecnologias fazem parte de uma estratégia para acrescentar no processo de ensino aprendizagem em sala de aula, e o professor deve mediar essa interação do aluno e tecnologia. Aliados aos fatores que a obtenção de um conhecimento e preparo para lidar com as exigências modernas, são intermediados por meio da experiência profissional, também pode-se integrar o uso de TIC's, uma vez que,

o novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativa, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p. 28).

Percebendo que as tecnologias agem de forma significativa para ensino, este trabalho teve como objetivo relatar a vivência do processo de formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino de Orizona-GO, frente a uma atividade desenvolvida em que propôs lançar mão da tecnologia como aparato didático para subsidiar o ensino de verminoses.

2. METODOLOGIA

O contato inicial foi realizado no início do ano de 2017, com solicitação de um momento formativo de 10 horas com a finalidade de tratar de assuntos relativos à formação do professor de Ciências, tendo em vista que dos 12 (doze) professores de Ciências efetivos da Rede Municipal de Educação de Orizona, considerando-se que nenhum tem formação inicial na área específica, apesar de todos serem pós-graduados em outras áreas.

A partir daí, surgiu a ideia de aliar programas já existentes no âmbito do IF Goiano Campus Urutaí, tais como: Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) às ações de formação continuada voltadas aos referidos professores. Elaborou-se então um projeto de extensão para que as ações de formação continuada de tais professores pudessem se estender para além de um único encontro.

As atividades voltadas à formação continuada de professores de Ciências do município de Orizona-GO foram idealizadas pelos alunos do curso de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano Campus Urutaí, com base em estudos orientados pelo grupo de pesquisadores em Ensino de Ciências vinculados à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foram elaboradas quatro

modalidades didáticas para apresentar aos professores com base nos componentes curriculares que os professores tinham maior dificuldade em abordar.

Assim, uma das atividades elaboradas foi denominada “Quiz Biológico”, abordando o tema verminoses com ênfase em teníase, cisticercose, ascaridíase e ancilostomose, para os professores que davam aula para o 7º ano. O Quiz foi desenvolvido com a utilização do Microsoft Power Point (Figura 1) no qual é possível a criação de slides com interação entre si, possibilitando a realização de um jogo rápido de perguntas e respostas. O jogo elaborado é composto por 10 (dez) questões, com 4 (quatro) alternativas cada uma, sendo apenas uma correta. Ao clicar na alternativa correta, o jogo automaticamente leva o participante à questão seguinte. Caso erre, tem a possibilidade de tentar novamente. Ao longo do jogo, foram inseridas imagens e textos auto-explicativos, que auxiliam na resolução das questões, aumentando a interação do participante com o Quiz, bem como a possibilidade de maior aprendizado através da utilização do recurso.



Figura 1: Representação de partes do Quiz elaborado com intermédio da ferramenta do Power Point.

Dividiu-se o grupo de professores em duas equipes contendo números iguais ou aproximados, posteriormente foi distribuído um quadro de pontuação (Figura 2), contendo o número da questão, os números de tentativas e um espaço em branco designado a colocar a pontuação da tentativa acertada.

	4°			4°	
4	1°		11	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
	4°			4°	
5	1°		12	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
	4°			4°	
6	1°		13	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
	4°			4°	
7	1°		14	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
	4°			4°	
Tentativa	Pontuação	Pontuação Final:			
1°	10				
2°	8				
3°	6				
4°	4				

Figura 2. Quadro de tentativas, onde os docentes marcaram a pontuação correspondente à tentativa que eles acertaram.

Cada grupo pôde eleger um representante para responder as questões discutidas e marcar a pontuação da tentativa respondida corretamente, dentro do tempo de 30 segundos para cada questão. O grupo que respondesse errado ou ultrapassasse o tempo determinado, perdia a vez, passando-a para o grupo seguinte e reiniciando o Quiz.

As tentativas respondidas pelo grupo e que já tinham pontuação marcada permaneceram com a mesma pontuação, o grupo voltava a marcar a pontuação se respondessem errado. Quando um dos grupos conseguiu responder todas as 14 questões, o jogo terminou e o grupo vencedor foi o que obteve maior pontuação total.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das práticas educacionais vivenciadas pelo docente, ou seja, as experiências adquiridas durante a vida profissional e até mesmo pessoal, aliadas a formação inicial e a que continuam recebendo, é que pode ser consolidado um conhecimento crítico acerca da importância de adaptar-se às inovações impostas pela sociedade.

As tecnologias fazem parte do contexto social do aluno e do professor, e na sala de aula são o suporte para a incorporação de aulas expositivas para o ensino de ciências, nas quais o professor pode usufruir de data shows, slides, vídeos, músicas, jogos, et cetera. A formação continuada vem para fortalecer a vivência do docente perante a sala de aula, na qual irá se ater das dificuldades enfrentadas para conciliar a teoria com às práticas disponíveis. A teoria pode adiantar-se à própria prática, influenciando seu desenvolvimento para uma prática transformadora

(VAZQUEZ, 1990).

Para que os professores pudessem compreender melhor a metodologia em questão, a prática foi ministrada com eles, ficando a mercê de alterações ou melhorias que eles achassem necessário para adaptar ao modo como ministram a aula. No momento da aplicação do quiz, percebeu-se a dificuldade de muitos em lidar com a tecnologia, mesmo que possa ser simples o uso de uma ferramenta como o Microsoft Power Point.

Mesmo frente às dificuldades em entender e lidar com a ferramenta proposta, o interesse e o entusiasmo dos docentes permitiu que o momento se tornasse uma troca de experiências, para que posteriormente os mesmos pudessem utilizar o que estavam aprendendo e vivenciando, dinamizando a forma de ensinar conteúdos voltados à ciência.

Percebe-se que sem uma orientação específica, os professores tornam dependentes do livro didático, pois muitas vezes não buscam mudar o método de ensino e ainda o fato de nenhum deles possuir formação na área de ciências pode acarretar uma zona de acomodação.

o que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar (LIBÂNEO; 1998 p.29).

Por esse motivo, o professor deve se profissionalizar e aprimorar o seu conhecimento docente acompanhando as inovações tecnológicas da sociedade na qual ele e seus alunos estão inseridos, tecendo reflexões sobre o conhecimento crítico de seu aluno. Assim,

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo (GADOTTI, 2016, p.02).

Entretanto, os professores ainda encontram dificuldades para inserção das tecnologias no trabalho docente que podem combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar a qualquer tempo. O seu uso nas práticas pedagógicas pode proporcionar a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. (ROSA, 2013, p.221).

Tornou-se perceptível que os poderiam aliar o que absorveram, unindo a atenção e o interesse que tiveram no momento da aplicação da atividade. Tal atitude revela que a proposta de atividade continuada serve de ponte na construção e aperfeiçoamento dos professores, onde uma vez compreendida a teoria, o professor consegue contextualizá-la com a práticas pedagógicas.

Neste contexto, a estratégia metodológica auxiliou, positivamente, no ensino aprendizagem dos professores, que demonstraram entusiasmados com a proposta

do jogo, sendo a atividade eficiente acerca do fomento dos aprendizes. O desenvolvimento da ciência associou-se com o desenvolvimento tecnológico, isto é, a tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para obter-se um resultado prático (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 22).

Um dos pontos negativos observados, foi a dificuldade que eles tiveram para preencher a tabela de pontuação (Figura 2), porém durante o decorrer da atividade, as dúvidas foram sanadas. Como a metodologia ficou aberta para modificação, aqueles que não quisessem utilizar a tabela de tentativas, pensando na dificuldade que os estudantes teriam, assim como eles, ficou à disposição deles, fazerem um quadro de pontuação diferente, para aplicarem aos seus alunos.

Percebe-se que são indispensáveis momentos formativos destinados aos professores, que abordem as exigências de uma sociedade progressista, e que apresentando as tecnologias como ferramentas que permitem registrar e editar, enquanto a mobilidade e a virtualização podem libertar dos espaços e tempos rígidos, previsíveis e determinados.

Sem dúvidas, o entusiasmo dos professores do Município de Orizona - GO em participar dos encontros propostos, se tornou uma forma de conciliar as dificuldades que possuíam com a atividade aprendida, além de perceber como a tecnologia pode auxiliar no cotidiano escolar. Tal parceria teve ainda a potencialidade de fortalecer a licenciatura, oportunizando o contato direto dos licenciandos envolvidos com a realidade educacional em questão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem é contínuo, no qual o docente deve passar durante a sua atuação, buscando aprimorar os meios e as maneiras de aplicar o conteúdo, de forma que o aluno seja estimulado a aprender. Para Japiassu (2016, p. 4), o professor que não cresce, não estuda não se questiona e não pesquisa deveria ter a dignidade de aposentar-se, mesmo no início de carreira: já é portador de uma paralisia intelectual ou esclerose precoce.

Desse modo, por intermédio da efetivação da atividade do projeto de extensão, são evidentes as contribuições e as experiências que estão sendo compartilhadas, entre discentes e docentes, na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Orizona e dos professores coordenadores do projeto, que são docentes dos cursos de licenciatura do IF Goiano – Campus Urutaí. A proposta de conduzir os docentes a aumentar o repertório de práticas a serem utilizadas dentro do contexto escolar, contribui a fim de estabelecer uma relação com as vivências e as práticas do tempo de experiência que cada professor possui.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação: Diretrizes**. Brasília, SEED/MEC, p. 1-23, jul. 1997 .

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I.; Educação e novas tecnologias: **um re-pensar**. 2 ed. Curitiba-PR: Editora IBPEX, p. 22-137, 2008.

CARVALHO, A. M. P.; GONÇALVES, M. E. R.; Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 71-94, 2013.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A.; Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: **A vida de professores da Rede Pública de Educação Básica do Estado de Goiás sobre o uso das tecnologias na educação**. Goiânia-GO: kelps, 2015.

FIGUEIRÓ, M. N. D.; **A Formação de Educadores Sexuais**. Londrina/PR: Eduel, 2006.

FRANZOLIN, Fernanda. **Conceitos de Biologia na educação básica e na Academia: aproximações e distanciamentos**. Dissertação (Mestrado) 207 p. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

GADOTTI, M.; **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.

GATTI, B.; A Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 191-204, 2003.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. Formação de Professores de Ciências: **Tendências e Inovações**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 24, 2000.

JAPIASSU, H. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, p. 3-9, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; Adeus professor, adeus professora: **Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, v. 67, p., 1998.

_____. J. C.; **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MERCADO, L. P. L.; Formação docente e novas tecnologias. In: **IV Congresso de Rede Iberoamericana de Informática Educativa - RIBIE**. Centro de Convenções Ulysses

Guimarães. Brasília-DF, 1998.

PORTO, T. M. E.; As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis...relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006.

ROEHRIG, S. A. G.; ASSIS, K. K.; CZELUSNIAKI, S. M. Abordagem CTS no Ensino de Ciências: Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná. In: **IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade - TECSOC**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2011.

ROSA, R.; Trabalho Docente: Dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia das práxis**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ABSTRACT: Continuing teacher education is a process in which the educator has the opportunity to improve his knowledge, combining theory and practice, and must be aware of an approach that involves the scientific-technological-social field in which he is inserted. However, the reality is shrouded by deficiencies in the training of teachers to act in the Teaching of Sciences. Thus, the use of computational didactic games can be allied to the process of teaching science learning. The present work reports an experience during the realization of an extension project that proposes a partnership between the Municipal Secretary of Education of Orizona-GO and the IF Goiano Campus Urutaí in order to promote continuous training actions directed to the teachers of Sciences of the mentioned County. The action involved graduates of the Biological Sciences and Chemistry courses, as well as teachers of Basic, Technical and Technological Education (EBTT) of both areas. Meetings were held with teachers, studies and researches to create a technological tool, called "Biological Quiz", addressing the subject of verminoses, in order to demonstrate the insertion of technology in the classroom. The contact with the teachers was important so that there was an exchange of experiences, and their enthusiasm to participate in the proposed meetings became a way to reconcile the difficulties they had with the activity learned, as well as to understand how technology can help in everyday life school. This partnership was also able to strengthen the degree, providing the direct contact of the licensees involved with the educational reality in question.

KEYWORDS: Science Teaching; Continuing education of teachers; Technology at school.

CAPÍTULO XVIII

ROBÓTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

**João Paulo da Silva Santos
Ross Alves do Nascimento
Alexandro Cardoso Tenório
Rodrigo Caitano Barbosa da Silva**

ROBÓTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

João Paulo da Silva Santos

Secretaria de Educação de Pernambuco/ Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Recife – Pernambuco

Ross Alves do Nascimento

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação

Recife – Pernambuco

Alexandro Cardoso Tenório

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação

Recife – Pernambuco

Rodrigo Caitano Barbosa da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Física

Recife - Pernambuco

RESUMO: Esse artigo tem por finalidade discutir a importância de atividades na sala de aula mediadas pelo uso de instrumentos tecnológicos como a robótica educacional. Inicialmente faremos uma discussão da formação inicial do professor de ciências exatas e da natureza na era da tecnologia, seguida de uma breve discussão do currículo da formação inicial, atrelado à importância do uso em sala de aula das tecnologias como a robótica educacional. Em seguida, apresentaremos uma atividade realizada com estudantes de graduação em Matemática do terceiro período, realizada em três encontros no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com objetivo de discutir práticas educativas com a introdução da robótica educacional em sala de aula. Como resultado, podemos apontar um maior interesse entre os estudantes em discutir essas práticas como ferramenta metodológica que pode melhorar a motivação dos alunos em aprender ciências a partir da investigação e resolução de problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Robótica educacional. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da sociedade atual tem sido lidar com uma gama de informações que permite ao ser humano resolver os mais diversos problemas, desde os sistêmicos, aos mais complexos. Isso só é possível por que vivemos na sociedade do conhecimento, onde as tecnologias de ponta e a infraestrutura dos meios de comunicação permitem um maior tráfego de informações em tempo real.

Com o advento da tecnologia, uma parcela da população ficou alheia ao uso de instrumentos tecnológicos de ponta, principalmente aqueles acima de quarenta anos. Eles apresentam dificuldades em usar aparatos tecnológicos que necessitam

de conhecimentos básicos de informática. A grande questão diante dessa problemática é: como superar esse problema e garantir que as pessoas exerçam de forma plena sua cidadania na era digital? Esse é um dos problemas.

Outro problema que é importante trazermos para essa discussão são as políticas públicas de inclusão. Entre elas a implementação da informática na escola, inicialmente prevista pelo Programa de informatização (Proinfo) no Brasil. Quase todas as escolas estão conectadas, garantindo pelo menos o mínimo de acesso aos estudantes da rede pública de ensino, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

Muitos autores, entre eles o José Armando Valente, em seu livro “Computadores na Sociedade do Conhecimento”, deixa clara a importância de termos pessoas alfabetizadas digitalmente, para que possam exercer sua cidadania, além de ser uma necessidade das gerações atuais. É preciso democratizar o acesso à informação pelos meios digitais através das tecnologias da informação e comunicação (Tics).

Na escola, principalmente na rede pública, ainda é comum professores que não utilizam meios de inovar suas aulas, por não saberem utilizar recursos multimídias. Assim, suas aulas acabam ficando obsoletas e restritas apenas a uma educação totalmente tradicional. O que fazer então? A resposta para essa questão não é tão simples, pois envolve uma geração anterior a tudo isso que estamos vendo acontecer. Mas, é possível apontar um caminho para superar o problema da inserção da tecnologia em sala de aula, que é melhorar a formação do professor.

Na era da tecnologia, vários grupos de pesquisas vêm estudando o fenômeno da inserção de tecnologia nos ambientes escolares e sua utilização de forma a contribuir para dinamizar o ambiente escolar. Nessa perspectiva Nardi (2004); Carvalho *et al* (2010); Carvalho e Gil-Pérez (2011); Carvalho *et al* (2013), São unânimes em apontar que a formação do professor deve ser prioridade para superar as dificuldades encontradas na escola.

Nessa perspectiva, esse trabalho teve a intenção de discutir a formação do professor das ciências exatas e da natureza na era da tecnologia. E como problema de pesquisa, buscamos responder a seguinte pergunta: Quais as possibilidades que a robótica educacional proporciona para superar as dificuldades encontradas em pesquisas relacionadas à formação do professor de ciências exatas e da natureza?

A seguir, discutiremos a luz da teoria como acontece a formação do professor de ciências exatas e da natureza na era da tecnologia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Formação inicial do professor na era da tecnologia

Falar em formação não é algo tão simples, principalmente quando se refere à formação de professor, seja ela inicial ou continuada. Nos tempos modernos, a formação do professor tem-se constituído tema de diversas pesquisas não só nas ciências humanas, mas também nas ciências exatas e da natureza. Não são poucos

os grupos de pesquisas que se dedicam em estudar a prática pedagógica de alguns professores na tentativa de superar as dificuldades apresentadas por estudantes nos mais diversos níveis de ensino.

Muitos estudantes de graduação na área das ciências exatas e da natureza estão chegando ao mercado de trabalho, alheios as mudanças ocorridas dentro do ambiente escolar, gerando assim uma desmotivação do docente que não consegue alinhar sua prática pedagógica a sala de aula. Os estudantes da rede básica por sua vez, imersos em um mundo tecnológico, não percebem a necessidade de disciplinas como Matemática, Física e Química como conhecimento que pode contribuir significativamente para melhor compreensão de mundo, gerando assim uma desmotivação eminente.

Na era da tecnologia essas dificuldades são evidentes e por isso, tem-se discutido em vários trabalhos, sobre a importância da utilização de instrumentos tecnológicos como mediadores da aprendizagem. Isso tem motivado professores e pesquisadores, a procurarem alternativas que possam ajudar estudantes a superar dificuldades apresentadas ao longo de sua formação.

A formação de docentes tem-se constituído ao longo dos anos tema de discussão muito forte em diversos programas de pós-graduação em educação espalhados pelo Brasil. Boa parte dessa discussão tem sido motivada por experiências metodológicas de suprir lacunas que ocorrem na formação do professor e que acabam se tornando uma barreira no aprendizado dos estudantes.

Essas lacunas, não são tão novas, frutos de um mundo moderno. Já estão consolidadas há anos no ensino tradicional rígido, inflexível que ainda faz parte da formação inicial de diversas universidades e faculdades espalhadas pelo Brasil. A grande dificuldade hoje consiste em superar esse tradicionalismo arcaico e abrir espaço para uma formação que contemple a contemporaneidade e as necessidades próprias de um mundo moderno. Mas isso é possível? Autores como Nardi (2004); Carvalho *et al* (2010); Carvalho e Perez (2011); são unânimes em apontar que a formação do professor de ciências no Brasil apresenta sérias deficiências que transcende a dimensão conceitual.

Não basta apenas dominar o conteúdo aprendido em sala nos bancos de universidades, é preciso também tornar esse conhecimento ensinável. Chevallard (1991) chama a atenção que o conhecimento puro, acadêmico e rígido precisa passar por um conjunto de transformações sem perder seu sentido para se tornar ensinável. Isso é a transposição didática que ainda é bem deficiente na escola básica.

Como a transposição didática muitas vezes não acontece, o ensino de ciências exatas e da natureza tem ficado obsoleto dentro das escolas da rede básica, por não fazer sentido para os estudantes. Boa parte deles, não compreende o conteúdo formal das disciplinas e não conseguem construir conhecimento. Esse pode ser um dos motivos pelo qual as ciências exatas e da natureza se tornaram o “bicho papão” da maioria dos estudantes da rede básica.

Na era da tecnologia, as instituições que formam professores, precisam sair desse arcabouço que aprisiona professores e alunos nas universidades, e abrir

espaço para a formação humanística, necessária para a superação dos problemas da sociedade. Delizoicov *et al* (2002) afirmam que é preciso romper o senso comum pedagógico em sala de aula. Mas, isso só será possível se entendermos os objetivos da formação de forma coerente alinhando o que se aprende na universidade as necessidades do mundo moderno.

Infelizmente isso não acontece, e o que se vê nas escolas são professores formados a um bom tempo que não veem a hora de deixar o magistério. E aqueles que estão nas universidades se preparando, enfrentarão problemas que a sua formação apenas conceitual, não lhes darão oportunidades de resolvê-los. É preciso, portanto, mudarmos o currículo de formação, sem mudarmos a quem ele se destina, tornando-o abrangente nas dimensões do saber e humanístico, contemplando as necessidades do dia a dia.

A seguir discutiremos a importância do currículo das Licenciaturas nas ciências exatas na tentativa de superar as lacunas da formação docente tecnológica.

2.2. Os currículos dos cursos de Licenciatura e a formação tecnológica

As licenciaturas nos últimos anos vêm se tornando um curso cada vez menos procurado por estudantes do ensino superior. Diante disso, o governo tem procurado, através de institutos federais (IFs) e da educação à distância (Ead), superar as lacunas de professores em algumas regiões do Brasil. A oferta tem se tornado maior do que a procura, e uma das causas disso é a política de desvalorização do professor através dos péssimos salários e falta de estrutura de trabalho instaurada no Brasil.

E quando se fala na formação didático tecnológica, a situação também não é tão boa. Diversas discussões têm acontecido em várias partes do Brasil no sentido de criar estratégias para melhorar os cursos de Licenciatura, não só nas ciências exatas, mas também nas ciências humanas.

E um dos aspectos e talvez o mais importante, seja o currículo da formação inicial. Pensar num currículo que atenda a uma necessidade da sociedade não é algo tão simples assim, pois requer estudo minucioso sobre os aspectos da formação docente, bem como que tipo de sujeito se pretende formar e porque formar.

A discussão do currículo das licenciaturas não é algo tão novo, e sim fruto de longas décadas. Os cursos de Licenciatura no Brasil surgiram na década de trinta com intuito de suprir a carência de professores e iniciar o plano educacional urbano-industrial. A sociedade civil, ainda fora do contexto educacional elitista, começou a reivindicar seu espaço no ambiente escolar (MESQUITA e SOARES, 2010).

Inicialmente foi pensado para a licenciatura, uma estrutura básica que contemplasse a formação específica, dando ao estudante o título de bacharel. Caso o mesmo quisesse lecionar, seria oferecida uma formação em didática, chamada na década de trinta, curso complementar de didática. Esse modelo visava implementar no Brasil uma política de formação de professores iniciada na Faculdade Nacional de Filosofia.

Após a descentralização dos departamentos e o fim da Faculdade Nacional

de Filosofia, os currículos dos cursos de licenciatura passaram a ser de responsabilidade departamental. Os departamentos de educação se tornaram mais distante dos departamentos específicos de cada curso, configurando assim um isolamento e uma conseqüente falta de articulação evidenciada ainda hoje.

Analisando os aspectos dos currículos de algumas universidades Federais, percebe-se que boa parte delas segue um padrão de formação, orientado por documentos do Ministério da Educação que visam atender a demanda de formação científica e cultural. Apesar de serem contemporâneos, muitos tem ficado obsoletos diante de tantas mudanças. E quais são essas mudanças? Uma delas é a inserção de Tecnologia no cotidiano do estudante e na sala de aula que tem apavorado vários professores da rede básica de ensino.

Após a política de implantação de informática na escola prevista pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em 1998, a tecnologia tem se tornado cada vez mais presente em sala de aula. Não são poucas as escolas que utilizam diversas tecnologias para dar suporte às aulas como computadores, datashow e artefatos tecnológicos entre eles a robótica educacional.

Nesse contexto, cabe a pergunta: Os professores das Ciências Exatas e da Natureza estão preparados para enfrentar essa nova realidade em sala de aula? Os departamentos de ciências não oferecem nenhum curso especial para futuros professores, considerando que a preparação docente é responsabilidade das escolas ou departamentos de educação e que a formação científica necessária a um futuro professor não difere, por exemplo, da formação de um futuro profissional de uma indústria (Carvalho e Gil-Perez, 2011. p. 69).

Mas, então de quem é a responsabilidade de formar o professor? Diversos grupos de pesquisa em formação inicial e continuada de professor, têm se empenhado nos últimos anos para suprir as lacunas da formação, investigando práticas em sala de aula. Esses grupos alguns nacionais, como Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física (LaPEF - USP); Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática (CAEM) - Universidade de São Paulo; Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEM) - Universidade de São Paulo; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Novas Tecnologias (GEPEMNT) - Universidade Federal de Minas Gerais; Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM) - Universidade Estadual Paulista. E outros internacionais: OECD Programme for International Student Assessment (PISA) e Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), têm se destacado na discussão de práticas interdisciplinares que visam à formação do professor contemporâneo, crítico na era da tecnologia.

O que temos visto em algumas grades curriculares de cursos de licenciatura, das áreas de Ciências Exatas e da Natureza, é que parece haver um antagonismo entre a necessidade do mundo moderno, tecnológico e os cursos de formação de professor. Os professores não sabem muitas vezes enxergar com clareza a importância do desenvolvimento tecnológico para o mundo moderno.

Não basta apenas ater-se a práticas antigas, e achar que o conhecimento é imutável como fazem alguns. Mas é preciso perceber que a tecnologia não é mera

aplicação da técnica e nem tampouco é subordinada a ciência. Ambas adquirem papéis importantes na formação do professor contemporâneo.

Em alguns cursos de licenciatura, já existe a preocupação de inserir na formação inicial do futuro professor, disciplinas que contemplem a inserção de tecnologias que já estão na escola. Basta observar a grade curricular do curso de Licenciatura em Física, na modalidade Educação à distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que oferta disciplinas na área da formação do professor em tecnologia como Eletrônica dos Sensores e Atuadores Utilizados em Robótica; Introdução à Robótica e Robótica Educacional.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO					
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO					
Curso: LICENCIATURA EM FÍSICA - UEDT					
Perfil: LPF00A-1					
Relatório Perfil Curricular					
SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
NEAD9114- A FÍSICA DOS MANIPULADORES E DOS ROBÔS MOVEIS	OPTATIVO	60	0	60	4.0
EDUC9001- APRENDIZAGEM MEDIADA POR COMPUTADOR	OPTATIVO	30	15	45	3.0
NEAD9276- COMUNICAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	OPTATIVO	60	0	60	4.0
NEAD9115- ELETRÔNICA DOS SENSORES E ATUADORES UTILIZADOS EM ROBÓTICA	OPTATIVO	60	0	60	4.0
EDUC9007- INFORMÁTICA EDUCATIVA	OPTATIVO	30	15	45	3.0
NEAD9109- INTRODUÇÃO À ASTRONOMIA	OPTATIVO	60	0	60	4.0
NEAD9111- INTRODUÇÃO À COSMOLOGIA	OPTATIVO	60	0	60	4.0
NEAD9112- INTRODUÇÃO À ROBÓTICA	OPTATIVO	60	0	60	4.0
NEAD9010- MATEMÁTICA BÁSICA II	OPTATIVO	60	0	60	4.0
NEAD9258- MATEMÁTICA II	OPTATIVO	60	0	60	4.0
NEAD9108- NOÇÕES DE MECÂNICA CELESTE	OPTATIVO	60	0	60	4.0
CIEN9002- PESQUISA I	OPTATIVO	30	0	30	2.0
NEAD9113- ROBÓTICA EDUCACIONAL	OPTATIVO	60	0	60	4.0
NEAD9110- TÓPICOS DE FORMAÇÃO ESTELAR	OPTATIVO	60	0	60	4.0

Fig.01. Grade curricular do curso de Licenciatura em Física Ead da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Fonte: http://ww2.ead.ufrpe.br/enem/grades/matriz_Licenciatura_Fisica.pdf

A seguir será apresentada a importância da presença da robótica no contexto educacional.

2.3. Robótica educacional como mediadora do processo de ensinar e aprender

O termo robótica educacional foi introduzido inicialmente há quatro décadas e tomou força com o matemático Seymour Papert (CURCIO, 2008) com a ideia proposta por ele do construcionismo, ou seja, um novo paradigma onde o aluno participa de forma interativa da construção do conhecimento.

Desde então, diversos trabalhos trazem experiências que mostram a eficiência da sua utilização em sala. Alguns descrevem que a robótica educacional colabora para uma prática investigadora, motivadora da aprendizagem, pois o aluno lida com diversos níveis da linguagem nas mais variadas disciplinas, pois exige dele uma prática colaborativa, aumentando a relação interpessoal no processo de construção do conhecimento além de agregar valores inerentes à prática social (CASTRO, 2008).

Outros apontam que a robótica educacional abre caminhos importantes, fazendo uma ponte entre as diversas disciplinas presentes no currículo escolar. É o que chamamos de interdisciplinaridade.

Esse termo tem sua origem a partir do século XX na tentativa de superar a fragmentação do ensino disciplinar. Daí em diante, tem sido muito usado por diversos pesquisadores com a intenção de buscar alternativas e métodos que vise melhorar a aprendizagem dos estudantes de forma complexa e não reducionista.

A robótica educacional pode ser um instrumento de mediação pedagógica em sala de aula, pois permite um trabalho colaborativo e uma maior integração entre diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a interdisciplinaridade entre os assuntos acaba exigindo do estudante conhecimentos abrangentes de diversas disciplinas. Para construir o robô, os estudantes precisam pesquisar e ler atentamente as instruções antes de montá-lo. Isso acaba desenvolvendo habilidades como a leitura e interpretação.

A robótica educacional exige grupos pequenos de no máximo dez integrantes. Em geral, a mesma é desenvolvida em três etapas distintas: pesquisa, programação (cálculos) e execução do projeto. Tendo em vista as características citadas anteriormente, percebe-se que esse instrumento de mediação pedagógica pode ser um aliado forte no processo de ensino aprendizagem rompendo barreiras que muitas vezes distanciam os estudantes de uma aprendizagem significativa e colaborativa (MIRANDA, 2006).

Em Pernambuco, a robótica educacional foi adotada no Estado através da Secretaria de Educação. Inicialmente foram adquiridos um total de 3.500 kits, cada um contendo um bloco programável, motores, sensores e peças para a construção de protótipos e foram distribuídos na rede estadual de ensino onde cada escola recebeu 12 kits dos mais variados da Lego Zoom.

Por isso, a formação do professor deve apontar para a contemporaneidade no sentido de contemplar a presença das tecnologias educacionais em sala de aula. A seguir serão descritos as atividades e os métodos utilizados para responder à pergunta inicial do problema.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Apresentaremos a descrição de uma atividade realizada com estudantes do terceiro período do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Essa atividade foi realizada em uma turma de nove estudantes do terceiro período no horário noturno no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), localizado no Centro de Ensino de Graduação das Exatas da Natureza (CEGEN). O objetivo da mesma foi analisar a importância de atividades com robótica educacional na construção do conhecimento a partir de situações cotidianas dos estudantes.

A atividade foi realizada em três encontros. No primeiro realizamos uma

apresentação introdutória trazendo para a discussão o contexto histórico da robótica e suas contribuições para a humanidade até chegar a sua utilização em educação. Foram discutidos os limites e possibilidades de trabalhar com a mesma no contexto da sala de aula a luz de trabalhos científicos como artigos e periódicos da área.

No segundo encontro, colocamos os estudantes em contato com a robótica propriamente dita através dos kits da *Legó Zoom* disponíveis no laboratório. Cada kit desse é composto por um bloco programável, motores, sensores (fig.02), rodas e pequenas peças que permitem a criação de plataformas.



Fig.02 – Motores e sensores conectados ao bloco programável EV3

Fonte: <http://lugbrasil.com/forum/index.php?topic=8493.0>

Divididos em equipes, cada uma delas tiveram que montar um robô conforme instrução dada previamente. O robô montado teve que executar uma ação como seguir uma linha, retirar objetos dos seus lugares (apêndice 01). Eles também tiveram que pensar no robô como instrumento de mediação pedagógica, discutindo as possibilidades de inserir o mesmo no ensino da Matemática.

No terceiro encontro foi apresentado o microcontrolador Arduino e seu potencial para que os estudantes possam usar essa ferramenta em atividades relacionadas à Matemática. Inicialmente foi apresentado o microcontrolador Arduino, que era desconhecido por todos, sendo essa atividade a primeira prática dos alunos com a ferramenta. Também foram apresentados os demais componentes que em conjunto trabalham com o arduino como: LED's, sensores de luminosidade, sensores de distância, Jumpers, protoboard e outros.

Após a apresentação dos componentes, os estudantes conheceram o ambiente de desenvolvimento do Arduino, uma plataforma que permite fazer os programas que são enviados para o microcontrolador. Em dupla, os estudantes tiveram contato com os componentes e o ambiente de programação, no qual foram instruídos a ligar um LED, e fazê-lo piscar por intervalos de tempo diferentes. Como desafio e para mostrar como é simples dar os primeiros passos trabalhando com o arduino, os estudantes foram desafiados a criar um semáforo como forma de perceber a utilização desse recurso tecnológico em situações práticas e cotidianas dos estudantes da rede básica (Apêndice 02).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização das atividades, solicitamos que os estudantes avaliassem os encontros com intuito de observar nas falas dos mesmos, considerações sobre a utilização da robótica educacional.

Todos apontaram a robótica educacional como elemento de mediação pedagógica que pode ajudar em potencial os professores das ciências exatas e da natureza, a desmistificar o paradigma da ciência elitizada e acessível a poucos.

Apontaram também que é importante para o professor planejar suas aulas utilizando os recursos tecnológicos da escola. Mas, para que isso aconteça se faz necessário investimento na formação do professor.

Muitos argumentaram que na universidade, ainda falta material humano que agregue as ferramentas tecnológicas em aulas de prática nos cursos de Licenciatura. E como consequência espaços que poderiam ser utilizados dentro da universidade para melhorar a formação do professor principalmente na questão tecnológica, acabam ficando ociosos.

Assim percebemos que a robótica educacional, pode ser um importante aliado do professor nos espaços formais de ensino que é a escola. Mas, para que isso se torne real, o professor precisa estar bem preparado para agregar na sua prática, artefatos tecnológicos.

Os estudantes dos cursos de licenciatura precisam ter contato com ferramentas tecnológicas que já se encontram na escola. A universidade deve oferecer condições ao futuro professor de tornar suas aulas menos tradicional e mais atrativa, construindo assim conhecimento no contexto tecnológico.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.M.P. (org.) **Ensino de Física**. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. (Coleções de Nossa Época; v. 28). Revisão técnica da autora, 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A.M.P.(org.) **Ensino de Ciências por investigação. Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CASTRO, V. G. **RoboEduc: Especificação de um software educacional para o ensino de robótica às crianças como uma ferramenta de inclusão digital**. Natal – RN, 2008. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e Computação) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. La pensée Sauvage: Grenoble,1991.

CURCIO, C. P. C. **Proposta de método de robótica educacional de baixo custo**. 2008. Dissertação. Instituto de Tecnologia para o Desenvolvimento - LACTEC, Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento de Tecnologia. Curitiba, Paraná.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MESQUITA, N.A.S; SOARES, M.H.F.B. **Aspectos Históricos dos Cursos de Licenciatura em Química no Brasil nas Décadas de 1930 a 1980**. Química Nova: Goiânia , Vol. 34, No. 1, 165-174, 2011.

MIRANDA, L. C. **RoboFácil : especificação e implementação de artefatos de hardware e software de baixo custo para um kit de robótica educacional**, 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio De Janeiro, Grupo de Informática Aplicada à Educação do Instituto de Matemática- UFRJ, Rio de Janeiro.

NARDI, R.(org.) **Pesquisas em Ensino de Física**. Coleção Educação para Ciência. 3ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

Pinto, M.C. **Aplicação de arquitetura pedagógica em curso de robótica educacional com hardware livre**. 2011. Dissertação-Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro.

Apêndice 1

Roteiro básico para realização de atividade de robótica utilizando a LEGO

Tentem construir um robô que possa executar alguma função relacionada ao dia a dia do aluno. Seu robô deverá ser pensado seguindo uma sequência lógica de ações. Vocês deverão pensar no mesmo de forma criativa e lúdica que permita explorar conceitos e conteúdos da Matemática.

Ex. Meu robô executa que ação? Por quê? Quais os objetivos? Existe interdisciplinaridade no meu robô? Como?

Tente seguir a sequência abaixo

1. Explorar o ambiente de programação LEGO;
2. Montar um robô que execute alguma função relacionada ao dia a dia do estudante da rede básica;
3. Programar o robô (linguagem de blocos);
4. Executar a programação do robô apresentando-o para outros estudantes.

Apêndice 2

Roteiro básico para realização de atividade de robótica utilizando o arduino

Projeto Semáforo

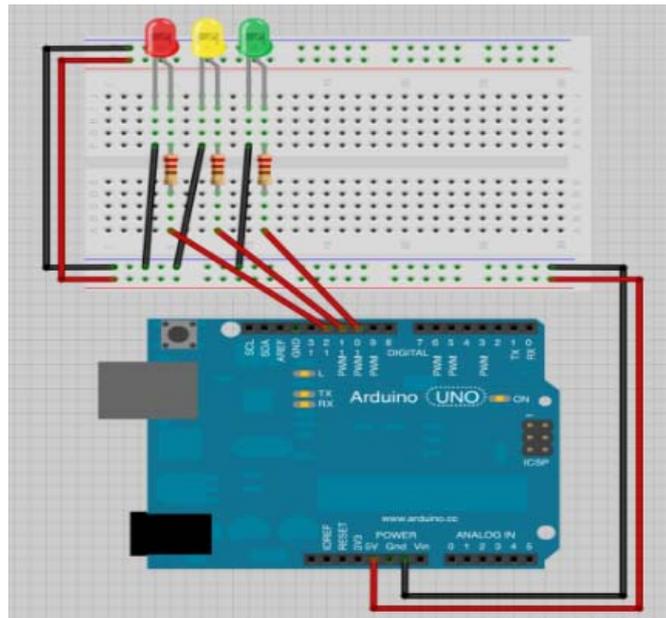
Objetivo: Simular uma situação lógica do dia a dia, que possa ser explorado de forma científica e tecnológica.

Atividade: De posse da Protoboard, cada dupla deverá montar um esquema elétrico simulando um semáforo conforme figura abaixo.

- Materiais:** 1 – Arduino UNO Rev. 3
2 – LEDs (1 vermelho, 1 verde e 1 amarelo)
3 – Resistências de 220Ω
4 – Protoboard e jumpers.

Esquema elétrico do semáforo em arduino

Fonte: https://bricoarduino.wordpress.com/2013/02/22/sketch_002-semaforo-led/



Código fonte do programa

Fonte: https://bricoarduino.wordpress.com/2013/02/22/sketch_002-semaforo-

```

1  int redLedPin=12;
2  int yellowLedPin=11;
3  int greenLedPin=10;
4
5  void setup(){
6    pinMode(redLedPin, OUTPUT);
7    pinMode(yellowLedPin, OUTPUT);
8    pinMode(greenLedPin, OUTPUT);
9  }
10
11 void loop(){
12   digitalWrite(redLedPin, LOW);
13   digitalWrite(yellowLedPin, LOW);
14   digitalWrite(greenLedPin, HIGH);
15   delay(3000);
16   digitalWrite(redLedPin, LOW);
17   digitalWrite(yellowLedPin, HIGH);
18   digitalWrite(greenLedPin, LOW);
19   delay(1000);
20   digitalWrite(redLedPin, HIGH);
21   digitalWrite(yellowLedPin, LOW);
22   digitalWrite(greenLedPin, LOW);
23   delay(3000);
24 }

```

ABSTRACT: That article have the purpose to discuss the importance of classroom activities mediated by the use of technological instruments such as educational robotics. Initially, we will discuss the initial formation of the teacher of exact sciences and nature in the technology age, followed by a brief discussion of the curriculum of initial formation, linked to the importance of classroom use of technologies such as educational robotics. Next, we will present an activity carried out with undergraduate students in Mathematics of the third period, held in three meetings in the Interdisciplinary Laboratory of Educators (LIFE) of the Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), with the objective of discussing educational practices with the introduction of educational robotics in the classroom. As a result, we can point out a greater interest among students in discussing these practices as a methodological tool that can improve student motivation in learning science from research and problem solving.

KEYWORDS: Initial formation. Educational robotics. Interdisciplinarity.

CAPÍTULO XIX

TENDÊNCIAS NA PESQUISA E ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: IMPASSES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONTINUIDADES E PERSPECTIVAS

Cristina Ferreira Enes

TENDÊNCIAS NA PESQUISA E ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: IMPASSES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONTINUIDADES E PERSPECTIVAS

Cristina Ferreira Enes

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir sobre as tendências na pesquisa e abordagem sobre formação e trabalho docente no Brasil com o foco nos impasses teórico-metodológicos, continuidades e perspectivas, pois o mesmo é fruto das discussões realizados sobre esta temática. Tendo como recorte inicial a abordagem dos modelos que orientam as práticas e políticas de formação docente no Brasil; com base no aporte teórico de Pereira (2014) da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social; Schön (2000) discorre sobre educando o profissional reflexivo e Schön (1995) formar professores como profissionais reflexivos; Gómez (1995) discorre sobre o pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo; Giroux (1997) sobre os professores como intelectuais, rumo à pedagogia crítica da aprendizagem; Tardif(2002) dos saberes docentes e formação profissional; Moraes(Org. 2003) faz compreender o movimento de dimensão prática de forma individual; Contreras(2002) sobre a autonomia dos professores. O outro recorte tratará da formação de professores e trabalho docente onde serão discutidos os textos de Enguita(1991) que trata da ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização; Hypolito(1999) discorre sobre as questões do trabalho docente e profissionalização; Cunha (1999) acrescenta sobre a temática de profissionalização docente; Ozga; Lawn(1991) vão tratar da tese da proletarização; Jáen (1991) vai analisar a docência como trabalho; Oliveira (2004) que tratam da reestruturação do trabalho docente, precarização e flexibilização; os textos de Hypolito;Vieira; Pizzi (2009) que tratam da reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente; Apple(1995) trata do trabalho docente com ênfase nas relações de classe e gênero; Arroyo (2011) vai tratar da humanização na docência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Trabalho Docente, Profissionalização.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de estudos realizados nas leituras e discussões da disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, em que se tratou da análise de conteúdos dos paradigmas de formação docente no Brasil, tendo como referência as categorias de gênero, classe social, saberes e ethos profissional. Foi estudado também, as principais características das políticas de formação docente e a regulação do trabalho docente estabelecendo relações com as novas configurações da carreira docente incluindo os processos de profissionalização, da formação inicial e da autonomia profissional.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica resultado das

leituras, resumos, sínteses e discussões realizadas por meio do diálogo dos autores lidos, discutidos e estudados, além de outras leituras sobre a temática.

O artigo tratará dos modelos que orientam as práticas e políticas de formação de professores, bem como as questões relacionadas à formação de professores e aos processos definidores do trabalho docente.

Os resultados sugerem que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar; que a profissionalização do magistério revela a defesa de que o trabalho de ensinar exige um conhecimento que só quem ensina detém esse conhecimento; que a profissionalização necessita de envolvimento da formação profissional, condições dignas de trabalho e valorização da prática docente construída ao longo da carreira docente.

E que, como profissionais, devem-se considerar os processos de desprofissionalização que ainda perduram na docência como a falta de autonomia da categoria, a proletarização como condicionante bem atual, a intensificação do trabalho docente, o aligeiramento na formação docente, as questões de gênero.

Entretanto, as mudanças ocorridas ao longo dos anos, levou a docência a um campo de lutas e embates, em que muitos professores se politizaram, criaram e participaram de sindicatos, outros lutaram em “silêncio” e todos mantiveram resistência na perspectiva da expansão e controle de sua prática e do currículo.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, o artigo apresenta os principais modelos de formação de professores no Brasil e em outros países. Os modelos que têm orientado as práticas e as políticas de formação de professores são o da racionalidade técnica; racionalidade prática e o da racionalidade crítica.

Antes de explicitar a racionalidade técnica, é necessário destacar que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar. No Império, as escolas funcionavam de forma intermitente, sob a responsabilidade das províncias, onde era possível se identificar as marcas políticas de seus governantes.

A partir da República, a Escola Normal passa a ter uma nova perspectiva de funcionalidade, passou a funcionar de forma regular, seriada, em verdadeiros palácios do saber, o currículo estava voltado para uma formação humanística e pedagógica.

Na Constituição da República, o ideário dos governantes e intelectuais era que a educação é a condição para se alcançar o desenvolvimento do país. O foco era educar e civilizar a população brasileira. Nesse contexto, surgiram os primeiros grupos escolares para civilizar e educar a população brasileira.

A partir da década de 30, havia uma tentativa de terceiro grau através do estudo nas cadeiras de Filosofia e Didática, o profissional vinha de uma formação em bacharelado e teria mais um ano em formação de disciplinas pedagógicas e

recebia um certificado de apto para atuar na modalidade do ginásio e secundário.

Nas décadas de 40 e 50, formação justaposta, denominada de 3+1, momento da constituição das licenciaturas como espaço de formação.

Nas décadas de 60 e 70, surgiu o curso de complementação pedagógica: os professores cursavam as disciplinas básicas no Instituto Superior e a formação pedagógica nas faculdades de educação, a chamada complementação pedagógica. E esse é considerado o primeiro grande problema na formação de professores.

Na década de 80, houve um intenso movimento de pesquisar, questionar para reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores. Foi observado também, altos índices de reprovação e abandono nas escolas, proporcionando uma sociedade excludente. Momento de crise educacional, cuja principal causa estava relacionada a precariedade na formação dos professores, então era necessário cuidar das melhores condições de trabalho e salário condigno com o desempenho de suas funções e cuidar do processo de formação desses professores.

Década de 90, período da redemocratização, a Universidade se tornou espaço de formação de professores e houve uma expansão significativa dos cursos de licenciatura para atender a demanda daquele momento.

Agora para entender os modelos de política de formação de professores é necessário discorrer sobre o contexto do Brasil nesse período. Na metade da década de cinquenta, o Brasil já se configurava como um país em processo de industrialização. O começo de novas mudanças exigia uma mão-de-obra qualificada, para isso se fez necessário a elaboração de nova política educacional centrada no “treinamento” dos alunos com o objetivo de uma melhor “qualificação” para atender a urgência do mercado.

No período da ditadura militar (1964-1985) momento marcado pela repressão e mudanças no setor educacional, marcado pela privatização do ensino, diminuição do acesso dos alunos das classes mais humildes ao ensino, crescimento de cursos profissionalizantes, utilização das técnicas como estratégia significativa na prática pedagógica dos professores.

Nesse contexto ganhava força o modelo de formação de professores centrado na racionalidade técnica, que se tornou o mais adotado na formação dos docentes até a década de 70 e estava pautada na ciência com o olhar positivista e foi muito enfatizado até a década de 80, quando começou a sofrer pesadas críticas. Nesse contexto, ganha destaque o Banco Mundial como uma referência na divulgação da racionalidade técnica e científica centrada nas reformas educacionais nos programas de formação de professores.

No modelo da racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Nesse contexto, o preparo do profissional da educação, do conteúdo científico e/ou pedagógico são importantes, pois servirá de apoio e de aplicação na prática.

O que se observa é que, a base da racionalidade técnica estava centrada no controle, na previsão e na ação eficiente.

Já ao final da década de 70 e início da década de 80, havia uma

movimentação em prol da democratização da sociedade, o que trouxe contribuições para os setores da sociedade de um modo geral e para a educação. Como afirma OLIVEIRA (2004, p. 1133) as “décadas de 70 e sobretudo a de 80 foi marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores”.

Neste contexto, passou a se olhar de um modo diferente para a escola e para a formação de professores, na tentativa de superar o modelo positivista e romper com as concepções conservadoras e dominantes.

O período exigia uma concepção emancipadora de educação e formação, pois os professores deveriam ter domínio e compreensão acerca do seu tempo e posicionamento para interferir e promover mudanças na escola, na educação e na sociedade, o que contribuiria na autonomia desses profissionais.

Segundo PEREIRA (2014, p. 37), modelos alternativos de formação de professores emergiram da racionalidade prática, desde o início do século XX, cuja referência é o trabalho de John Dewey, cuja concepção considerava que os estudantes em sala de aula devem passar pelo processo do “fazer”.

Como aponta PEREIRA (2014), essa concepção “prática entende a educação como um caminho complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática”. Segundo o autor, a prática não pode ser reduzida ao controle técnico, o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem.

Como aponta PEREIRA (2014), no modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada e acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir, uma atividade social, com consequências sociais, política, afetando as escolhas de vida dos envolvidos no processo.

SHÖN (1995) é a referência no modelo de formação de professores reflexivo. Ele aponta a crise de confiança no conhecimento profissional vivenciada não só pelos docentes, mas também por outros profissionais. O autor retrata a “reflexão-na-ação em termos da interação do professor com a compreensão do aluno em relação a uma matéria” e ressalta que na “educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos”.

SHÖN (1995) recomenda aos professores, “se almejam a familiarização com este saber, que devem prestar atenção aos alunos, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e acompanhar os alunos mais de perto para descobrir as razões que leva-os a dar determinadas respostas”.

Segundo SHÖN (1995), o processo de reflexão-na-ação, como o “dar razão ao aluno” ilustra, pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados numa habilidosa prática de ensino. Primeiramente, um momento de surpresa, o professor reflexivo permite-se surpreender pelo o que o aluno faz; segundo, reflete sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e procura saber a razão por que foi surpreendido; terceiro, reformula o problema suscitado pela situação, e quarto, efetua uma experiência para

testar a sua nova hipótese através de uma nova questão ou nova tarefa.

O autor considera que uma possível solução é incrementar a prática reflexiva que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Acrescenta também que, “quando gestores e professores trabalham em conjunto, a própria escola pode tornar-se um *practicum reflexivo* para os professores”.

O artigo até aqui tratou dos modelos e dificuldades enfrentadas na formação de professores no Brasil. Agora, o artigo tratará das pesquisas que discutem a docência sob o foco do trabalho. Abordará a profissionalização relacionada a feminização e proletarização como condicionantes da atual desprofissionalização; as questões raciais por negação; e, o último aspecto sobre o processo de negação do profissionalismo – trabalho docente.

Já em 1991, ENGUIA (1991, p. 41), enfatizava uma crise de identidade dos docentes, em relação a conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional. O autor destaca que “nem a categoria, nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e muito menos sobre as consequências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc.

ENGUIA (1991), trata das polêmicas em que se manifesta a ambivalência da posição do docente: entre a profissionalização e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas emprega o termo profissionalização como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

ENGUIA (1991) define a proletarização como processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. O docente tem perdido ao longo do tempo o poder de decisão sobre o seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido.

Para corroborar com a temática do trabalho docente, HYPOLITO (1999, p.81) aponta que a busca por profissionalização tem apresentado um discurso contraditório: na concepção dos professores, é entendido como uma autonomia na realização de suas atividades docentes; e no discurso dos governantes leva a responsabilização dos professores observado nos resultados relacionados ao ensino.

Na continuidade, o artigo discutirá os riscos do discurso da profissionalização presente nas reformas educativas neoliberais. É importante destacar que a ideia do trabalho de ensinar é resultante do trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja, mas com o avanço das relações capitalistas, tornou-se necessário a existência de uma instituição especializada na tarefa de educar.

Nesse contexto ocorreu um processo de flexibilização e abertura com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar. Estes leigos, como afirma HYPOLITO (1999, p. 84) “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja”. A concepção de docência como sacerdócio é oriunda desse período e permanece nos dias atuais, ainda presente

como forma discursiva, pois, embora aparentemente tenha sofrido algumas mudanças, não tem mudado na essência.

Ao contrário do que se propaga, a profissionalização docente tem submetido o trabalho docente a formas de controle e de proletarização, ocasionando a redução da autonomia pedagógica.

Nesse contexto, os docentes têm sido colocados num processo de exclusão social, juntamente com outros, como por exemplo, os grupos étnicos. Para HYPOLITO(1999,) a ideia de “profissionalização docente não pode ser entendida separadamente e de forma homogênea já que os sujeitos desse processo estão imersos em relações de classe social, raça e sexo”.

A feminização do magistério como um processo de longa duração tem tido importância no processo de profissionalização. Foi alvo de fortes embates e resistências tanto por parte de associações profissionais de professores e proporcionou uma certa emancipação feminina, tanto na possibilidade de acesso aos bens culturais, quanto uma tímida participação político-social.

Como destaca HYPOLITO (1999) outro “elemento ligado à profissionalização é o aspecto étnico que se relaciona mais por negação do que por afirmação”. Em termos econômicos, políticos, sociais e culturais, a população negra no percurso da história tem sido a mais excluída. Em relação à educação, o número de docentes negros ainda é extremamente pequeno, são comunidades que fazem parte dos setores mais excluídos da sociedade.

Um outro aspecto sobre o processo de negação da profissionalização diz respeito à formação docente. Os curso de formação, apesar dos requerimentos legais terem exigido, sempre uma formação mais elevada, têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação. Esse processo é visível no aligeiramento da formação docente, através de cursos de curta duração, de cursos à distância sem a devida infra-estrutura de apoio e outras experiências ditas “inovadoras”.

Como salienta HYPOLITO (1999) a “profissionalização não envolve só formação profissional, mas melhores condições de trabalho e respeito às práticas docentes construídas ao longo da experiência profissional”.

No contexto do neoliberalismo, tem se exigido também uma reestruturação da educação e, a escola passa a ser mais regulada pelas regras do mercado e da economia, e sua organização é regida e avaliada por critérios de eficiência e produtividade.

Como aponta CUNHA (1999), no Brasil, a crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente. O professor enfrenta no trabalho condições de fragilidade em lidar com os desafios atuais, onde a intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando apenas o produto final, em detrimento do processo formativo.

Nesse contexto, os professores se veem invadidos por tarefas profissionais que muitas vezes não são específicas da docência. Até a própria formação contínua acontece de forma cumulativa e individual com incentivos de que cada um faça seus cursos e aprimore sua carreira.

Como afirma CUNHA (1999, p.134)

Soma-se a esse quadro de crise de autoridade, a crise dos mecanismos de delegação cognitiva, que tem suas raízes na crise da ciência moderna, em que as certezas se debatem com a impossibilidade de dar respostas únicas aos desafios da humanidade. O professor sente-se ameaçado à medida que ele se fragiliza. E, ao invés de ser incentivado e desafiado a reconstruir sua competência dentro de um novo paradigma, é atropelado por sua própria exclusão do processo reinterpretativo.

Diante das mudanças, os docentes sentem-se fragilizados na capacidade de preparar os alunos dentro de um novo contexto, pois, na maioria, das vezes, não foram inseridos e nem motivados para esses novos paradigmas. Agora sentem-se ausente do poder político que possuía em outros momentos, mantêm-se limitado a um controle burocrático das prescrições curriculares que chegam à escola através dos livros didáticos, apostilas prontas e sequências didáticas prontas elaboradas por “especialistas”.

CONTRERAS(1997, p. 41 apud CUNHA, 1999, p. 135), ressalta que o

discurso da profissionalização tem servido apenas para legitimar reformas pretendidas pelo Estado, onde se centralizam as decisões e se fixam metas curriculares e, ao mesmo tempo, se estimula a participação dos professores nas escolas desde, é claro, que nos limites já definidos pelos mecanismos de controle. Essa participação está incluída no discurso da profissionalização, de forma que, ao invés de ser fruto da iniciativa coletiva dos professores, ela se torna uma espécie de obrigatoriedade profissional e, assim, se converte num mero requisito técnico das tarefas burocráticas, esvaziando do seu real sentido.

Todo esse processo mostra o controle que o Estado exerce sobre a participação dos professores na escola sob fortes esquemas e controle dos resultados já definidos.

Outra constante da profissão docente é a intensificação, definida aqui por CUNHA(1999) como “aumento de carga de trabalho dos professores comparado com o que antes realizavam”. Segundo a autora essa constante torna-se uma pressão sobre os docentes cuja exigência é que seu tempo seja cada vez mais intensificado e compartimentado.

Uma outra característica do trabalho docente cuja análise é referência dos estudos de GARCIA (1995 apud CUNHA, 1999) é o individualismo /isolamento do professor. Segundo os estudos, o professor ainda considera sua sala de aula como seu espaço de poder. Mesmo que participe de outras atividades na escola, o professor reserva sua condição de estar só com seus alunos na sala de aula como “uma possibilidade de exercer sua autonomia”.

A intensificação do trabalho docente é visto também como um fator de isolamento, pois hoje os professores tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas, as escolas dificilmente se reúnem coletivamente em torno de um projeto pedagógico próprio e coletivo; a lógica da avaliação externa tem como objeto a política da bonificação.

O que deve ser ressaltado na formação de professores é o incentivo de uma

visão colaborativa através de atividades que possibilitem o crescimento profissional e CUNHA (1999) acrescenta, “que é necessário apelar para a ética que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na sua intencionalidade, pois é em torno desses elementos que a profissão docente se estrutura”.

Por fim, a última constante que se enfatiza para a compreensão da profissionalização docente refere-se aos riscos psicológicos, conhecido também como mal-estar docente. Segundo CUNHA (1999) esse “mal-estar poderia ser caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional”.

Dando continuidade ao estudo do trabalho docente, acrescenta-se aqui as concepções de OZGA; LAWN (1991) a favor do estudo do processo de trabalho do ensino baseados na tese da proletarização.

Segundo os autores, a proletarização traz consequências negativas para o trabalhador como diminuição da autonomia no local de trabalho, rompe as relações entre trabalhadores e empregadores, promove a desvalorização da profissão e forte controle administrativo.

O controle é uma das características da proletarização, como observa OZGA; LAWN (1991) “há aspectos do ensino como um trabalho em que a capacidade do professor para controlar o ritmo, o conteúdo e o volume das tarefas tem sido alteradas”. Os professores vivenciam maior parte do seu tempo envolvidos em questões burocráticas rotineiras e cursos de treinamentos.

Outros elementos concretos que provam a proletarização dos professores são as mudanças em procedimentos de avaliação, incluindo processos definidos para avaliar os alunos, mudanças no currículo, uso da avaliação como forma de controle do desempenho docente e a forma de contratação provisória dos docentes.

Observa-se que o discurso do Estado sobre a administração têm ajudado a entender os objetivos das mudanças que vem ocorrendo no trabalho docente. Uma citação de Better Schools (1985, p. 56 apud LAWN;OZGA, 1991, p.7) constata essa situação claramente. Uma nova estrutura de salário, argumenta-se

abrangendo novas escalas de pagamento, uma nova definição contratual dos deveres e responsabilidades dos professores e a introdução da avaliação sistemática do desempenho está pensada para efetuar uma melhor relação entre pagamento, responsabilidades e desempenho docente.

O forte controle sobre o trabalho, o controle do desempenho através da aplicação de avaliações e a evidência da divisão entre administração e força de trabalho têm demonstrado de forma convincente o processo da proletarização.

APPLE(1995), destaca também que as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas. O autor considera que “pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais”.

Do ponto de vista da proletarização das professoras elementares apontaria para o encorajamento, por parte do estado, da feminização, pensada para produzir uma força de trabalho mais barata e mais facilmente controlada, mas considerando as complexidades.

JAÉN (1991), destaca que a perspectiva adotada pelos teóricos da proletarização para a análise dos docentes parte destes agentes como trabalhadores que desempenham um trabalho assalariado e que têm sofrido, como categoria, importantes modificações, controle do trabalho, condições de trabalho e em suas ações enquanto trabalhadores.

Um exemplo de continuidade no trabalho docente é oriunda da lógica capitalista que influenciou o trabalho educacional com a introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola, tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que leva-os a exclusão das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e redução da sua capacidade de controle.

Os docentes têm desenvolvido formas diversas de respostas entre as quais se destacam certas estratégias “profissionalista”, desde o compromisso militante consciente, até ações individuais. Assim, os sindicatos devem ser visto como exemplo de enfrentamento e resistência.

Argumenta que o controle dos trabalhadores pode variar em função dos modos em que é exercido, também há formas distintas de controle vinculadas as decisões controladas pela administração. Esta distinção permite ao autor conceituar dois tipos de proletarização em suas análises: a “ideológica” e a “técnica”.

A proletarização técnica define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho e a proletarização ideológica vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho.

OLIVEIRA (2004, p. 1128) afirma que “as reformas educacionais no Brasil têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes e têm repercutido sobre a organização escolar ocasionando uma reestruturação do trabalho pedagógico”.

Como demonstra OLIVEIRA (2004, p. 1130), as principais linhas estruturantes das reformas educativas da década de 90: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do FUNDEF; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como avaliação institucional e as estratégias de gestão escolares que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos.

A expressiva expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregou demais os professores. Como afirma OLIVEIRA (2004, p. 1131) essas “reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, implicando em maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade”.

Nesse contexto, OLIVEIRA (2004, p.1132) aponta elementos de

desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores: responder a várias exigências que estão além de sua formação, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e muitas vezes, chegam até a constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

As reformas em curso tendem a retirar a autonomia dos professores como a participação na concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal pode ser encontrado na legislação nacional na expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Diante dessa situação, o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação e outras ações burocráticas. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente.

CONCLUSÃO

O artigo é o resultado de um estudo bibliográfico da disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, em que se tratou da análise de conteúdos dos paradigmas de formação docente no Brasil, tendo como referência as categorias de gênero, classe social, saberes e ethos profissional. Foi estudado também, as principais características das políticas de formação docente e a regulação do trabalho docente estabelecendo relações com as novas configurações da carreira docente incluindo os processos de profissionalização, da formação inicial e da autonomia profissional.

Considerando-se todas as leituras e discussões acerca da temática das tendências na pesquisa e abordagem sobre formação e trabalho docente no Brasil: impasses teórico-metodológicos, continuidades e perspectivas, conclui-se que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar.

Quanto à formação foram abordados os modelos que orientam as práticas e políticas de formação docente no Brasil, entendendo que cada modelo não existiu somente naquele contexto histórico, mas que alguma concepção ainda se configuram na formação dos professores, considerando que alguns modelos foram bastante simplistas e outros tiveram um cunho mais focado no processo formativo.

A docência tem seu fundamento ligado a Igreja quando a mesma começou a transmitir os primeiros ensinamentos, mesmo que tinham um cunho vocacional. Porém, os administradores continuaram de forma interessada com essa concepção de que os professores deveriam exercer o magistério por vocação. Percorrendo do Império à República, continuaram desenvolvendo essa concepção justificando que a pequena remuneração é apenas um pequeno reconhecimento da profissão.

A profissionalização no magistério revela a defesa de que o trabalho docente

exige um conhecimento específico para o ato de ensinar. As pesquisas e análises que discutem a docência sob o foco do trabalho ressaltam que o magistério nos anos de guerra se fragilizou e enfraqueceu seriamente os professores tanto em suas pretensões de status profissional quanto em sua capacidade de organização.

O magistério, devido a sua origem ligadas especialmente à catequese e à maternidade e, em razão de sua majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter estatuto profissional.

Uma das dificuldades de se caracterizar o magistério como profissão é pelas “múltiplas facetas que seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização”; e a outra dificuldade é a “posse de um saber específico que a distinga no mundo do trabalho, pois é bastante complexo definir qual é o saber próprio da profissão de professor”.

Conclui-se que as principais dificuldades enfrentadas na formação docente, pode se referir, aos programas de formação que limita os acadêmicos a lidar com diferenças enfrentadas na sala de aula, visto que os cursos de formação têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação. Verificado no aligeiramento da formação, com cursos de curta duração, cursos à distância sem a devida infraestrutura de apoio.

Vários elementos discutidos e presentes no trabalho docente como a diminuição da autonomia, rompimento das relações entre empregadores e trabalhadores, desvalorização da profissão, forte controle administrativo, declínio na carreira, mudanças em processos de avaliação como forma de controle do desempenho docente, as formas de contratação provisória, a burocratização do trabalho e a transformação do ensinar numa tarefa técnica e num processo de medição tem contribuído para acelerar os processos de proletarização e que transformam a profissionalização em algo bem distante da docência. Assim, a proletarização e os processos de intensificação são considerados como os definidores do trabalho docente.

Os temas relevantes no discurso dos governantes se referem à formação de professores, a profissionalização e a discussão acerca do estatuto de carreira e os processos desprofissionalizantes destacados são os rebaixamentos salariais, difícil acesso aos bens culturais e as diversas formas de controle do trabalho docente.

Nesse sentido, parafraseando ARROYO (2011), nossa obrigação como educadores, nesse contexto neoliberal, é transgredir essas normas por serem contra o direito primeiro de toda criança e jovem a viver sua infância e adolescência, por serem contra nosso ofício de educadoras.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes,

2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. ; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: SP: Papyrus, 1999

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, 4, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Trad.: CUNHA, Graça et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. ; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: SP: Papyrus, 1999.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, L.C.V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez., 2009.

JÁEN, Marta Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação**: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>

OZGA, Jenny; LAWN, Martín. **O trabalho docente**: interpretando o processo de trabalho do ensino. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4 , 1991.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. PERSPEC. DIAL.: VER. EDUC. SOC., Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

SCHÖN, Donald A. Preparando os profissionais para demanda da prática. In: **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Ensinando o Talento Artístico através da reflexão-na-ação. In: **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Trad.: CUNHA, Graça et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ABSTRACT: The objective of this work is to discuss the trends in research and approach on training and teaching work in Brazil with a focus on theoretical and methodological impasses, continuities and perspectives, as it is the result of the discussions on this theme. Having as initial cut the approach of the models that guide the practices and policies of teacher education in Brazil; based on the theoretical contribution of Pereira (2014) from technical rationality to critical rationality: teacher training and social transformation; Schön (2000) discusses educating the reflective professional and Schön (1995) train teachers as reflective professionals; Gómez (1995) discusses the practical thinking of the teacher: the teacher's formation as a reflective professional; Giroux (1997) on teachers as intellectuals, towards the critical pedagogy of learning; Tardif (2002) of teaching knowledge and professional training; Moraes (Org. 2003) makes understand the movement of practical dimension individually; Contreras (2002) on the autonomy of teachers. The other section will deal with teacher training and teaching work where the texts of Enguita (1991) dealing with the ambiguity of teaching will be discussed: between professionalism and proletarianization; Hypolito (1999) discusses the issues of teaching work and professionalization; Cunha (1999) adds on the theme of teacher professionalization; Ozga; Lawn (1991) will deal with the thesis of proletarianization; Jáen (1991) will analyze teaching as work; Oliveira (2004) that deal with the restructuring of teaching work, precariousness and flexibility; the texts of Hypolito; Vieira; Pizzi (2009) that deal with curricular restructuring and self-intensification of teaching work; Apple (1995) deals with teaching work with an emphasis on class and gender relations; Arroyo (2011) will deal with humanization in teaching.

KEYWORDS: Training, Teaching, Professionalization.

Sobre os autores:

ALEXANDRO CARDOSO TENÓRIO: Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Departamento de Educação; Bacharelado em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Mestrado em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutorado em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Ensino de Física e Contemporaneidade – GEFIC (líder). E-mail: actenorio@gmail.com

ANA CRISTINA DE ALMEIDA CAVALCANTE BASTOS: Graduação em Estudos Sociais pela Universidade Estadual da Paraíba e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

ANA PAULA SOARES LOUREIRO RODRIGUES: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Paraíba - UFPB

ANTONIO LEONILDE DE OLIVEIRA: Professor de Química da Escola Estadual Francisco de Assis Pinheiro. Graduado em Química pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa do Grupo de Pesquisa: PARÊNKLISIS. E-mail para contato: leonildesitau@gmail.com

CHRISTINA VARGAS MIRANDA E CARVALHO: Membro do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí vinculada ao Departamento de Química; Graduada em Licenciatura em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga; Especialização em Química pela Universidade Federal de Lavras; Mestrado em Ciências pela Universidade Estadual de Goiás; Doutoranda em Educação em Química pela Universidade Federal de Uberlândia; Integrante do grupo de pesquisa EduCAME (Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino – IF Goiano) e GEPEQ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Química - IF Goiano); coordenadora de área do Pibid Química/Capes (IF Goiano - Campus Urutaí) e de projetos de pesquisa voltados ao ensino de Ciências e formação de professores;. Integrante do Prodociência/Capes (IF Goiano) e de projetos de pesquisa vinculados à Fapeg, Funasa e CNPq.

CÍCERO NILTON MOREIRA DA SILVA: Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus de Pau dos Ferros). Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), área de concentração: Educação Básica, linha de pesquisa: Ensino de ciências humanas e sociais. Participa do Grupo

de pesquisa: Núcleo de Estudos em Educação – NEED; e do Núcleo de Estudos de Geografia Agrária e Regional – NUGAR. E-mail para contato: ciceronilton@uern.br

CLÁUDIA COSTA DOS SANTOS: Professora da Educação Básica; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) - CE; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma del Sur UNASUR-PY e Faculdade de Atenas – Programa da CAPES Minter: Universidade Aberta (UAB); Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Unigrendal - Grendal do Brasil, Perú; E-mail para contato: claudiacostaorientadora@gmail.com

CRISTINA FERREIRA ENES: Professora Formadora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação do Acre – Núcleo Cruzeiro do Sul; Graduada em Letras Vernáculo na Universidade Federal do Acre; Especialista em Literatura Comparada e Gestão Escolar na Universidade Federal do Acre; Cursando Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal do Acre; (E-mail para contato: cris_enes_czs@hotmail.com)

DANIELA JUNY DA SILVA CAVALCANTE: Graduanda em Ciências Biológicas em Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; E-mail para contato: danielajuny@outlook.com.

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO: Atuação Profissional: Professora de Escola Privada na cidade de Alagoa Nova – PB (2017); Formação: Graduanda em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2014.2). E-mail para contato: debinha081@hotmail.com

ERIVÂNIA DA SILVA MARINHO: discente colaboradora do Projeto de Extensão: “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail para contato: erivaniamarinho@hotmail.com.

FERNANDA PEREIRA DA SILVA: Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Graduação em licenciatura plena em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: fernandasilpe@gmail.com

FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES: TÉCNICO em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Piauí; Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santo Gostinho do Piauí – FSA; Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade

Santo Agostinho de Teresina; Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela UNINTER; Email: Francisca_alves03@hotmail.com

FRANCISCO DE ASSIS MARINHO MORAIS: Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação e Cultura, Apodi/RN e Diretor da Escola Estadual Sebastião Gomes de Oliveira, Apodi/RN. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Semi-árido/UFERSA. Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa como Membro do Núcleo de Estudos em Educação (NEED). E-mail para contato: cizinhomparn@hotmail.com

GESSIONE MORAIS DA SILVA: Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura Apodi-RN, e Professora da Escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama Torres. Graduada em História e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Gestão educacional pela Faculdade Integrada de Patos. Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa do Grupo de pesquisa: GECA – Grupo de Estudo da Criança e do Adolescente. E-mail para contato: gessione_morais@hotmail.com

GUILHERME DE SOUZA VIEIRA ALVES: Professor do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB). Pós-graduando em Recursos Humanos pela Universidade do Oeste Paulista. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (2015) e Pedagogo (2017) pelas Faculdades Integradas Soares de Oliveira. É Especialista em Educação à Distância (2015) e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos (2014) pelo Claretiano – Centro Universitário. Possui Graduação em Licenciatura em Química (2013) pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB).

HERCULES GUIMARÃES HONORATO: Professor da Escola Superior de Guerra (ESG) - Rio de Janeiro; Graduação em Ciências Navais - habilitação em Administração de Sistemas - pela Escola Naval (EN); Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); Doutor em Política e Estratégia Marítimas pela Escola de Guerra Naval (EGN); E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

ISABELA RANGEL DA SILVA: Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Integrante de projetos de pesquisa e extensão voltados aos ensino de Ciências e formação de professores, bem como bullying nas escolas.

ISABELLY SANTANA DE MEDEIROS: Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB). E-mail para contato:

isabellysantanamedeiros@gmail.com

JESSICA KELLY SOUSA FERREIRA: Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba; Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba; Grupo de pesquisa: Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares. E-mail para contato: jessicaferreiraprofe@gmail.com

JOÃO PAULO DA SILVA SANTOS: Professor da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC - PE); Graduação em Licenciatura em Física e Licenciatura em Computação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Aperfeiçoamento em Educação Matemática (IFPE); Especialização em Informática em Educação pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE); Mestrado em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Ensino de Física e Contemporaneidade – GEFIC; E-mail: jpaulo.dssantos@gmail.com

JOCELINE MARIA DA COSTA SOARES: Acadêmica do curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí; Mestranda em Conservação dos Recursos Naturais do Cerrado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí; Membro do grupo de pesquisa EduCAME (Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino – IF Goiano); Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Química (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes), do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/IF Goiano) e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores.

JOSÉ CLOVIS PEREIRA DE OLIVEIRA: Professor de História da Escola Estadual Francisco de Assis Pinheiro. Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em Formação do Educador pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Mestre em Ensino (PPGE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Participa Grupo de pesquisa: GECA - Grupo de Estudo da Criança e do Adolescente. E-mail para contato: jclovispereira@yahoo.com.br

JULIANA DA SILVA GALVÃO: Professora de Espanhol no Instituto Federal do Piauí Campus Paulistana; graduação em Licenciatura Letras Espanhol; Espacialização em Língua Espanhola

KADMA LANÚBIA DA SILVA MAIA: Servidora técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Graduada em Secretariado Executivo pela Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (1998); Graduada em Administração com Habilitação em

Comércio Exterior pela Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN (2003); Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005); Especialista em Gestão de Projetos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016); Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012); Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017-2020); E-mail para contato: kardmamaia@gmail.com

LAYANNA DE ALMEIDA GOMES BASTOS: Graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA da Universidade Federal da Paraíba - UFPB

LIDIANE MACHADO DIONÍZIO: Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência subprojeto Interdisciplinar (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes) e de projetos de pesquisa e extensão voltados bullying nas escolas.

LUANA VANESSA SOARES FERNANDES: Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB). E-mail para contato: psicopedagogalua@hotmail.com

LUCIANA APARECIDA SIQUEIRA SILVA: Membro do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, vinculada ao Departamento de Ciências Biológicas; Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás; Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás; Mestrado em Biologia pela Universidade Federal de Goiás; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Integrante do grupo de pesquisa EduCAME (Educação Científica, Avaliação e Materiais de Ensino – IF Goiano), GEPECH (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas – IF Goiano) e LIPEEC (Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Estratégias no Ensino de Ciências – IF Goiano); Coordenadora de área do subprojeto Interdisciplinar do Pibid/Capes e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores; Integrante do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes) do IF Goiano e de projetos de pesquisa vinculados à Fapeg e ao CNPq.

LUDYMILLA NUNES COELHO DE ARAUJO: Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Interdisciplinar (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação

das Licenciaturas (Prodocência/Capes) e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores.

MÁRCIO FERNANDO DA SILVA: Analista Educacional Pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG; Graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância pela Universidade Federal Fluminense – UFF; Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA: Prof.^a. Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail para contato: gracamirandafs@gmail.com

MARIA NAZARÉ DOS SANTOS GALDINO: Discente colaboradora do Projeto de Extensão: “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); E-mail para contato: zaremorena12@gmail.com.

MARIA RESILANE DOS SANTOS MATEUS: Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; E-mail para contato: Resilane.mat@hotmail.com.

MARIANA CAMILA PEREIRA DA PAZ: Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB). E-mail para contato: maaricamila8@gmail.com

MAYARA LOPES DE FREITAS LIMA: Graduanda em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pernambuco; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) /CNPq; Grupo de Pesquisa: Educometria; E-mail para contato: mayfreitas18@gmail.com.

NORMANDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Grupo de pesquisa em formação de professores; E-mail para contato: fariasnormal@hotmail.com.

OTACÍLIO ANTUNES SANTANA: Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais

(ProfCiAmb) da Universidade Federal de Pernambuco; Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000); Mestre em Ciências Florestais pela Universidade de Brasília (2003); Doutor em Ciências Florestais pela Universidade de Brasília (2007); Estágio de doutorado na Georg-August Universität Göttingen / Alemanha (período sanduíche) (2006); Pós-doutorado na Universidade de Brasília (2009), Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010); Grupo de Pesquisa: Educometria; E-mail para contato: otaciliosantana@gmail.com.

PEDRO HENRIQUE VANDERLEY DA SILVA CARNEIRO: Estudante do Colégio Militar do Recife; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) /CNPq; Grupo de Pesquisa: Educometria.

POLLYANA VERÍSSIMO DE ARAÚJO: Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano, Educacional e Social (Nedhes/UFPB); E-mail para contato: polly-14@hotmail.com

RAQUELINE CASTRO DE SOUSA SAMPAIO: Pedagoga no Instituto Federal do Piauí - Campus Paulistana. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2003). Especialização em Língua Portuguesa e Arte - Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2007); Especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Piauí (2012) e Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE (2016). Email para contato: raquelinecastro@hotmail.com

REGINA LÚCIA COSTA AUGUSTO: Graduação em Ciências Biológicas em Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Grupo de pesquisa em formação de professores; E-mail para contato: reginabutterfly.lu@hotmail.com.

RENAN BERNARD GLÉRIA CAETANO: Acadêmico do curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Membro do grupo de pesquisa GEPEQ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Química - IF Goiano); Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Química (Pibid/Capes), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/Capes), do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/IF Goiano) e de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Ciências e formação de professores.

RODRIGO CAITANO BARBOSA DA SILVA: Graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de Coimbra e pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestrando em Física Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); E-mail: rodrigocaett@hotmail.com

RONALDO DOS SANTOS: Professor da Educação Básica; Graduação: Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma del Sur UNASUR-PY; Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Unigrendal - Grendal do Brasil, Perú; E-mail para contato: ronaldosantos1101@bol.com.br

ROSÁLIA DE FÁTIMA E SILVA: Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1978); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992); Doutora em Ciências da Educação pela Université de Caen (2000). E-mail para contato: roslia64@gmail.com

ROSS ALVES DO NASCIMENTO: Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Departamento de Educação; Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Especialização em Informática na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Grupo de Pesquisa: Laboratório de Ensino da Matemática e Tecnologia – LEMATEC; E-mail: ross.n58@gmail.com

SANTUZA AMORIM DA SILVA: Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Graduação em História pela PUC/MG; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Pós-Doutorado pela Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis Paris.

SORAYA MARIA BARROS DE ALMEIDA BRANDÃO: Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1992). Especialização em Educação Básica pela Universidade Federal da Paraíba (1999); Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (2007); Doutora em Linguística pelo PROLING - Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB; Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Coordena projetos de Extensão e Pesquisa voltados para a área da Educação Infantil, abordando a infância, currículo, práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas.

SUÊNIA APARECIDA DA SILVA SANTOS: Discente colaboradora do Projeto de Extensão: “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca”, do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e-mail:

sueniaaparecida@hotmail.com.

TACYANA KARLA GOMES RAMOS: Professora da Universidade Federal de Sergipe, docente do curso de Pedagogia do Departamento de Educação. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (Linha 3 – Formação de Professores) e do Comitê de Ética em Pesquisas da referida instituição. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Realiza pesquisas vinculadas à organização de práticas educativas com bebês e crianças pequenas, formação docente e desenvolvimento da linguagem da criança.

VIVIANY SILVA ARAÚJO PESSOA: Professora Adjunta do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba;

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-81-3

