

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação
Docente:
Princípios e
Fundamentos 6



Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos 6 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-372-9 DOI 10.22533/at.ed.729193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No seu sexto é necessário refletir a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. A formação de professores na disposição reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requerem permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. Esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E nesse sentido, colaborar para as decisões de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

No artigo APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscam apresenta como principal indicativo a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, recomendando um modelo de inclusão orgânica que propicie ao futuro professor, através de intervenções práticas organizadas, um preparo consistente para o ingresso na profissão. No artigo PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFSSIONAL, os autores Renata Harumi Muniz dos Santos, María Elena Infante-Malachias buscam estudar o que alunos que desejam se tornar professores pensam a respeito da carreira e investigar os motivos que os levaram a escolher a profissão. No artigo PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO os autores Daniela dos SANTOS, Taynara Franco de CARVALHO, Samuel de SOUZA NETO buscam identificar o que vem sendo pesquisado acerca do professor em início de carreira, em específico no campo da Educação Física. No artigo PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO os autores Lara Vieira Leite, Naãma Cristina Negri Vaciloto, Fabio Luiz de Souza, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Eunice Ribeiro Marcondes buscam identificar o quanto situações como essas citadas são levadas em consideração pelos professores na sua vida pessoal, o quanto são consideradas pertinentes ao ensino e se estão sendo abordadas nos Cadernos de Química do Estado de São Paulo. No artigo PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCENCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLAR, os autores RUBENS VENDITTI JUNIOR, MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR, LETÍCIA DO CARMO CASAGRANDE MORANDIM, DÉBORA GAMBARY FREIRE BATAGINI, RODOLFO LEMES DE MORAES, MÁRCIO PEREIRA DA SILVA buscam descrever os autores buscam as experiências com professores de Educação Física (EF) em perspectiva inclusiva, destacando aspectos motivacionais na docência e a autoeficácia No artigo PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA, os autores José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira, Ana Leticia Antonio Vital, Aparecida Brunetti Arante de Souza, Beatriz Nunes Herreira, Gabriela Lozano Olivério, Vinícius Santos dos Reis, Ângela Coletto Morales Escolano buscam Identificar possíveis maneiras de se resolver problemas ambientais sem comprometer o futuro tecnológico, é a principal meta dos próximos anos. No artigo PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, os autores Camila Lehnhardt Pires Cunha Antônio Carlos Duarte Camacho, buscam relatar a experiência docente em aulas pratico-teóricas, utilizando uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento, em especial das disciplinas de Biologia, Química e Ciências, pode ser considerada como uma boa opção de trabalho para o docente. No artigo REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II, as autoras Adriana Patrício Delgado, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva, Eliana Sala, buscam analisar analisa a experiência de cinco encontros de formação continuada (no período de 2012 a 2015), estruturados em oficinas pedagógicas temáticas, direcionadas a professores do Ensino Fundamental I e II. No artigo REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES as autoras buscam relatar sobre as reflexões e mudanças vivenciadas na prática pedagógica por discentes de um curso de mestrado stricto sensu do oeste paulista. No artigo RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, as autoras Ana Lúcia Penteado Urban, Bruna Rafaela de Batista, Luci Pastor Manzoli buscam descrever as principais contribuições resultantes da formação inicial de duas egressas do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. No artigo SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP, a autora Silvana Saraid da Silva busca apresentar um relato de experiência sobre os saberes do professor na sua primeira experiência como docente no ensino fundamental. No artigo SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, o autor Elize Keller-Franco busca analisar em que medida a inovação tem respondido às propostas de atualização dos saberes na formação inicial de professores. Os dados foram obtidos por meio da análise de documentos. Os resultados indicam a abordagem integradora do conhecimento. No artigo SUPORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, os autores Vânia Galindo Massabni, Vinicius Nicoletti, Luca Pinto Marson buscam dimensionar o papel da teoria de Piaget na reflexão sobre situações pedagógicas vividas em sala de aula durante aulas de licenciandos em Ciências no ensino básico. No artigo TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA, os autores Jean Carlos Lemes, Iávia Sueli Fabiani Marcatto buscam apresentar um mapeamento das Comunicações Científicas, nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), no período de 2001 a 2016. No artigo TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, as autoras Patrícia Cristina Albiéri de Almeida e Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce busca analisar a articulação entre avaliação institucional (AVI) e projeto político-pedagógico (PPP), a partir de projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional com vistas a reelaborar seu PPP. No artigo UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO, os autores Adriana Patrício Delgado, Mariangelica Arone busca apresentar relatos de experiência de estudantes do segundo semestre do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no município de São Paulo. No artigo TITLE: UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET), Author (s): Eng. Narda Gisela Navarros Mena. Msc. At present, the praxis of the University Social Responsibility (USR) has gained a great international boom. In the university environment, it is important to understand the impact of universities on society in general. Not only as an extension of the results of those sectors with greater needs, but as generators of impacts on society and the environment. No artigo USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO, os autores Alan Kardec Messias da SILVA, Aceldo de Jesus BRITO, Luciana Bertholdi MACHADO busca analisar de um Simulado da Prova Brasil aplicado nas turmas de 5º ano como uma das ações do projeto Observatório da Educação com Iniciação à Ciência (OBEDUC), vinculado ao Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizado em Barra do Bugres – MT. No artigo USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, os autores Hélio Ricardo SILVA, Paula Beatriz Pereira de OLIVEIRA, João Henrique Pinheiro DIAS Maria Ângela de Moraes CORDEIRO, Lucas Alves de ALMEIDA, Adauto Ferreira SIQUEIRA, Diogo Tiago da SILVA, buscam transmitir conceitos de sustentabilidade aos professores e alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). No artigo UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER, Cláudia Coelho HARDAGH, Ana Maria dos Santos RODRIGUES buscam apresentar a pesquisa realizada para desenvolver propostas metodológicas para a utilização da Realidade

Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), a partir do projeto de extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) no curso de Pedagogia com escolas públicas de São Paulo para formação de professores. No artigo VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E NA PROFISSÃO DOCENTE, os autores Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, Aline Cristina Miranda, Stela Maria Fernandes Marques buscam apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, os autores Camila Rennhard Bandeira de Mello e Rinaldo Molina buscaram realizar uma revisão bibliográfica a fim de mapear experiências sobre a formação e preparação de professores do ensino superior para o atendimento educacional de alunos com deficiência. No artigo A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA: CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? os autores Claudia Pereira de Pádua Sabia e Uillians Eduardo dos Santos buscam identificar as discussões em torno da elaboração da BNCC e sua relação com a avaliação de sistema, refletindo sobre as possíveis consequências para a avaliação da aprendizagem. No artigo “AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA os autores Silvia de Carvalho Machione Trindade, Filomena Elaine Paiva Assolini buscam refletir, a partir de um relato de experiência, a respeito do impacto do sujeito do inconsciente nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são tomadas aqui como sintomas do sujeito que se manifestam na escola. No artigo AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN)*, os autores Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves e Carla Fernanda Figueiredo Felix buscaram apresentar o “Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas/MG (PAPIN)”, oferecido a professores iniciantes do ensino fundamental da rede pública de ensino nos âmbitos municipal e estadual, e alunos do Curso de Pedagogia da UEMG, que compartilham saberes profissionais docentes. No artigo AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, os autores Alonso Bezerra de Carvalho e Fabiola Colombani buscam apresentar algumas ideias e reflexões sobre a importância da amizade e da ética na formação dos professores. De caráter teórico, as reflexões aqui delineadas são resultados de uma revisão bibliográfica, sobretudo no campo da filosofia da educação. No artigo FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: relatos da equipe gestora e docente de uma escola do interior do Estado do Maranhão, os artigos Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira, Tyciana Vasconcelos

Batalha, Waléria Lindoso Dantas Assis, buscam investigar as contribuições da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil pela SEMED de São Mateus do Maranhão-MA para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola. No artigo DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES, os autores Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Juliana Irani Villanueva dos Reis, Suzi Lane Amadeu Gussi, Sandra Aparecida Machado Furihata buscam apresentar uma discussão sobre a formação necessária e adequada para atuar no contexto atual da Educação. No artigo PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA, os autores Ingrid da Mota Araújo Lima; Nubênia de Lima Tresena, Xênia da Mota Araújo Lima apresentam uma pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos no que se refere as suas expectativas em relação ao ensino superior, bem como as causas do desinteresse de alunos do 3º ano do ensino médio do EREM de Belo Jardim – PE em optar por cursos de licenciatura.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Silmário Batista dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7291930051	
CAPÍTULO 2	9
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL	
Renata Harumi Muniz dos Santos María Elena Infante Malachias	
DOI 10.22533/at.ed.7291930052	
CAPÍTULO 3	17
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	
Daniela dos Santos Taynara Franco de Carvalho Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.7291930053	
CAPÍTULO 4	26
PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO	
Lara Vieira Leite Naãma Cristina Negri Vaciloto Fabio Luiz de Souza Luciane Hiromi Akahoshi Maria Eunice Ribeiro Marcondes	
DOI 10.22533/at.ed.7291930054	
CAPÍTULO 5	42
PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Rubens Venditti Junior Milton Vieira Do Prado Junior Letícia do Carmo Casagrande Morandim Débora Gambary Freire Batagini Rodolfo Lemes De Moraes Márcio Pereira Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7291930055	
CAPÍTULO 6	57
PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA	
José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira Ana Letícia Antonio Vital Aparecida Brunetti Arante de Souza	

Beatriz Nunes Herreira
Gabriela Lozano Olivério
Vinícius Santos dos Reis
Ângela Coletto Morales Escolano

DOI 10.22533/at.ed.7291930056

CAPÍTULO 7 68

PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Camila Lehnhardt Pires Cunha
Antônio Carlos Duarte Camacho

DOI 10.22533/at.ed.7291930057

CAPÍTULO 8 78

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Adriana Patrício Delgado
Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva
Eliana Sala

DOI 10.22533/at.ed.7291930058

CAPÍTULO 9 90

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Jeong Cir Deborah Zaduski
Verônica Nogueira Vanni
Natalie Perez Mendes
Carmen Lúcia Dias

DOI 10.22533/at.ed.7291930059

CAPÍTULO 10 98

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Lídia Penteado Urban
Bruna Rafaela de Batista
Luci Pastor Manzoli

DOI 10.22533/at.ed.72919300510

CAPÍTULO 11 106

SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP

Silvana Saraid da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300511

CAPÍTULO 12 112

SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elize Keller-Franco

DOI 10.22533/at.ed.72919300512

CAPÍTULO 13	124
SUPORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
Vânia Galindo Massabni Vinicius Nicoletti Luca Pinto Marson	
DOI 10.22533/at.ed.72919300513	
CAPÍTULO 14	136
TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
Jean Carlos Lemes Flávia Sueli Fabiani Marcatto	
DOI 10.22533/at.ed.72919300514	
CAPÍTULO 15	152
TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
Patrícia Cristina Albiéri de Almeida Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce	
DOI 10.22533/at.ed.72919300515	
CAPÍTULO 16	164
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO	
Adriana Patrício Delgado Mariangelica Arone	
DOI 10.22533/at.ed.72919300516	
CAPÍTULO 17	177
UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET)	
Narda Gisela Navarros Mena	
DOI 10.22533/at.ed.72919300517	
CAPÍTULO 18	186
USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO	
Alan Kardec Messias da Silva Acelmo de Jesus Brito Luciana Bertholdi Machado	
DOI 10.22533/at.ed.72919300518	
CAPÍTULO 19	199
USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Hélio Ricardo Silva Paula Beatriz Pereira de Oliveira João Henrique Pinheiro Dias Maria Ângela de Moraes Cordeiro Lucas Alves de Almeida	

Adauto Ferreira Siqueira

Diogo Tiago da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300519

CAPÍTULO 20 210

UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER

Cláudia Coelho Hardagh

Ana Maria dos Santos Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.72919300520

CAPÍTULO 21 225

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE
E NA PROFISSÃO DOCENTE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Aline Cristina Miranda

Stela Maria Fernandes Marques

DOI 10.22533/at.ed.72919300521

CAPÍTULO 22 242

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO
DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Camila Rennhard Bandeira de Mello

Rinaldo Molina

DOI 10.22533/at.ed.72919300522

CAPÍTULO 23 255

A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA:
CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Uillians Eduardo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.72919300523

CAPÍTULO 24 266

“AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES
ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA

Silvia de Carvalho Machione Trindade

Filomena Elaine Paiva Assolini

DOI 10.22533/at.ed.72919300524

CAPÍTULO 25 278

AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS
PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE
CALDAS /MG (PAPIN)*

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Carla Fernanda Figueiredo Felix

DOI 10.22533/at.ed.72919300525

CAPÍTULO 26	289
AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Alonso Bezerra de Carvalho Fabiola Colombani	
DOI 10.22533/at.ed.72919300526	
CAPÍTULO 27	301
FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: RELATOS DA EQUIPE GESTORA E DOCENTE DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO DO MARANHÃO	
Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira Tyciana Vasconcelos Batalha Waléria Lindoso Dantas Assis	
DOI 10.22533/at.ed.72919300527	
CAPÍTULO 28	311
DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais Juliana Irani Villanueva dos Reis Suzi Lane Amadeu Gussi Sandra Aparecida Machado Furihata	
DOI 10.22533/at.ed.72919300528	
CAPÍTULO 29	323
PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA	
Ingrid da Mota Araújo Lima Nubênia de Lima Tresena Xênia da Mota Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.72919300529	
SOBRE A ORGANIZADORA	335

APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de Educação Ciência E Tecnologia de São Paulo (Ifsp) – solmonteiro@ifspedu.br

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), paulo.rennes@unesp.br

Silmário Batista dos Santos

RESUMO: Adotando como ponto de partida uma discussão em que traz como alvo a ineficiência dos modos tradicionais de inclusão à docência, este artigo objetiva apresentar o conceito de preparo prático e seus potenciais para se repensar a prática na formação inicial de professores. A investigação de natureza teórica, apresenta como principal indicativo a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, recomendando um modelo de inclusão orgânica que propicie ao futuro professor, através de intervenções práticas organizadas, um preparo consistente para o ingresso na profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Formação inicial de professores. Inclusão à docência

INTRODUÇÃO

Acolher às necessidades reais apresentadas pelo cotidiano escolar é uma

tarefa que se coloca à atividade docente e vai além da prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir métodos e procedimentos utilizados por outrem. Trata-se, pois, de saber relacionar crítica e reflexivamente o conhecimento teórico e a iniciação às atividades de natureza prática, edificados ao longo da trajetória de formação, às especificidades das realidades locais.

Tais colocações antecipam os indícios a serem discutidos, a primeira delas alvo para o tratamento dado ao desenvolvimento de atividades práticas no interior dos cursos de formação inicial de professores, destacando as dificuldades existentes e as alternativas possíveis para se repensar a inclusão de licenciandos nas escolas.

Segundo Tardif (1991, p. 234),

o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Essa disposição de transformar os saberes pode ser proeminente ou sem relevância, tendo em vista a lente mais abrangente e esvaziada

de preconceitos , ou então ao contrário, estereotipada e acabar por imprimir nos/as alunos/as sua forma de pensar. Robustece assim, a importância da formação inicial ou contínua para o saber fazer docente.

AINCLUSÃO À DOCÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL: DESVELANDO DIFICULDADES E APONTANDO POSSIBILIDADES

- Das dificuldades

A forma com que os estagiários são inseridos nas escolas define em parte como será o nível de sua aprendizagem acerca dos elementos que gravitam em torno do universo escolar e da docência propriamente dita. Portanto, deve-se observar, inicialmente, como se efetiva a relação da universidade com o grupo de escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inclusão dos mesmos ocorre de maneira orientada e planejada ou não.

Com relação a isso, as próprias Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000, p. 23), declaram que o contato entre as duas instituições formadoras é restrito e inconstante, o que evidencia a primeira falha desse momento, pois por vezes acaba ficando “a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio”.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao tipo de atuação exercido pelo estagiário, expressiva parcela da literatura brasileira sobre formação de professores e inclusão à docência permite afirmar que os estagiários, por sua vez, simplesmente observam as práticas dos professores sem poderem intervir tendem a trilhar um dos caminhos opostos entre si: repetir acriticamente os mesmos procedimentos utilizados pelo professor observado, desconsiderando as particularidades de sua turma; ou condenar a postura do professor, alegando que durante o estágio aprendeu somente o que não se deve fazer em sala de aula.

Verifica-se, pois, que a ausência de intervenções práticas pelos estagiários tem sido preponderante, uma vez que, conforme salienta Guarnieri (2012, p. 5) em um levantamento realizado, “os professores resistem em aceitar que os estagiários possam dar aulas para suas turmas ou que desenvolvam atividades trazidas por eles a partir do que estão aprendendo no curso e do que vivenciam durante esse contato com as professoras”.

A autora destaca que são cada vez mais raros os momentos de intervenção e interação do estagiário com as situações de ensino, com ressalva às solicitações, por parte dos professores, para que ele acompanhe um ou outro aluno que apresenta dificuldades mais acentuadas.

Desse modo, nota-se que a aprendizagem da docência ainda está distante de ocorrer, tanto pela maneira inadequada e sem orientação com que os alunos são inseridos nas escolas quanto pela forma como os professores percebem os estagiários.

Um último fator elencado para justificar a ineficiência da inclusão dos estágios

nas escolas se traduz pelo que Guarnieri (2012) denomina como *mensagens negativas*. Tais mensagens, transmitidas pelos professores das escolas de Educação Básica aos estagiários se caracterizam como *desabafos* e, geralmente, referem-se ao estresse diário decorrente da extensa jornada de trabalho, da falta de cooperação e reconhecimento da equipe gestora e do desprestígio e desvalorização social da profissão.

A análise crítica da prática docente em sala de aula e a construção de uma atitude docente que ultrapasse a cultura escolar, ainda impregnada de uma perspectiva tecnicista. Isso permite dizer que os dilemas que permeiam a atuação docente no Brasil dificilmente serão superados se não forem tomadas medidas de reformulação da formação inicial, justamente por ser nesse período que se arraigam as primeiras – e, muitas vezes, decisivas – experiências que se refletirão no processo profissional.

- Das possibilidades

Ao analisar o problema da ineficiência da inclusão de futuros professores à docência pelos estágios e o desafio constante de sua superação para além dos discursos, Pimenta (2001) ressalta que embora os cursos de licenciatura estruturem-se de forma fragmentada, valorizando as disciplinas teóricas e contendo uma série de fragilidades, ele é (ou pelo menos deveria ser) uma atividade viabilizadora e instrumentalizadora da práxis do futuro professor; uma peça fundamental no processo de tornar-se professor e no desenvolvimento da atividade docente. Essa afirmação, ao mesmo tempo em que sinaliza a existência de percalços e contradições que perpassam a formação, exprime certa esperança na possibilidade de ressignificá-la considerando a força que ela própria detém.

Santana e Inforsato (2011) defendem que uma maneira propícia para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e eficientes na formação inicial seria a inclusão do licenciando à docência desde o início do curso, pois isso facilitaria a diluição das exaustivas horas de estágio, evitando a sobrecarga nos. É pertinente resgatar as ponderações compartilhadas por Gatti (2013) e Libâneo (2013) em uma obra conjunta recente, na qual afirmam para que haja mudanças significativas e promissoras na formação de futuros professores, deve-se compreender a prática pedagógica como núcleo do processo de formação.

Embora a premissa defendida pelos autores vá ao encontro das diretrizes dispostas pela Resolução CNE nº. 1/2002 (BRASIL, 2002), as quais regulamentam que a prática pedagógica deve atravessar todo o momento da formação.

Diante disso, salienta-se que os cursos precisam com urgência se reorganizar de modo a superar esse modelo e, para tanto, é imprescindível que as instituições formadoras de professores percebam que, além do conhecimento de disciplina, o futuro docente precisa ter preparo para compreender os desafios.

Os licenciandos precisam se sentir prontos para enfrentar a profissão que

exercerão ao concluírem a graduação, e isso só é possível a partir de um *preparo prático*. Mas, o que vem a sê-lo?

O tema pode parecer autoexplicativo se o sentido epistemológico de preparo prático for considerado análogo ao de *formação prática*. Contudo, não é. Formação prática causa a impressão de segregação de uma formação que é teórica daquela que é essencialmente prática, enquanto o preparo prático se constitui numa relação de unidade entre teoria e prática. Prioriza o espaço em que se efetivará o trabalho do futuro professor, mas não descarta em hipótese alguma os saberes oriundos do conhecimento científico.

O PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA

Este texto buscou mostrar até aqui um breve panorama do modelo atual de inclusão à docência, ressaltando o lugar da prática nesse processo. Tendo em vista a evidente ineficiência da operacionalização da prática na formação inicial de professores, explicada pela falta de assistência e orientação adequadas aos aprendizes da docência, vislumbrou-se apresentar uma alternativa possível para o fortalecimento dessa etapa tão importante do processo formativo a partir do que pode ser compreendido como um preparo prático para a docência.

O conceito de prática, que respalda teoricamente a presente pesquisa, é trabalhado em capítulos de diferentes obras do autor (GIMENO SACRISTÁN, 1995; 2000). De fato, por se tratar de um conceito complexo, o autor não discute a prática no singular, ele tende a se referir quase sempre a *práticas* e suas distintas, porém articuladas, facetas.

Gimeno Sacristán (1995) revela que o contexto propriamente pedagógico formado pelas práticas cotidianas de classe constitui o que vulgarmente chamamos de práticas ou, mais especificamente, *práticas didáticas*. Para o autor, as práticas didáticas do professor em sala de aula se configuram pelos usos metodológicos, pelas avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais.

Ao reconhecer a importância do acúmulo de experiências sobre o processo que envolve a socialização dos professores, os textos de Gimeno Sacristán vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Marcelo García (2011; 1999; 1991), também recorridos para subsidiar teoricamente esta investigação. O autor explora o conceito de socialização profissional docente em muitas de suas obras e a compreende como sendo um processo mediador através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir determinado papel na organização escolar.

No cerne desse dinamismo encontram-se os professores, sejam eles iniciantes ou experientes. Em sua concepção, os professores iniciantes enfrentam inevitavelmente

algumas dificuldades, porém quando eles estão munidos de subsídios práticos para edificar a travessia entre a condição de estudante e a condição de professor, o clima de início de carreira torna-se menos invasivo.

Marcelo García (1991) também fala em condições que devem ser tomadas como parâmetro para a realização das ações práticas. São elas: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de organização de classe); conhecimento do currículo, dos métodos de ensino e de materiais; conhecimento do perfil dos alunos; conhecimento do contexto educativo; e conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Primando pelo equilíbrio da ordem em sala de aula, os autores desenvolvem análises a partir de alguns pressupostos da psicologia e da sociologia. Ressaltam que medidas baseadas em punições não são estratégias educativas adequadas, enquanto recompensas e reforços positivos têm efeitos relativos. Nota-se que as orientações de gestão de classe podem ser verificadas nos programas dos cursos de licenciatura que, em grande medida, oferecem disciplinas voltadas à psicologia, à sociologia e também à filosofia. O que não se nota, porém, é a oportunidade de os licenciandos confrontarem os estudos teóricos com a realidade escolar. Não lhes são dadas condições favoráveis para a aprendizagem do planejamento da gestão de classe, e esta é um requisito importante para a efetivação de ações de preparo prático.

Como é possível perceber, as formulações advindas dos três autores referenciados para sustentar a noção de preparo prático se aproximam e se complementam. Os conceitos por eles propostos, principalmente os de práticas docentes, socialização profissional docente, e gestão de classe e da matéria, constituem um conjunto de elementos que o professor necessita possuir/conhecer para exercer a função de ensinar. Tendo isso muito claro, ressalta-se a importância de um preparo prático que conduza os futuros professores a esse fim.

Assim, com base na fundamentação teórica apresentada, considera-se que o preparo prático seja um processo de contínuo desenvolvimento na formação de professores. Tal processo visa à aproximação do futuro professor com o conjunto de atividades que ele realizará ao longo do trabalho docente. É cumprido prioritariamente *in loco* (no interior das escolas de Educação Básica), mas também opera significativamente na universidade, por ser esse o espaço de orientação e discussão sobre a prática. Caracteriza-se pelo incentivo a vivências para além da observação de eventos cotidianos de sala de aula, ou seja, propõe atuações baseadas em intervenções e participações ativas dos licenciandos, materializadas mediante provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas que se configurem por usos metodológicos e partilha de competências.

Os objetivos do preparo prático são intencionalmente projetados para despertar nos licenciandos a capacidade de, através de oportunidades de gestão de classe e da matéria, planejar, executar e avaliar atividades docentes em sala de aula convergentes à finalidade pedagógica que deve ser intrínseca ao trabalho do professor:

a aprendizagem dos alunos.

Logo, como resultado de suas ações, espera-se a potencialização dos conhecimentos práticos incorporados pelos licenciandos e a minimização dos impactos que os iniciantes sofrem ao ingressarem na profissão.

Desconstruir o discurso naturalizador referente ao fazer docente, diante das questões de relação de poder e produção de verdades por meio de discursos naturalizadores, como temas centrais discutidos sob a ótica de Michel Foucault é preciso fazer a desconstrução naturalizada, que em meio ao entendimento de diferentes discursos e práticas impostas historicamente, essas que acabaram seduzidas e reduzidas ao modelo de professoras ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto aspirou-se apresentar uma discussão acerca dos problemas que afligem a formação de professores no Brasil, mais especificamente o momento de inclusão à docência, e também apontar alguns caminhos possíveis para que tais problemas sejam superados.

A lógica de argumentação teórica desenvolvida sugere que é necessário que os cursos de formação de professores sejam repensados em sua essência, a partir da potencialização dos conhecimentos práticos. Os futuros professores precisam conhecer mais profundamente o ambiente em que atuarão após concluírem a licenciatura e, para isso, não basta que sejam oportunizadas apenas vivências de observação e aplicações de teorias.

Conclui-se que existem lacunas no processo de formação docente, relacionando-se ao preparo para lidar com a sexualidade. A carência de pesquisas na área retrai ainda mais quando ligada a educação Infantil. O mapeamento de estudos possui dados que contribuem para composição de informações e para a possibilidade de preencher as lacunas referente a uma dada área de conhecimento.

O chão *da escola* enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação é por si só um território de aprendizagens e não um espaço meramente designado para ensaios. A rotina, o trabalho conjunto e a execução dos conteúdos curriculares, são processos que se aprende participando como sujeito ativo, ou seja, não há prescrições teóricas capazes de substituir a riqueza de uma intervenção prática planejada. Nessa direção, o conceito de preparo prático impresso, mais do que representar um conjunto de ideias baseadas em um referencial pertinente à discussão explicitada, propõe uma orientação. E, apesar de o estudo não pretender de forma alguma esgotar o assunto, infere-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas assessoradas deve ser considerado ponto de partida e de chegada para uma formação sólida.

Vale destacar, formação de professores é uma temática também social urgente, mas deve ocorrer por meio de um trabalho durante toda a vida profissional, começando na

graduação, licenciatura, pós graduação e de forma contínua, intencional, sistemática e crítica, para que os/as docentes possam ressignificar de maneira criteriosa e autônoma as questões com as quais se deparam durante toda sua vida. As políticas educacionais são importantes instrumentos para que as temáticas tais como a sexualidade e relações étnico raciais e de gênero possam ocorrer na escola e assim se multiplicar em todas as comunidades, para avanço de uma sociedade mais equitativa e digna e com mais qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-93.

GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores – livro 2*. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, p. 107-120.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 73-94.

MARCELO GARCÍA, C. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTANA, A. C. M. S; INFORSATO, E. C. O estágio supervisionado na formação docente. *CAMINE: Caminhos da Educação*, vol. 3, n. 1, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL

Renata Harumi Muniz dos Santos

Universidade de São Paulo
São Paulo/SP

María Elena Infante Malachias

Universidade de São Paulo
São Paulo/SP

RESUMO: Para garantir o acesso à educação escolar de qualidade é preciso formar professores capazes de se envolver na formação cultural e cidadã dos alunos. Apesar da importância e da responsabilidade do professor, a carreira é pouco atrativa para os jovens devido a fatores como baixos salários, condições de trabalho inadequadas e falta de reconhecimento. Entretanto, mesmo diante dessa perspectiva desanimadora, existem estudantes que desejam se tornar professores. O objetivo do presente trabalho foi estudar o que alunos que desejam se tornar professores pensam a respeito da carreira e investigar os motivos que os levaram a escolher a profissão. Foi elaborado um questionário, respondido por alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo. Os resultados mostram que 89% dos estudantes ressaltam aspectos positivos em relação à carreira. Apenas 74% dos estudantes pesquisados gostariam de se tornar professores, dado alarmante, uma vez que eles se encontravam já no terceiro

ano do curso. 29% dos alunos se interessou pela carreira durante o curso de Licenciatura, destacando como a formação é importante para a motivação e constituição da identidade docente. Concluímos que os licenciandos em Ciências da Natureza percebem os problemas da profissão, mas a admiram e respeitam. Dentre as principais motivações se encontram a perspectiva de ajudar as pessoas e a busca por um futuro melhor para a sociedade. A análise dos dados apontam para uma crise de sentido no papel do professor. Os alunos compreendem a importância da profissão, entretanto apontam muitos aspectos negativos da carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Professores de Ciências; Formação inicial; Motivação.

1 | INTRODUÇÃO

A escolha inicial de uma profissão ocorre em geral na adolescência e não é uma tarefa simples. Essa decisão é faz parte da construção do projeto de vida e têm grande importância para todos os indivíduos. O momento de escolher a profissão pode muitas vezes ser acompanhado de angústias e indefinições (MORRETO, 2002).

Nesse processo de escolha da profissão, a motivação se apresenta como um fator de grande relevância, uma vez que orienta atitudes e comportamentos em todas as esferas de

atividades humanas (VERNON, 1973). O autor a conceitua como uma força que advém do ser humano e possui o poder de regular e sustentar as ações dos indivíduos.

No contexto da escolha profissional e das motivações envolvidas no processo, Almeida, Nunes & Tartuce (2009) realizaram um estudo no qual constataram que menos de 2% dos jovens que cursam o 3º ano do Ensino Médio pretendem cursar alguma licenciatura. Cinco anos depois, em estudo similar, Gatti (2014) encontrou o mesmo índice.

Esse dado ressalta como a profissão docente se encontra desvalorizada. Infelizmente em nosso país, não é fácil sobreviver na profissão docente (GUIMARÃES, 2010) e isso se reflete na atratividade da carreira. Para Jesus (2000), uma das causas da desvalorização dos professores foi a influência que a educação sofreu devido as transformações tecnológicas ocorridas em meados do século XX. Tais mudanças promoveram novas formas de aquisição de conhecimento e fizeram parecer que o papel do professor era desnecessário.

Além disso, a carreira docente se mostra pouco atrativa para muitos jovens devido a fatores como os baixos salários, as inadequadas condições de trabalho, o acúmulo de tarefas, a violência que ocorre nas escolas, o desprestígio social diante de outras carreiras, dentre outros motivos (LUCÉ, 2011).

Embora existam todas essas adversidades, espera-se muito do trabalho do professor. Para ensinar, não é suficiente que o docente saiba o conteúdo, ou seja, que tenha domínio teórico do assunto a ser trabalhado. Também não basta dominar algumas técnicas, como a oratória. É preciso estar atualizado para elaborar aulas com conteúdo relevante para a formação de crianças e jovens e ainda cuidar da disciplina das classes, em geral com 30 ou mais alunos. Além disso, em parte dos casos, é necessário executar esse trabalho com poucos recursos disponíveis para apoiar o aprendizado.

É indiscutível que no atual cenário social, político e cultural do Brasil, uma das grandes preocupações é promover a educação universal de qualidade. Para atingir esse objetivo formar bons professores é essencial, uma vez que o docente é apresentado como sujeito chave para o sucesso ou o fracasso dos processos educacionais (TERRIEN & LOIOLA, 2001), organizando e sistematizando informações, se tornando responsável pela formação de todos os outros profissionais (GATTI & BARRETO, 2009).

Assim, na atual conjuntura da situação da carreira docente na perspectiva da escolha profissional, torna-se necessário investigar quais os fatores motivam os alunos que, apesar das adversidades, desejam se tornar professores.

2 | OBJETIVO

Dada a importância da profissão docente e sua atratividade, o objetivo do presente

estudo foi estudar o que pensam os licenciandos em Ciências da Natureza sobre a carreira e investigar suas motivações em relação a sua escolha profissional.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho utilizou como instrumento para coleta de dados o questionário. Para Yaremko et al, citado por Günther (2003), o questionário pode ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que (...) mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”. Um questionário aberto permite a investigação de representações sociais mais subjetivas e profundas, à medida que permite a fala descontraída, realista e natural (DEMO, 1998).

O questionário possibilita abranger um grande número de pessoas e torna-se significativamente eficaz quando aplicado a grupos de pesquisados com alto nível de instrução (BARROS & LEHFELD, 1990), o que inclui os estudantes universitários.

No presente estudo, as questões propostas foram:

- O que você pensa a respeito da carreira de professor?
- Você deseja se tornar professor? Por quê?
- Quando você tomou essa decisão?

Trinta e oito alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da Universidade de São Paulo participaram voluntariamente, após esclarecimentos e assinatura de um termo de livre consentimento.

Este curso é oferecido no campus Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) e possui a finalidade de formar professores de Ciências para o ensino fundamental. Além de formar professores, o objetivo é divulgar novos conhecimentos de maneira a contribuir para o desenvolvimento social. A grade curricular de LCN possui uma sequência de atividades que possibilitam a formação de educadores dentro de uma visão ampla e integrada das Ciências da Natureza, que é refletida em sua atividade profissional.

Desde o primeiro ano de curso é fomentado um ambiente de estudos, debates e reflexão sobre a realidade contemporânea. Ao final do curso, o licenciado está preparado para orientar os alunos do ensino básico, através de atividades articuladas entre teoria e práticas, a adquirirem um conhecimento integrado da natureza. Esse caráter integrador é um grande diferencial de LCN, motivo pelo qual os alunos do curso foram escolhidos para participar do presente estudo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a primeira pergunta (O que você pensa a respeito da carreira de professor?)

objetivou-se captar as primeiras impressões dos licenciandos a respeito da carreira docente. Os alunos apontaram fatores positivos e/ou negativos relacionados à profissão. O Gráfico 1 mostra a natureza dos aspectos mencionados pelos alunos.

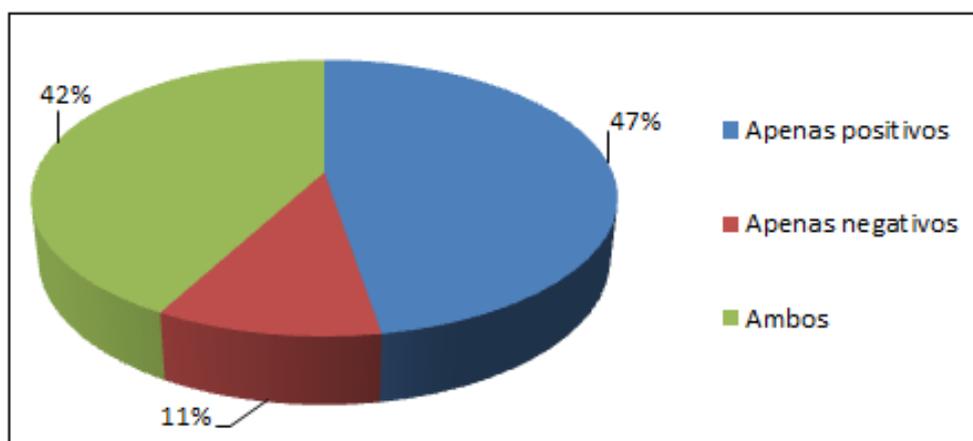


Gráfico 1 – Natureza dos aspectos citados pelos licenciandos ao responder a primeira questão: O que você pensa a respeito da carreira de professor?

É possível notar que a maioria dos alunos mencionou apenas aspectos positivos da carreira, ou ainda, os mencionou contrapondo com aspectos negativos. Esse é um dado significativo, pois mostra que apesar da desvalorização sofrida pela carreira, os licenciandos de Ciências da Natureza conseguem perceber os fatores positivos da profissão.

Dezoito respostas apresentaram somente aspectos positivos em relação à docência. A maior parte delas expressava perspectivas relacionadas com a possibilidade de participar da educação de crianças e jovens e transformar a sociedade. Sobre isso, Freire (2014) afirma que o papel do professor é atuar e refletir com os alunos para conscientizar-se com eles das reais dificuldades de sua sociedade e perceber que a realidade pode ser transformada.

Também foram expressivas as respostas que continham tanto aspectos positivos da profissão, quanto negativos. Dezesesseis alunos apresentaram essa reflexão e a maioria ressaltou a importância dos professores para a sociedade contrapondo com a desvalorização que sofrem pela mesma. A relação da sociedade com os professores é de fato incoerente: a profissão é reconhecidamente uma das mais importantes, no entanto, é desprestigiada.

Quatro alunos abordaram apenas perspectivas negativas da carreira. Esse cenário é preocupante, pois foi dada a possibilidade dos alunos se expressarem livremente sobre quaisquer aspectos da docência e ainda assim, esses licenciandos enfatizaram apenas características negativas da profissão, mostrando como para eles, a concepção da carreira é adversa.

Entre os fatores mencionados estão a desvalorização da profissão e os baixos salários. Sobre essa questão, Jesus (2000) aponta em sua pesquisa que diversos profissionais que têm menor ou igual nível de escolaridade, apresentam remuneração

maior que a dos professores, sejam de escolas públicas ou particulares, aumentando a desvalorização da profissão.

A segunda pergunta (Você deseja se tornar professor?) teve a intenção de verificar se os alunos do curso de LCN possuíam o desejo de se tornar professores. Por se tratar de uma licenciatura, esperava-se que todos manifestassem essa vontade. Entretanto, os dados apontam para outro cenário. O Gráfico 2 mostra a porcentagem desses em relação ao desejo de seguir a carreira.

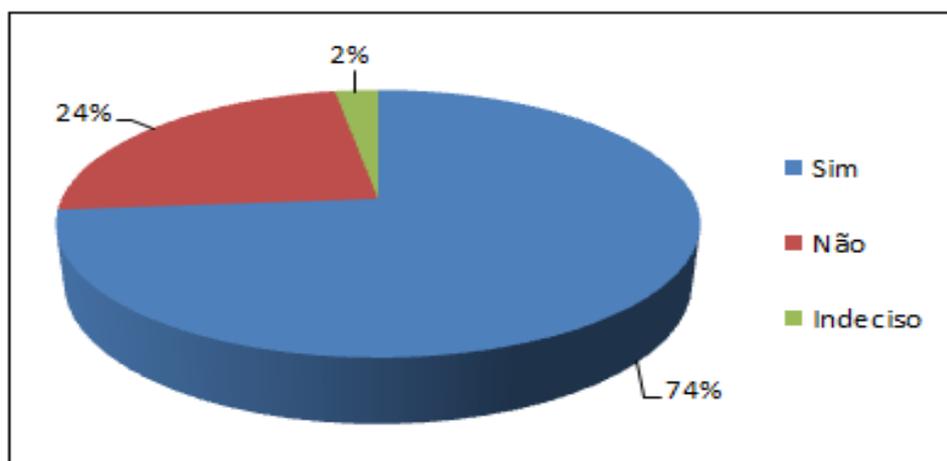


Gráfico 2 – Respostas (em porcentagem) à pergunta Você deseja se tornar professor?

Apesar de aparentar ser um número baixo, nove alunos não gostariam de se tornar professores, o que representa 24% do grupo analisado, o qual possui apenas alunos que atualmente estão matriculados em um curso de *licenciatura* (grifo nosso). Esse dado é alarmante, e levanta uma série de questões: por que esses alunos não trocam de curso? Quais os seus objetivos profissionais? Se chegarem a se formar e exercer a profissão, que tipo de profissionais serão? Cabem outros estudos a respeito dessas questões.

Dentre os principais motivos apontados pelos licenciandos que não desejam ser professores estão as condições de trabalho e a desvalorização da carreira. O aluno que se encontra indeciso menciona as mesmas razões.

Sobre as condições de trabalho Gasparini, Barreto & Assunção (2005) sugerem que as circunstâncias encontradas no ambiente escolar podem gerar um sobre-esforço das funções psicofisiológicas do professor, o que desencadeia sintomas clínicos e possíveis afastamentos por motivos de saúde.

Em relação à desvalorização mencionada pelos alunos, a mesma ocorre por parte dos próprios alunos, dos pais e dos governantes, ainda que a profissão seja importante para a sociedade. A situação é agravada, pois essa desvalorização pode causar a proletarização do professor, transformando-o num mero reproduzidor de conhecimento (MAFRA, 2009).

Embora esses alunos não desejem se tornar professores, grande parte deles (seis, dos nove alunos) expõe nesta ou em outras respostas do questionário respeito

e admiração pela profissão, além do reconhecimento da importância social da carreira. Os demais infelizmente não mencionam qualquer aspecto positivo da profissão, evidenciando como em sua concepção as condições da carreira não são atrativas.

Vinte e oito alunos responderam que desejam se tornar professores, e a maioria deles cita como motivação a perspectiva de ajudar as pessoas e melhorar o futuro da sociedade. Apesar do desejo de se tornarem docentes, alguns estudantes também mencionam aspectos negativos da carreira, como o salário.

Sobre melhorar o futuro da sociedade, cabe ressaltar a escola permite a ascensão social e a mobilidade entre as diversas camadas da população (NÓVOA, 1991). Assim, uma educação de qualidade promove uma sociedade mais igualitária e justa, pois permite que alunos de todas as classes sociais tenham acesso aos empregos gerados pelo desenvolvimento do país.

A terceira questão (Quando você tomou essa decisão?) teve como objetivo verificar em qual idade ou período escolar os alunos manifestaram o desejo de se tornarem professores. O gráfico 3 sintetiza os dados obtidos.

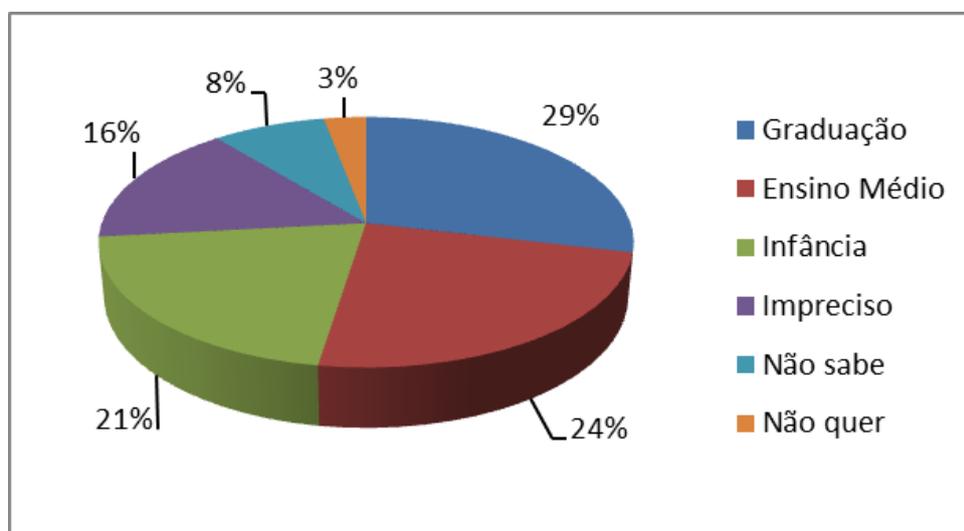


Gráfico 3 – Respostas (em porcentagem) à pergunta Quando você tomou essa decisão?

Onze alunos afirmaram que o desejo de se tornarem professores surgiu durante o curso de LCN. Não se sabe por que escolheram um curso de licenciatura se antes do ingresso não tinham interesse pela profissão. Nossa hipótese é que muitos alunos almejam obter um diploma de nível superior, qualquer que seja a graduação. Estes alunos provavelmente escolheram LCN pois o curso está entre os cinco com menor relação candidato/vaga (FUVEST, 2016) e assim apresenta uma nota de corte baixa. Entretanto, os dados mostram que ao longo do curso, algum fator – as reflexões promovidas pelos debates, as aulas dos professores, o convívio com colegas, os estágios, dentre outros – despertou esse desejo.

Dezessete alunos responderam que decidiram se tornar professores antes de ingressarem na licenciatura, e, portanto, tinham consciência da escolha do curso. Desses, nove afirmaram que optaram pela carreira no Ensino Médio, e oito alunos

disseram ter decidido ainda na infância.

Seis alunos responderam de maneira imprecisa e não apresentaram um período específico para a escolha. Três alunos afirmaram não saber quando decidiram se tornar professores e um aluno disse que nunca quis seguir essa profissão.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância do papel do professor no atual cenário social, político e cultural do Brasil, a carreira é pouco atrativa para os jovens devido a fatores como baixos salários e desprestígio, dentre outros. No entanto, mesmo diante dessa perspectiva desalentadora existem estudantes que desejam se tornar professores. Assim, com a presente pesquisa pretendeu-se estudar o que pensam os licenciandos em Ciências da Natureza sobre a carreira docente e investigar as motivações em relação a sua escolha profissional. Para isso, elaboramos um questionário aberto.

Verificamos que a principal motivação é a perspectiva de ajudar as pessoas e melhorar o futuro da sociedade. Tanto os alunos que não se interessam em se tornar professores quanto os que desejam seguir na carreira têm consciência das dificuldades existentes na profissão, identificando de muitos problemas, tais como os baixos salários, o acúmulo e condições de trabalho.

Dessa forma, concluímos que os licenciandos em Ciências da Natureza que desejam se tornar professores podem possuir diversas motivações. A análise dos dados e do estudo dos referenciais teóricos aponta para uma crise de sentido no papel do professor. Os alunos da licenciatura compreendem a importância do professor e valorizam seu papel, entretanto apontam muitos aspectos negativos da carreira.

Para obtermos a educação de qualidade que todos desejam, é necessário oferecer melhores salários e condições de trabalho, além de proporcionar uma formação inicial e continuada adequada. Assim, é possível aumentar a atratividade da profissão e formar cada vez mais professores comprometidos e empenhados na luta pela efetivação de uma sociedade mais ética, igualitária e humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; NUNES, Marina MR; TARTUCE, Gisela Lobo BP. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2009.

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Vozes, 1990.

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GATTI, Bernardete. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** Fundação Victor Civita, 2014.

_____, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafio** . Unesco Representação no Brasil, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papirus Editora, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

JESUS, Saul Neves de. **Motivação e formação de professores.** Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

LUCE, Maria Beatriz. **Valorização da profissão docente: substantivada ou adjetivada** 2013. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/faced/mbluce/Valoriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Profissao%20docente.pdf>.> Acesso em: 18 de março de 2018.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **O professor se perde a face.** Olhar de professor, v. 1, n. 1, 2009.

MORETTO, Cleide Fátima. **Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo.** 2002. Tese de Doutorado. – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, Antônio. **Profissão, professo** . Porto: Porto Editora, 1991.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente** . *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, 2001.

VERNON, Magdalen D. **Motivação humana.** Petrópolis: Vozes, 1973.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Daniela dos Santos

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - IB
Rio Claro, SP

Taynara Franco de Carvalho

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – IB
Rio Claro, SP

Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - IB
Rio Claro, SP

RESUMO: Os primeiros anos da docência são caracterizados pelo choque com a realidade e o entusiasmo inicial, fase esta caracterizada pela angústia, medo, insegurança e por isso, importante ao desenvolvimento profissional e permanência na carreira, sendo que na Educação Física isto não é diferente. Partindo deste cenário, a presente pesquisa tem como objetivo identificar o que vem sendo pesquisado acerca do professor em início de carreira, em específico no campo da Educação Física. Para tal, realizamos um estudo bibliográfico a partir do banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como descritores: professor iniciante, professor principiante, professor novato e professor em início de carreira, ambos cruzados com o descritor Educação Física. Para

as análises, realizamos as leituras somente dos resumos e descartamos os trabalhos dos quais não se enquadravam na temática. Sendo assim, dos 246 trabalhos encontrados, apenas 19 tratavam sobre o professor iniciante de Educação Física. Foi possível verificar as regiões onde estão concentradas as pesquisas, a distribuição em relação aos anos de realização, bem como seus autores, além das temáticas de cada trabalho. Concluímos que embora as questões sobre essa fase sejam recorrentes, as pesquisas que visam compreender e amenizar tal problemática são poucas, há necessidade evidente em expandir as pesquisas sobre professores de Educação Física em início de carreira, visto os dilemas vividos pelos professores nessa etapa, bem como programas de acompanhamento permanentes à esses professores.

PALAVRAS-CHAVE: Professor iniciante, Educação Física, Estudo de revisão.

ABSTRACT: The first years of a teaching career are characterized by confront with reality and initial enthusiasm, stage characterized by anguish, fear, insecurity and for this reason, important to professional development and permanence in career. With this background, this research aimed to identify what has been researched about teacher’s beginning career, in the specific field of Physical Education. We

conducted a bibliographic research through Capes/Brazil database, using as descriptors: beginner teacher, fresh teacher, emerging teacher and teacher at the beginning of their career, crossed with the descriptor Physical Education. To analyse data, we have read only the summaries and disregarded papers that were not dedicated to the theme. Among 246 papers, only 19 were dedicated to beginner Physical Education teachers. It was possible to verify the regions in Brazil where the researches are concentrated, the distribution in relation to the years they were undertaken and the thematic of each work. We conclude that although the questions on this stage are recent, the researches that aim to understand this problematic are few. There is evident necessity in expanding the researches about beginner Physical Education teachers, considering the dilemmas faced by teachers in this stage.

1 | INTRODUÇÃO

Os primeiros anos da carreira docente são considerados uma fase crucial do ciclo profissional (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 2011; TARDIF, 2002), pois os principiantes têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações reais (FEIMAN, apud GARCÍA, 2011, p. 9)

Segundo Huberman (1995), os professores com até três anos de docência, estão em fase de princípio de carreira, tendo dois estágios que caracterizam essa fase: a) sobrevivência; b) Descoberta. A sobrevivência nada mais é do que o choque com a realidade, a confrontação inicial entre o que se espera e a realidade, as dificuldades subjacentes à prática pedagógica e as relações interpessoais no âmbito da complexidade da situação profissional. De encontro a esse choque com o real, vem o entusiasmo inicial provocado pela descoberta, pela experimentação da situação real de responsabilidade (HUBERMAN, 1995). Ambos os aspectos são vividos concomitantemente, sendo que um pode se impor em relação ao outro, o que determina a situação/condição/sentimento/sensação do professor iniciante nessa fase da carreira. Considerando que esta fase pode ser caracterizada pela angústia, medo e insegurança, pode definir a permanência na carreira e o desenvolvimento profissional do professor.

Além disso, consideramos como uma fase de transição de aluno para docente, e por esse motivo tende a ser vista como momento de crises, em que o professor além de adquirir equilíbrio pessoal, deve também adquirir os conhecimentos necessários para dar conta de aspectos inerentes à profissão (GARCÍA, 2011).

No campo da Educação Física não é diferente, Krug (2006a) também destaca em um de seus estudos “Os primeiros anos da profissão professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional”, que os dilemas do professor iniciante são caracterizados pelo choque com a realidade, no início da

carreira e aponta alguns desafios enfrentados por professores em início de carreira, tais como:

- 1) As condições de trabalho difíceis.
- 2) A falta de um planejamento curricular para a Educação Física.
- 3) O número elevado de alunos nas turmas.
- 4) A falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas.
- 5) A falta de apoio da comunidade, pais e alunos.
- 6) A indisciplina dos alunos nas aulas.
- 7) As turmas com alunos de ambos os sexos.
- 8) As turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos.
- 9) As intempéries do tempo.

Ao encontro desses dados, Gariglio (2016) também ressalta alguns dilemas vivenciados por professores de Educação Física em início de carreira, tais como a não participação dos alunos na aula, falta de apoio da gestão, o individualismo pedagógico, dificuldades na organização didática das aulas em relação ao currículo da escola, a exposição do processo de ensino aprendizagem, entre outras dificuldades apontadas na pesquisa.

Assim sendo, consideramos que o ambiente escolar e a rotina de trabalho docente demandam estratégias que a formação inicial por vezes não é capaz de suprir e que só quando o professor ingressa na carreira é que se dá conta do tanto que ainda há para aprender, pois há saberes e competências específicas ao local de trabalho (TARDIF, 2002), ou seja, só apreendemos/desenvolvemos quando somos submetidos ao contexto específico.

Partindo do entendimento da necessidade de se compreender essa fase da carreira, o objetivo da nossa pesquisa é identificar o que vem sendo pesquisado acerca do professor em início de carreira, em específico no campo da Educação Física, com base no banco de Teses Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior).

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização da presente pesquisa realizamos um estudo bibliográfico, que buscou investigar a produção de teses e dissertações sobre professores iniciantes de Educação Física no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou

sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Os descritores definidos para a realização da busca foram: professor iniciante, professor principiante, professor novato e professor em início de carreira, ambos cruzados com o descritor Educação Física.

Como critérios de inclusão, optamos pela busca dos descritores em todo corpo do texto e não delimitamos um recorte temporal, ou seja, investigamos todos os anos disponíveis na base. Além disso, consideramos os trabalhos que, após a leitura dos resumos, se enquadravam na temática em questão. Trabalhos que não apresentavam, em seu resumo, relação com o tema pesquisado, não foram considerados. Como referido acima, só analisamos trabalhos de nível mestrado e doutorado encontrados no banco de dados da Capes.

Vale informar, que para os trabalhos levantados datados antes da plataforma sucupira (até 2013), procuramos pelos resumos na biblioteca digital das próprias universidades onde as pesquisas foram realizadas.

3 | RESULTADOS

Nossa primeira análise foi em relação a quantidade de trabalhos encontrados. A partir dos descritores estipulados chegamos aos números expostos na tabela abaixo:

Descritor	Quantidade de trabalhos encontrados
Professor iniciante AND “educação física”	23
Professor principiante AND “educação física”	3
Professor novato AND “educação física”	3
Professor em início de carreira AND “educação física”	217
TOTAL	246

Tabela 1: número de trabalhos encontrados

Como presente na tabela, a partir dos descritores utilizados, encontramos 246 trabalhos, entre teses e dissertações. Feito esse levantamento, realizamos a leitura dos resumos e pudemos constatar que apenas 19 trabalhos faziam referência à temática do professor de Educação Física em início de carreira, a qual é o nosso foco, ou seja, ainda é incipiente a atenção dada ao professor de Educação Física que se encontra nessa etapa da carreira. Vale ainda destacar que dos 19 trabalhos, 3 são teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado. Segue abaixo um quadro para um panorama geral, contendo título e objetivo e autores das pesquisas encontradas:

Autor/Ano/Nível	Título do trabalho	Objetivo
GORI, RENATA MACHADO DE ASSIS. (2000) Mestrado	A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola	Objetivo de descrever e analisar o processo de inserção do professor iniciante de Educação Física na escola, investigando suas dificuldades e facilidades, bem como os recursos dos quais ele se utiliza para construir sua prática docente.
SOUZA, TANIA CLARICE SILVA DE (2012) Mestrado	O professor de Educação Física: análise dos primeiros anos de carreira na docência	Conhecer as trajetórias profissionais, focalizando na etapa inicial da carreira.
FRASSON, JÉSSICA SERAFIM (2012) Mestrado	A socialização docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS	Objetivo central compreender como se constitui o processo de socialização docente de professores de Educação Física em início de carreira em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
ROCHA, LEANDRO OLIVEIRA (2014) Mestrado	A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do Município de Lajeado	Como a política pública de formação de professores vigente é concretizada no trabalho docente do professor iniciante de Educação Física da Educação Básica de Lajeado?
CONCEIÇÃO, VICTOR JULIERME SANTOS (2014) Doutorado	A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS	Compreender o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira, a partir das relações que estabelecem com a cultura escolar em duas escolas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS (RMEPOA)
KAEFER, RITA DE CÁSSIA LINDNER (2014) Mestrado	A construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS	Compreender de que modo quatro professores de Educação Física iniciantes constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS
VIVIANI DIAS CARDOSO (2016) Mestrado	Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física	Compreender as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de Educação Física participantes do Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira (PADI)
COSTA, AMANDA LUIZA ACEITUNO DA (2012) Mestrado	Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de Educação Física	Propósito de encontrar como ocorre o processo de consolidação da docência em especial dos professores iniciantes de Educação Física

COSTA FILHO, RORAIMA ALVES DA (2014) Mestrado	Professores iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente	a) Identificar as experiências de ensino ligadas à capacidade de ensinar e que foram significativas para os professores iniciantes; b) Descrever em que circunstâncias essas experiências ocorrem; e c) Explorar, a partir dessas informações, elementos que nos permitam analisá-las à luz do referencial das fontes de autoeficácia.
JONATHAN, TERRA CORREA (2017) Mestrado	Educação física escolar: referências formativas na prática pedagógica de professores iniciantes	Investigar e compreender as referências formativas que os professores de Educação Física, em início de carreira na Educação Básica, mobilizam na (re) organização e no desenvolvimento da sua prática pedagógica.
COSTA, CATIA SILVANA DA (2013) Mestrado	Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física de início de carreira: um estudo de caso	Pretendemos, neste estudo, conhecer e compreender as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física iniciante e as fontes que influenciam na construção dos saberes no decurso da sua trajetória profissional.
CANCIGLIERI, FELIPE GUSTAVO SANTOS (2016) Mestrado	As influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional do professor principiante de Educação Física	Compreender as influências do estágio curricular supervisionado na prática profissional, docência e saberes desses professores.
LOPES, RODRIGO ALBERTO (2012) Mestrado	Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS	Compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física na zona rural, a partir da reflexão do meu percurso formativo e do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti.
OLIVEIRA, LEANDRO PEDRO DE (2012) Mestrado	O Ingresso na carreira de professores de Educação Física: Currículo e atuação docente	Descrever e analisar o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física em início de carreira.
FREITAS, ROSINEIDE CRISTINA DE (2011) Mestrado	Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira	Descrever o processo de socialização de professores iniciantes de Educação Física no que se refere aos diferentes mecanismos de socialização profissional e socialização organizacional e analisar em que medida estes elementos influenciam a formação da identidade profissional e a atuação docente.
FERREIRA, LILIAN APARECIDA (2005) Doutorado	O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência	A presente investigação analisou a aprendizagem profissional de dois professores de Educação Física, no primeiro ano de atuação, que participaram de um programa de iniciação à docência, conduzido por uma mentora (autora deste estudo).
COELHO, FÁBIO DA PENHA (2011) Mestrado	A Aprendizagem dos professores de Educação Física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas	NÃO ENCONTRADO

COSTA, BRUNA VAROTO DA (2010) Mestrado	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes	Averiguar na docência de professores de Educação Física iniciantes e experientes a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento
ILHA, FRANCIELE ROOS DA SILVA (2015) Doutorado	A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes	Analisar a regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes.

Quadro 1: Título e resumo das pesquisas encontradas.

Corroborando a esses baixos números, Mira e Romanowski (2014), reafirmam esse dado no trabalho intitulado “Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência”, em que analisaram as produções no congresso e observaram que “de modo geral, há poucos programas de apoio aos docentes princiantes, o que implica na realização de poucas pesquisas sobre o tema” (p. 16).

Ao realizar a leitura e interpretação dos resumos, insurgiram algumas temáticas, conforme apresentamos na tabela a seguir.

Temática	Qtde	Autores
Saberes docentes	3	Costa (2013); Costa (2012); Costa (2010)
Processo formativo	3	Lopes (2012); Corrêa (2017); Canciglieri (2016)
Socialização docente/profissional	2	Frasson (2012); Freitas (2011)
Identidade docente	2	Kaefer (2014); Conceição (2014)
Currículo e trabalho docente	2	Oliveira (2012); Ilha (2015)
Acompanhamento/mentoria do professor	2	Ferreira (2005); Cardoso (2016)
Políticas públicas	1	Rocha (2014)
Dificuldades do professor	1	Gori (2000)
Auto-eficácia docente	1	Costa Filho (2014)
Trajetória profissional	1	Souza (2012)
Não pode ser analisado	1	Coelho (2011)

Tabela 2: temáticas dos trabalhos

Podemos concluir que as temáticas acerca do professor em início de carreira variam, mas todas consideram a necessidade de um olhar diferenciado a essa fase da carreira (HUBERMAN, 1995; FLORES, 2009; GARCIA, 1999, 2011) e buscam compreender o processo de inserção profissional.

Observamos também a distribuição das pesquisas durante os anos:

Ano dos trabalhos	Quantidade por ano
2000	1

2005	1
2010	1
2011	2
2012	5
2013	1
2014	4
2015	1
2016	2
2017	1

Tabela 3: distribuição das pesquisas por ano

Notamos que as pesquisas são relativamente recentes, porém seu número não é crescente, o que nos sugere de forma geral, uma não preocupação com a inserção profissional nas pesquisas no campo da Educação Física.

Na tabela abaixo, apontamos os locais e instituições de realização das pesquisas:

Universidades	Região	Quantidade
UFMG	Sudeste	1
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	Sudeste	1
UFRGS	Sul	4
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	Sul	1
UEL	Sul	1
UNESP	Sudeste	3
UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE	Sul	1
UFSCAR	Sudeste	2
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Sul	1
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Sudeste	1
UFRRJ	Sudeste	1
UFMT	Sudeste	1
UFPeI	Sul	1

Tabela 4: Distribuição das pesquisas por Universidade/região

Fica evidente a concentração das pesquisas nas regiões sul e sudeste, sendo que das 19 pesquisas, 10 se encontram na região sudeste e 9 na região sul. Nenhuma outra região foi verificada, o que nos permite afirmar, mais uma vez, que não é um tema de preocupação no Brasil, vista a centralização das pesquisas em apenas duas regiões.

Vale ressaltar que através da leitura dos resumos, não pode ser realizada uma inferência em relação as principais metodologias utilizadas e os autores mais recorrentes. Para isto é necessário uma leitura completa e detalhada dos trabalhos.

4 | CONCLUSÕES

Esse estudo nos aponta a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas sobre professores de Educação Física em início de carreira e que, embora haja uma

crescente preocupação com essa fase da carreira, ainda são poucas as pesquisas que tendem a compreender tal fase.

As pesquisas tendem a relatar os dilemas dos professores, relacionando principalmente ao processo de formação, ao trabalho docente e aos saberes oriundos desses sujeitos. Um ponto a ressaltar, é que apesar das pesquisas buscarem compreender o processo de inserção profissional, há poucas iniciativas concretas na tentativa de amenizar as dificuldades subjacentes a essa etapa da carreira, como por exemplo, programas de acompanhamento docente permanentes.

REFERÊNCIAS

FLORES, M. A. La Investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: GARCIA, C. M. (Org.). El profesorado principiante: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009, p. 59-98.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCÍA, C. M. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

_____. Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, J. A.; GUIMARÃES REIS, C. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 911-936, jul. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

KRUG, H. N. Os primeiros anos da profissão Professor de Educação Física Escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. *Revista Biomotriz*, Cruz Alta, n.4, p. 70-79, nov. 2006.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014. ANPED, Florianópolis

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

PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Lara Vieira Leite

Programa de Pós-Graduação Interunidades em
Ensino de Ciências da USP
São Paulo – SP

Naãma Cristina Negri Vaciloto

Programa de Pós-Graduação Interunidades em
Ensino de Ciências da USP
São Paulo – SP

Fabio Luiz de Souza

Programa de Pós-Graduação Interunidades em
Ensino de Ciências da USP
São Paulo – SP

Luciane Hiromi Akahoshi

Programa de Pós-Graduação Interunidades em
Ensino de Ciências da USP
São Paulo – SP

Maria Eunice Ribeiro Marcondes

Programa de Pós-Graduação Interunidades em
Ensino de Ciências da USP
São Paulo – SP

RESUMO: São inúmeras as situações do nosso cotidiano em que precisamos nos posicionar: Consumir alimentos transgênicos? Trocar de celular a cada novo lançamento? Andar de carro ou bicicleta? Abastecer o carro com gasolina ou etanol? Para responder a tais questões, muitas vezes, as pessoas se apoiam apenas a conhecimentos de senso comum. No entanto, não é o que se espera de um cidadão

crítico! As escolhas diárias impactam o meio ambiente, a saúde e a economia e é importante ter conhecimento necessário para se posicionar de maneira consciente e responsável. A partir dessas considerações, essa investigação buscou identificar o quanto situações como essas citadas são levadas em consideração pelos professores na sua vida pessoal, o quanto são consideradas pertinentes ao ensino e se estão sendo abordadas nos Cadernos de Química do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 27 professores de Química que se reuniram em um curso de formação continuada e responderam a um questionário contendo 52 situações, avaliando-as quanto ao grau de importância, pertinência ao ensino e abordagem utilizada, quando tratadas em sala de aula. As situações foram agrupadas de acordo com a ênfase em Ciência, Tecnologia, Sociedade ou Ambiente, sendo possível perceber que os professores pouco valorizam situações relacionadas à natureza da Ciência, aos desenvolvimentos tecnológicos e às questões ambientais que envolvem juízos de valor. Por outro lado, no material pedagógico de Química fornecido aos professores pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, observou-se que 82% das situações foram de alguma forma, abordadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino CTSA, Formação

continuada de professores, Ensino de Química.

ABSTRACT: Several daily life situations are requiring from us engagement and decisions. We face everyday with situations like to consume GMO aliments or not, to fill the gas tank with renewable or fossil combustibile. To answer such questions we use our common sense instead of scientific knowledge and critical thinking. Our daily choices may affect the environment, our health, the economy so that knowledge is an important toll to help us to make responsible decisions. Taking these ideas into account the purpose of this work is to investigate how chemistry teachers deal with daily life situations related to science and how they take them into account in planning their lessons. The official Sao Paulo State chemistry curriculum was analysed seeking for what kind of social scientific issues are proposed to the students. The sample of this study consist of 27 teachers, who work in public schools. They answer to an instrument which describes 52 daily life situations to be evaluated by them according to the importance they assign to their own lives and how they evaluated the relevance of this situation to their teaching. These social scientific situations were classified according to the emphasis on science, on technology, on society or on environment. The results showed that the teachers under valorised issues related to nature of science, to technology development and they under valorised environmental issues that demand individual or social value judgment. By the other hand, the teachers claimed to address at least 80% of the daily life situations pointed out by the chemistry official state curriculum.

PALAVRAS-CHAVE: STS Teaching, Teacher Continued Education, Chemistry Education

1 | INTRODUÇÃO

A inserção do ser na vida em sociedade vai além da possibilidade de usufruir de seus direitos historicamente conquistados. Faz-se necessário, também, que este reconheça seus deveres como parte dessa sociedade, compreendendo de que forma as decisões tomadas podem vir a impactar positiva ou negativamente o coletivo.

No contexto educacional, essa atitude consciente pode ser oportunizada por um ensino que, a partir do contexto, prioriza a formação de um cidadão crítico e reflexivo. O ensino das Ciências traz subsídios à busca pela autonomia do ser e, assim, tem como objetivo “dar sentido ao mundo que nos rodeia e entender o sentido do conhecimento científico e sua evolução do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico” (POZO; CRESPO, 2009).

Isso significa uma mudança de paradigma e o ensino de Ciências é reconhecido como uma oportunidade de desenvolver no aluno a criticidade, uma vez que a Ciência passa a ser relacionada ao contexto em que se vive.

Essa tendência mencionada tem tido repercussão em documentos oficiais da educação. No Estado de São Paulo, o cotidiano foi elegido com um dos alicerces

da Proposta Curricular de Química de 1988 (SÃO PAULO, 1988), juntamente com a experimentação e a história da Ciência.

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs novos currículos para os Ensinos Fundamental II e Médio. A Proposta Curricular de Química adotou práticas pedagógicas consideradas mais efetivas, de acordo com estudos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), e seguindo as orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), cujo foco é o desenvolvimento de competências e habilidades, a contextualização do conhecimento científico e a integração entre os conhecimentos de diferentes campos disciplinares.

Em 2010 as propostas curriculares tornaram-se Currículos Oficiais do Estado, passando a ser obrigatórios em toda a rede pública paulista. Para subsidiar a implementação das Propostas Curriculares e, posteriormente, do Currículo Oficial do Estado, ainda em 2008, foram elaborados Cadernos de Orientação aos professores de todas as disciplinas, bem como Cadernos para os alunos. O material, constituído por 6 volumes, sendo um por semestre de cada uma das três séries do Ensino Médio, apresenta orientações sobre os conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, metodologias e estratégias a serem utilizadas e formas de avaliação, seguindo uma abordagem construtivista.

Para o primeiro ano do Ensino Médio, o tema abordado é transformações químicas na natureza e no sistema produtivo; para o segundo ano, materiais e suas propriedades; e, para o terceiro, atmosfera, hidrosfera e biosfera. Tais temas estão divididos em Situações de Aprendizagem que foram elaboradas buscando relacionar os conteúdos com processos tecnológicos industriais e com questões socioambientais, garantindo assim, um ensino na abordagem CTSA.

Tal abordagem é considerada por Akahoshi e Marcondes (2013) como uma estratégia para romper com a imagem neutra da ciência, promovendo interesse pela mesma, aumentando o nível de criticidade, auxiliando na resolução de problemas de ordem social e pessoal e permitindo maior consciência das interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

Mas, para isso, é necessário que o professor tenha um domínio do conhecimento científico e esteja bem informado sobre questões sociais, ambientais e tecnológicas. Assim, esta investigação foi realizada com objetivo de: conhecer quais são as situações que fazem parte da sociedade atual que o professor leva em consideração em sua vida, quais delas considera pertinentes ao ensino de Química, como elas têm sido abordadas em sala de aula e identificar tais situações nos Cadernos Química do Estado de São Paulo com o intuito de relacionar com aquelas abordadas pelos professores.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ensino de Ciências na perspectiva CTSA vem sendo defendido como uma maneira de proporcionar a formação de um cidadão capaz de fazer escolhas responsáveis, refletir com imparcialidade a respeito dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e atuar no mundo de forma a diminuir impactos ambientais (MARTINS; PAIXÃO, 2011; SANTOS; AULER, 2011, AIKENHEAD, 1994). Isto é, uma formação em que o aluno estabeleça interrelações entre conhecimentos científicos, tecnológicos e seu contexto social.

O movimento CTSA teve sua origem na década de setenta do século XX a partir de preocupações com os impactos ambientais provenientes do cenário socioeconômico resultando em uma vertente na educação (SANTOS; AULER, 2011). Essa vertente educacional gerou propostas de ensino que valorizam as interações entre a Sociedade, a Tecnologia e os conhecimentos científicos.

Isso pode ser percebido, por exemplo, no contexto do Ensino de Química no Estado de São Paulo. A disciplina de Química foi sistematizada em três domínios, que estão em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), e que se referem ao desenvolvimento de competências e habilidades, sendo eles: comunicação e expressão, compreensão e investigação e contextualização e ação.

Com relação ao domínio da contextualização e ação, o ensino de Química deve

ocorrer de forma que o aluno possa compreender a ciência e a tecnologia como partes integrantes da cultura humana contemporânea; reconhecer e avaliar o desenvolvimento da Química e suas relações com as ciências, seu papel na vida humana, sua presença no mundo cotidiano e seus impactos na vida social; reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico; e utilizar esses conhecimentos no exercício da cidadania. (SÃO PAULO: SEE, p.129, 2011).

Tal documento propõe um ensino de Química contextualizado a partir da abordagem CTSA, que se trata de um nível de contextualização mais complexo, como aponta Akahoshi (2012). Segundo a autora, são cinco os níveis de entendimento sobre o ensino de Química contextualizado:

- Exemplificação do conhecimento – apresentação de ilustrações e exemplos de fatos do cotidiano e de aspectos tecnológicos relacionados ao conteúdo que está sendo tratado.
- Descrição científica de fatos e processos – ponte entre os conteúdos de química e questões do cotidiano.
- Problematização da realidade social – discussão de situações problemáticas de caráter social, tecnológico e ambiental, com pouca ênfase no conhecimento científico. Os conteúdos específicos surgem em função da situação em estudo e são tratados de uma forma superficial.

- Compreensão da realidade social – interligação entre o conhecimento científico, social, tecnológico e ambiental, para o posicionamento frente às situações problemáticas. Possibilidade de desenvolvimento de competências de análise e julgamento. Os conteúdos específicos surgem em função da situação em estudo e são tratados de forma aprofundada.
- Transformação da realidade social – discussão de situações problemas de forte teor social, buscando sempre, o posicionamento e intervenção social por parte do aluno na realidade social problematizada. Assim, os conteúdos são definidos em função da problemática em estudo e das necessidades que se apresentam. Neste caso, devem aparecer atividades que promovam o estudo sistematizado visando possíveis ações para transformação da realidade social estudada” (AKAHOSHI, 2012, p. 69).

A contextualização visando à compreensão e à transformação da realidade social rompe a ideia da contextualização ingênua do conhecimento científico e pode promover a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Desenvolve-se, assim, a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando-os a elaborar conceitos, construir conhecimentos, além de desenvolver habilidades de tomada decisão, podendo atuar de maneira consciente e ativa na sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2000).

E é nessa ideia de contextualização que inserimos a perspectiva CTSA. Ainda, de acordo com Santos e Mortimer (2000), alguns temas que poderiam ser tratados nessa perspectiva são: exploração mineral; ocupação humana e poluição ambiental nos grandes centros urbanos, a poluição da atmosfera e dos rios, a questão agrária; o descarte do lixo e o impacto sobre o meio ambiente, a questão da produção de alimentos e a fome que afeta parte significativa da população brasileira, a questão dos alimentos transgênicos; o desenvolvimento da agroindústria, as fontes energéticas no Brasil, dentre outros.

Assim, a partir de um tema de interesse social, como os exemplificados anteriormente, surge um problema que, relacionado aos conhecimentos científicos e tecnológicos, poderá levar à transformação social (AIKENHEAD, 1994).

Quando se trata de um ensino nessa perspectiva, o professor possui o papel fundamental de dar subsídios para que as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade sejam estabelecidas. Dessa maneira, é necessário que o professor apresente uma visão crítica da Ciência e da Tecnologia, ou seja, requer a ruptura das visões simplistas. Segundo Auler e Delizoicov (2006), tais visões simplistas podem ser manifestadas através: da superioridade dos modelos de decisões tecnocráticas; da perspectiva salvacionista da ciência e da tecnologia e do determinismo tecnológico.

O foco nos modelos de decisão tecnocrática se volta para a ciência para que esta responda qual é a melhor decisão a ser tomada, pois, nesta visão, se considera o discurso científico como sendo melhor e acredita-se que a ciência seja livre de controvérsias e interesses sociais. Parece não haver o reconhecimento que, por detrás

das pesquisas científicas podem haver valores ocultos em discursos dogmáticos e autoritários.

Na perspectiva salvacionista da ciência e da tecnologia, acredita-se que os avanços tecnológicos estão sempre em prol dos problemas sociais, sendo a ciência, portanto, sempre benéfica, e o desenvolvimento científico e tecnológico são vistos como livres de interesses particulares.

No determinismo tecnológico a tecnologia é considerada autônoma perante a sociedade, progredindo sem interferências externas. Essas três visões produzem reflexos nos debates e questionamentos relacionados à Ciência e à Tecnologia, impedindo uma visão crítica, que considera o desenvolvimento científico e tecnológico como sendo condicionado por valores sociais (FEENBERG, 2003; CUNHA; SILVA, 2009). Os autores apontam, ainda, a importância de que as pessoas se conscientizem de que a ciência e a tecnologia estão relacionadas ao consumismo e voltadas, muitas vezes, para aumentar o lucro e o rendimento nos processos industriais.

Isso significa que o professor deve ter um conhecimento amplo e aprofundado do que irá ensinar, além de conhecer os conceitos específicos a serem ensinados e rompendo as visões simplistas sobre o ensino contextualizado. Fazem-se necessárias, então, atividades de formação continuada que criem ambientes favoráveis para a reflexão sobre a prática, troca de experiências de trabalho e estudo desses temas.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso grupo de pesquisa vem realizando atividades de formação continuada no espaço da Universidade. Uma dessas atividades aconteceu em abril de 2018 e reuniu 33 professores de Química atuantes em escolas de tempo integral de diversas regiões do Estado de São Paulo, sendo seis deles Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos (PCNP).

Durante o curso, os professores estudaram sobre o ensino CTSA, analisaram livros didáticos e elaboraram atividades experimentais investigativas. Além disso, procurando conhecer as visões e posições dos professores diante de situações que fazem parte da sociedade atual criamos e aplicamos um instrumento, em apêndice, que apresentava 52 situações. Para a elaboração desse instrumento, selecionamos situações que de certa maneira envolvessem aspectos relativos à natureza da Ciência; às interações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; e, visões da Química como uma ciência com implicações tanto positivas quanto negativas. Algumas se tratavam de situações da vida diária, mais imediata e próxima da rotina das pessoas, outras eram de cunho mais amplo, ligadas à realidade nacional e, haviam, ainda, situações mais gerais, de natureza global.

Nesse instrumento, o professor deveria se posicionar perante: a importância da situação na sua vida pessoal, a pertinência ao ensino de Química e o tipo de abordagem

(superficial ou aprofundada) quando tratada por ele em sala de aula, sendo o enfoque de discussão deste capítulo.

Considerando os aspectos da pesquisa qualitativa (GODOY, 1995) e fazendo uso da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), classificamos as 52 situações em: Ciência, quando se referia à ciência de uma forma mais ampla como processos da ciência, construção do conhecimento, bem como a filosofia e a natureza da ciência; Tecnologia, para processos tecnológicos e desenvolvimento de tecnologias; Ambiente, as situações relacionadas a impactos ambientais ou de mudanças no meio em que se vive; Sociedade quando relacionadas a condutas e escolhas individuais ou que impactam diretamente a vida das pessoas.

Cabe ressaltar que esta classificação foi feita à posteriori, não tendo sido apresentadas aos professores nesse agrupamento. Além disso, a classificação se refere à ênfase dada na situação, não significando que estejam relacionadas apenas a uma das perspectivas. A classificação foi validada por dois pesquisadores da área, além das autoras.

Analisamos, então, as respostas de 27 professores, excluindo-se os PCNPs que, por não estarem ministrando aulas, não responderam sobre a pertinência e a abordagem das situações no ensino. Essa análise foi feita por situação, de acordo com a sua ênfase, em que procuramos identificar, primeiro a pertinência dela ao ensino e se essa pertinência estava relacionada a um ensino de maneira aprofundada da mesma. Em seguida, relacionamos esse contexto de sala de aula com a importância pessoal dada aos professores para as situações.

Além disso, para corroborar as informações obtidas na análise anterior, identificamos as situações que são tratadas nos cadernos de orientação ao professor ou se, mesmo não estando presentes, havia uma abertura para tratar destas situações. Assim, foi possível perceber se pertinência ou não pertinência das situações, segundo a classificação feita pelos professores, estava relacionado ao que é tratado no material.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As situações que, na perspectiva CTSA, enfatizam a Ciência, se referem à “crença de que a ciência resolverá muitos dos problemas que enfrentamos hoje” (13) e “falta de provas científicas no embasamento da homeopatia” (25). Na Figura 1, é possível observar que a maioria dos professores não considera tais situações pertinentes ao ensino.

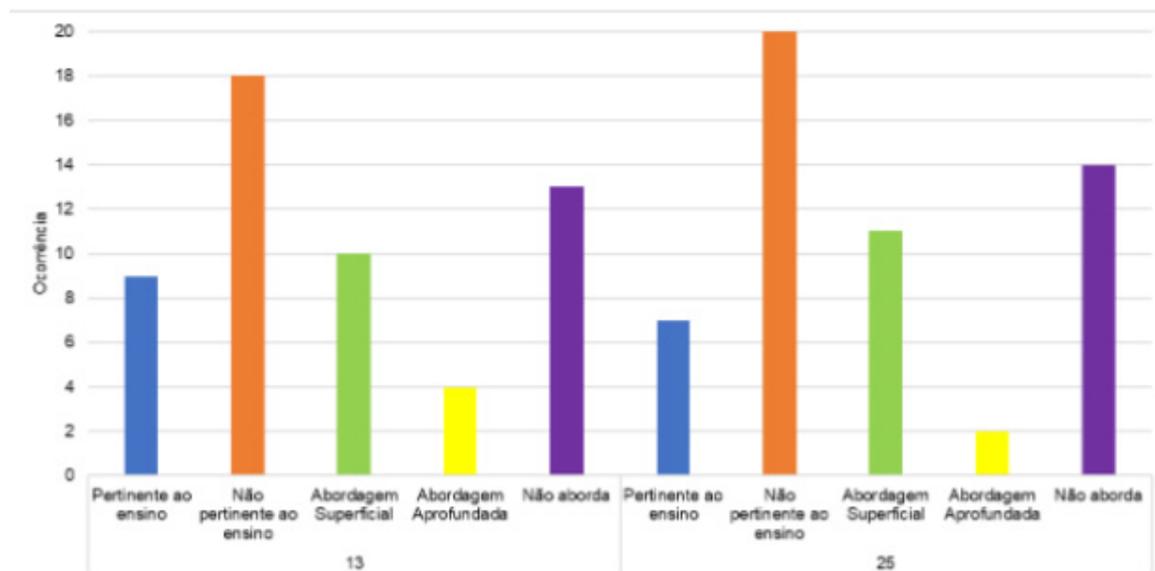


Figura 1. Pertinência ao ensino e abordagem das situações com ênfase na Ciência.

Mesmo com essa consideração, 14 professores relatam abordar a questão 13 e 13 professores relatam tratar a questão 25 com seus alunos, porém, a maioria adota uma abordagem superficial. Com apenas duas situações, não é possível tirar conclusões, mas podem sinalizar a não valorização de questões relacionadas à Natureza da Ciência. Isso vai ao encontro da importância pessoal para o professor, ilustrado na Figura 2.

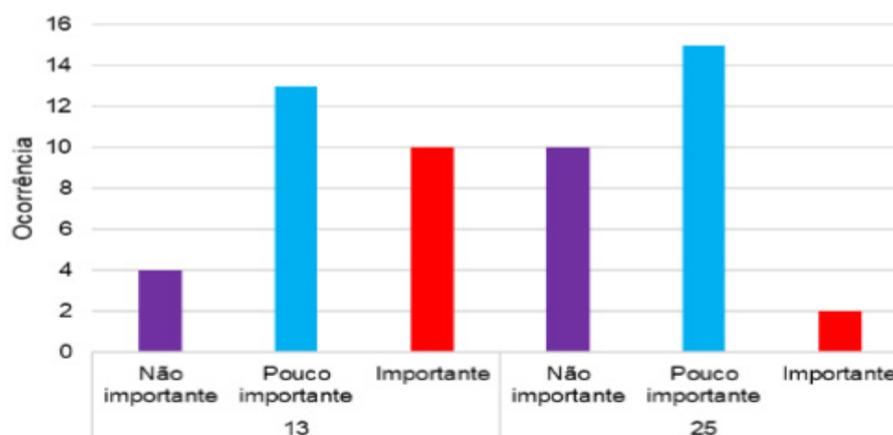


Figura 2. Importância das situações com ênfase na Ciência para os professores.

Auler e Delizoicov (2006) apontam que, para planejar um ensino CTSA, é necessária a ruptura da visão neutra da ciência. Isto é, o professor deve ter consciência de que as descobertas científicas e tecnológicas não estão sempre em prol dos problemas sociais, pois não são livres de interesses particulares. Além disso, devem entender que a Ciência e a Tecnologia não possuem autonomia perante a sociedade e não progridem sem interferências externas. Porém, quando não é dada importância a esses assuntos, fica subentendido o pouco interesse e procura por informação sobre os mesmos, dificultando a superação da perspectiva salvacionista da ciência e do

determinismo tecnológico.

Sobre as situações com ênfase na Tecnologia, aquela em que a maioria dos professores considerou pertinente ao ensino está relacionada à conservação dos alimentos (4), conforme ilustrado na Figura 3.

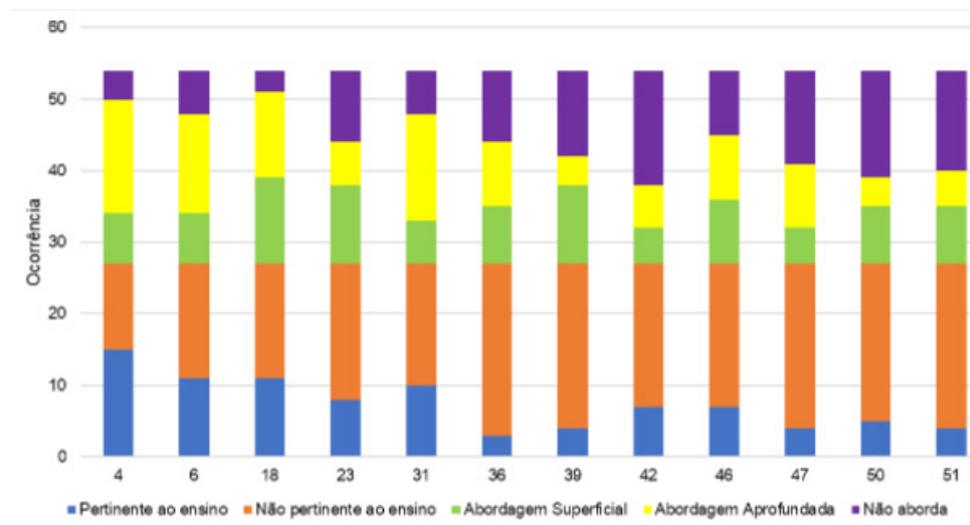


Figura 3. Pertinência ao ensino e abordagem das situações com ênfase na Tecnologia.

Enfatizamos aquelas situações que uma quantidade expressiva, 20 ou mais, de professores consideraram como não sendo pertinentes ao ensino, sendo elas: produção de insumos básicos (36), desenvolvimento de nanotecnologia (39), novas técnicas em medicina (42), uso de energia nuclear (46), qualidade do diesel (47), pesquisas sobre clonagem (50) e aumento da automação industrial (51). O critério usado pelos professores para apontar a pertinência ou não das situações para o ensino pode ser devido à frequência com que aparecem nos Livros Didáticos e Cadernos de Química e isso pode ser notado, também, quando apontam as situações abordadas de maneira aprofundada, sendo elas: conservação de alimentos (4), tratamento de esgoto (6) e necessidade de ampliação de técnicas de aproveitamento de materiais (31).

São poucos os trabalhos que justificam a falta de aspectos tecnológicos no ensino, embora seja frequente a observação dessa ausência. Silva e Núñez (2003) apontam que os professores afirmam não estar preparados para tratar processos químicos industriais nas aulas por desconhecerem os processos, suas implicações e as produções de maior importância para a economia local.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) destacam que contribui para a competência profissional e para o ensino quando o professor conhece as metodologias empregadas pelos cientistas, as interações CTS, os desenvolvimentos científicos recentes e quando está preparado para adquirir novos conhecimentos. Mas, nos parece que os professores consideram não importante ou pouco importante as situações relacionadas às novas tecnologias, pois, observando a Figura 4, percebemos que desenvolvimento da nanotecnologia (39), pesquisas sobre clonagem (50) e aumento da automação industrial (51), que são estudos atuais, são considerados importantes pela minoria.

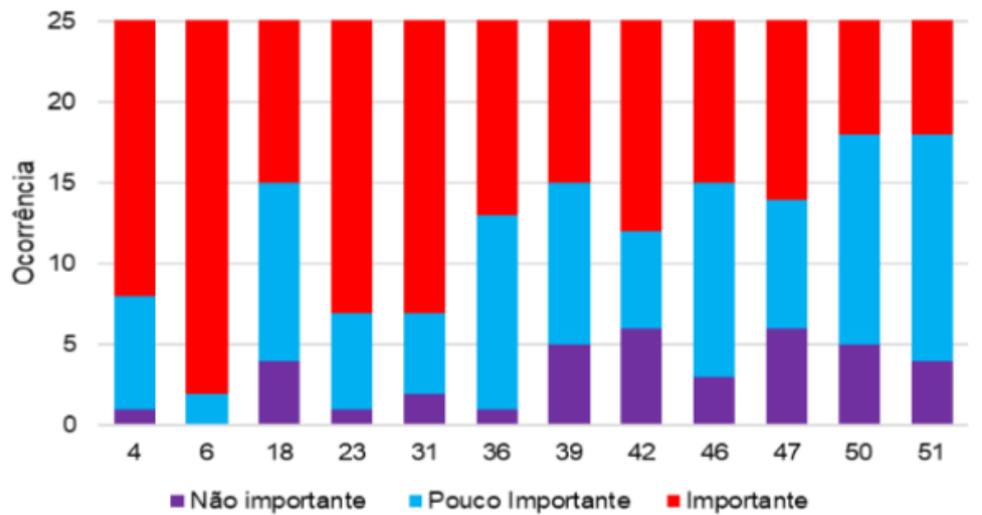


Figura 4. Importância das situações com ênfase na Tecnologia para os professores.

Outras situações como, exploração do minério de ferro (18) e produção de insumos básicos (36), recorrentes nos materiais didáticos, também foram classificados como sendo pouco ou não importantes para a vida pessoal da maioria dos professores. Por outro lado, conservação de alimentos (4), tratamento de esgoto (6) e reciclagem (31), foram classificadas como importantes para eles, indo ao encontro do que consideraram pertinente para o ensino.

A maioria dos professores considerou as situações relacionadas à medicina (23 e 42) importantes para a vida pessoal, porém não as classificaram como sendo importantes para o ensino. Isso pode significar que, nem sempre as crenças e valores pessoais são levados para a sala de aula e que os professores ainda se mantêm refém de conteúdos mais próximos ao contexto escolar e diário.

Das situações relacionadas à Sociedade, somente uso abusivo de plásticos (9), foi considerada pertinente ao ensino pela maioria dos professores, Figura 5.

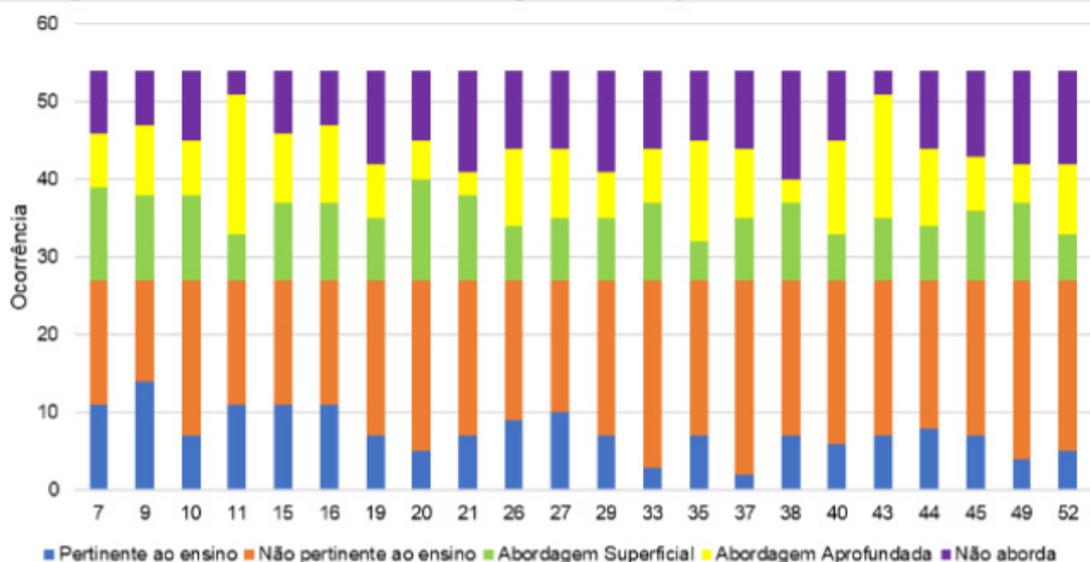


Figura 5. Pertinência ao ensino e abordagem das situações com ênfase na Sociedade.

Situações que se referem à possível privatização de recursos hídricos, como o aquífero guarani (20), uso de alimentos transgênicos (33), impermeabilização de solos urbanos (37), uso de armas químicas em conflitos (40), uso de transporte rodoviário em detrimento do ferroviário ou marítimo (49) e disponibilidade de alimentos orgânicos (52) não foram consideradas pertinentes para o ensino. Apenas água tratada (11), aumento do consumo de energia (35) e descarte de materiais usados no dia a dia (43) foram apontadas pela maioria dos professores como situações abordadas de maneira aprofundada, sendo assuntos também tratados corriqueiramente nos materiais didáticos.

Notamos que, situações que oportunizam a reflexão e tomada de decisões por parte dos alunos não são consideradas importantes pelos professores, nem pertinentes ao ensino. Segundo Libâneo (2013), o trabalho do professor possui os objetivos de: garantir aos alunos o domínio do conhecimento científico, criar condições para que desenvolvam capacidades intelectuais e orientar as tarefas de ensino para a formação de sujeitos capazes de escolher e se posicionar diante dos problemas e situações da vida real. Isso poderia ser propiciado ao se discutir aspectos trazidos nas situações 10, 20 e 52, que envolvem aspectos políticos, econômicos e sociais importantes para o conhecimento do aluno.

De maneira geral, as situações foram consideradas importantes pela maioria dos professores, cabendo destaque às situações 7 e 9, que se referem à presença de agrotóxicos e ao uso abusivo de plásticos, respectivamente. Já as situações consideradas não importantes ou pouco importantes pela maioria dos professores, se referem à possível escassez de combustíveis fósseis (16) uso de alimentos transgênicos (33), aumento do consumo de energia (35), impermeabilização dos solos urbanos (37), cuidados estéticos com o corpo (38), uso de transporte rodoviário em detrimento do ferroviário ou marítimo (49) – Figura 6.

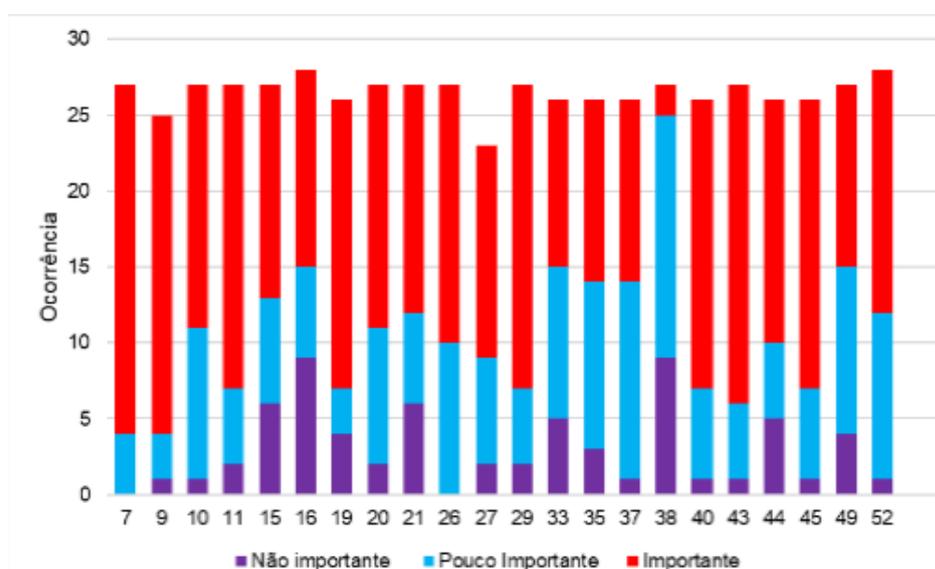


Figura 6. Importância das situações com ênfase na Sociedade para os professores.

Sobre a perspectiva Ambiente, aproximadamente, metade dos professores considerou pertinente apenas quatro situações: presença de plásticos nos mares (2), chuva ácida onde vivo (5), aumento da quantidade de CO₂ no ar (12), aquecimento global (24) e poluentes atmosféricos nos centros urbanos (32), sendo essas as situações apontadas como sendo tratadas em profundidade pelo maior número de professores e não tratadas pelo menor número de professores. Por outro lado, as situações relacionadas aos impactos causados por construções (14, 34), à água (30, 41), ao lixo deixado no espaço (28) e ao solo/agricultura (1, 17, 22, 48) foram consideradas não pertinentes ao ensino por quase todos os professores (Figura 7).

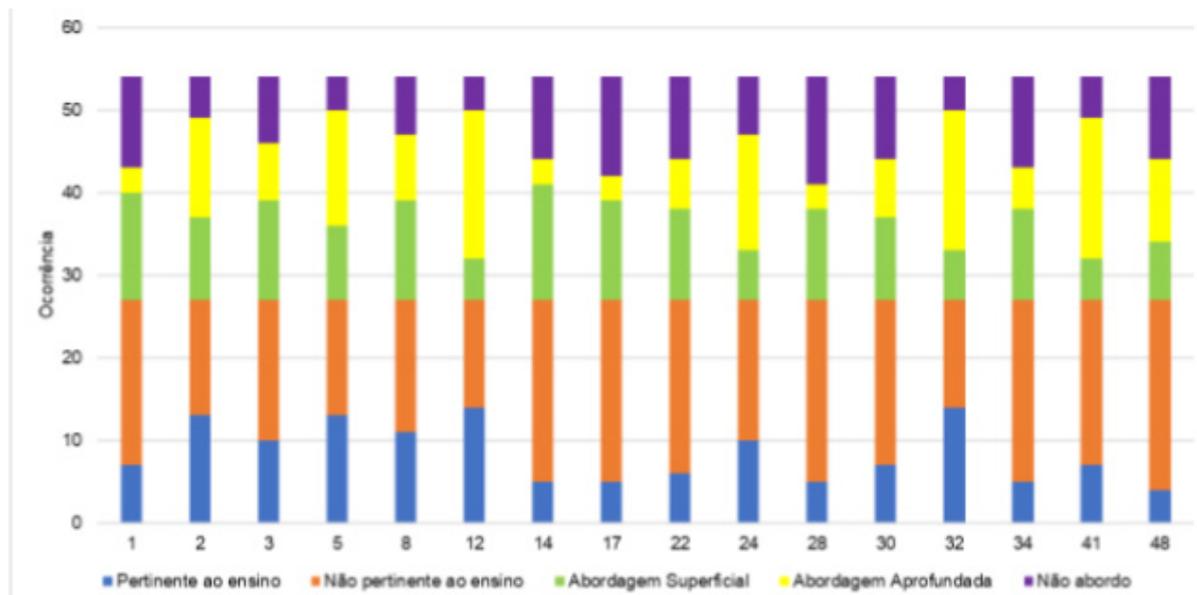


Figura 7. Pertinência ao ensino e abordagem das situações com ênfase na Ambiente.

Com exceção das situações relacionadas à água, novamente, percebemos uma preferência, com relação à pertinência ao ensino, das situações relacionadas a temas mais corriqueiros, que são tratados na mídia ou nos livros didáticos. Já a importância pessoal dada às situações foi maior para presença de plásticos nos mares (2), diminuição da biodiversidade (3), aumento da quantidade de CO₂ no ar (12), poluentes atmosféricos nos centros urbanos (32) e qualidade das águas doces (41) - Figura 8.

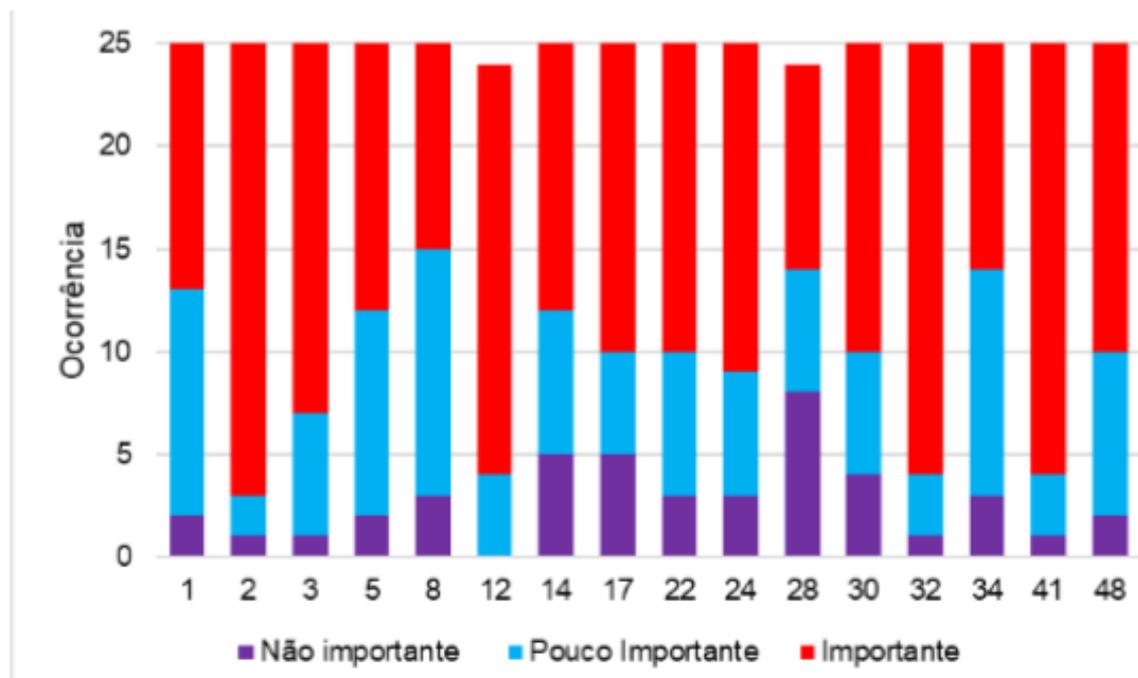


Figura 8. Importância das situações com ênfase no Ambiente para os professores.

Para tentar entender a seleção dos professores a respeito das situações consideradas pertinentes ou não ao ensino, procuramos relacionar as mesmas aos cadernos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Identificamos as situações tratadas diretamente nos cadernos e as não tratadas. Além disso, identificamos aquelas cujo material fornece uma abertura, por exemplo: a possível privatização de recursos hídricos, como o Aquífero Guarany, é uma situação não tratada nos cadernos, por estar em evidência nos últimos meses, mas tem abertura para ser discutida ao se falar da distribuição de água doce no planeta ou ao se falar de potabilidade das águas (Caderno da 2ª Série, Volume 1). Ainda assim, é importante destacar a possibilidade de inserção mesmo das situações classificadas como não tratadas. Dessa forma, pela Figura 9, é possível notar que são poucas as situações não tratadas ou sem abertura para serem inseridas no material.

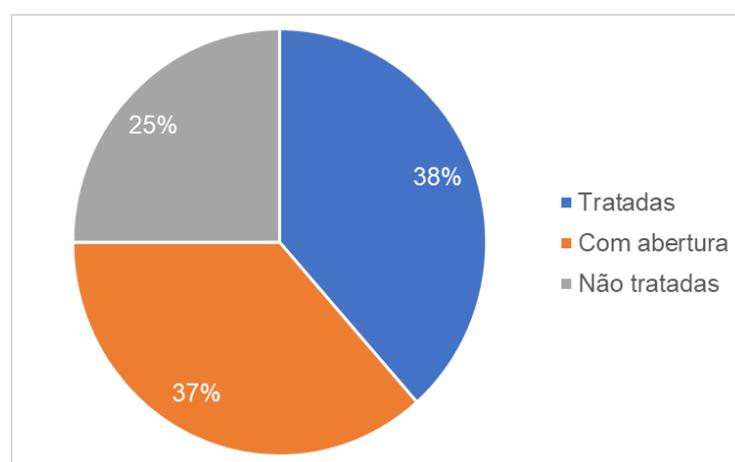


Figura 9. Situações nos cadernos do aluno e do professor.

No Quadro 1, trazemos as situações consideradas pertinentes ao ensino, tratadas de maneira aprofundada e de importância pessoal para os professores. Agrupamos essas situações em: tratadas nos cadernos de orientação, com abertura para serem discutidas e não tratadas.

Percebemos que as situações não tratadas nos cadernos ou não trazidas de maneira explícita não são consideradas pertinentes ao ensino pela maioria dos professores, sendo consideradas pertinentes apenas três das situações tratadas (9, 12 e 32). Semelhantemente, a quantidade de situações abordadas de maneira aprofundada e consideradas importantes aumenta quando são tratadas nos Cadernos material. Isso pode sugerir que os professores não relacionam os conceitos científicos a situações diversas, ficando dependentes do que é sugerido nos materiais.

Situação	Pertinente ao ensino	Abordagem aprofundada	Importante para o professor
Tratada	9, 12, 32	2, 4, 5, 6, 11, 12, 18, 24, 32, 36, 41	4, 6, 7, 9, 11, 12, 19, 22, 24, 30, 32, 36, 41
Com abertura		26, 31, 35, 40, 47, 48, 49, 52	3, 10, 14, 17, 20, 21, 26, 31, 40, 45, 47, 48, 52
Não tratada		27, 37, 44	15, 23, 27, 29, 37, 42, 44

Quadro 1. Relação entre os apontamentos dos professores sobre as situações e sua presença nos cadernos.

Notamos, também, uma certa contradição, visto que, mesmo não considerando algumas situações pertinentes ao ensino, alguns professores relatam abordá-las de maneira aprofundada. Isso pode ser observado, por exemplo, com a situação sobre doenças sexualmente transmissíveis (44). Podemos considerar a não pertinência pelo fato de não estar presente nos Cadernos para a disciplina de Química, porém são tratados de maneira aprofundada por ser um assunto importante para adolescência.

5 | CONCLUSÕES

A partir dos posicionamentos dos professores, perante as situações, concluímos que são tratadas em sala de aula, principalmente, aquelas situações que estão presentes nos Cadernos de Química fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Situações atuais, que demandam conhecimento para tomar decisões e se posicionar não são consideradas importantes para a vida pessoal do professor, tão pouco pertinentes ao ensino.

Por outro lado, percebemos que 75% das situações são tratadas ou apontadas nos Cadernos de Orientação, mesmo assim, grande parte delas não são consideradas pertinentes ao ensino pelo professor e, conseqüentemente, não são tratadas, em sala de aula, com a profundidade que se espera.

Considerando a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de tomada de decisões e, reconhecendo que o ensino CTS pode vir a promover esse

desenvolvimento, vemos, na formação continuada de professores, uma maneira de promover reflexões a respeito de questões do cotidiano. Assim, o professor poderá se conscientizar da necessidade de buscar sempre novas oportunidades de aprendizado, para ser possível discutir com propriedade assuntos que fazem parte da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. The social contract of Science: implications for teaching Science. In.: SOLOMON, J. e AIKENHEAD, G. S. *STS education – International perspectives on reform*. New York: Teachers College Press, 1994.

AKAHOSHI, L. H. *Uma Análise de Materiais Instrucionais com Enfoque CTSA Produzidos por Professores em um Curso de Formação Continuada*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências, São Paulo, 2012.

AKAHOSHI, L. H., MARCONDES, M. E. R. Contextualização com enfoque CTSA: ideias e materiais instrucionais produzidos por professores de química. *Enseñanza de las Ciencias*. v. extra, p. 37-41, 2013.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), p. 337-355, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa edições 70, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, A. M.; SILVA, D. Construção e validação de um questionário de atitudes frente as relações CTS. In: *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis, Brasil, 2009.

FEENBERG, A. *O que é Filosofia da Tecnologia?* Conferência pronunciada para estudantes universitários em Komaba, Japão, em junho de 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. F. Perspectivas atuais Ciência-tecnologia-Sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa*. Editora da UnB, 2011.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências; do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa*. Editora da UnB, 2011.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, v. 2, n. 2, p. 133-162, 2000.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular para o ensino de Química – 2º grau*. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 2 ed. São Paulo, 1988.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias* / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.152 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. 2008.

SILVA, M. G. L.; NÚÑEZ, I. B. Os saberes necessários aos professores de Química para a educação tecnológica. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 2, n. 3, 309-330, 2003.

Apêndice – situações usadas no questionário

1. Erosão dos solos, 2. Presença de plástico nos mares, 3. Diminuição da biodiversidade, 4. Conversação de alimentos, 5. Chuva ácida na região onde vivo, 6. Tratamento de esgotos, 7. Agrotóxicos nos alimentos, 8. Aumento da acidez dos solos, 9. Uso abusivo de plásticos, 10. Consumo de aparelhos eletrônicos, 11. Água tratada em muitas regiões, 12. Aumento da quantidade de CO₂ no ar, 13. Crença de que a ciência resolverá muitos dos problemas que enfrentamos, 14. Construção de hidrelétricas na região amazônica, 15. Consumo em excesso de bebidas alcoólicas, 16. Possível escassez de combustíveis fósseis, 17. Aumento da agricultura de grande escala na Amazônia, 18. Exploração do minério de ferro, 19. Maneira como os defensivos, 20. Possível privatização de recursos hídricos, como o Aquífero Guarany, 21. Preço atual da gasolina, 22. Fertilidade do solo, 23. Desenvolvimento de novos medicamentos, 24. Aquecimento Global, 25. Falta de provas científicas no embasamento da homeopatia, 26. Desperdício de alimentos, 27. Uso de drogas ilícitas, 28. Objetos deixados no espaço, 29. Áreas verdes na cidade, 30. Aumento do nível das águas oceânicas, 31. Reciclagem, 32. Poluentes atmosféricos nos centros urbanos, 33. Uso de alimentos transgênicos, 34. Alagamento de áreas rurais para construção de represas, 35. Aumento de consumo de energia, 36. Produção de insumos básicos, 37. Impermeabilização de solos urbanos, 38. Cuidados estéticos com o corpo, 39. Desenvolvimento da nanotecnologia, 40. Uso de armas químicas em conflitos, 41. Qualidade das águas doces, 42. Novas técnicas em medicina, 43. Descartes de materiais usados no dia a dia, 44. Doenças sexualmente transmissíveis, 45. Carência alimentar em regiões brasileiras, 46. Uso de energia nuclear, 47. Qualidade do diesel usado em caminhões, 48. Desmatamento para agricultura, 49. Uso de transporte rodoviário em detrimento do ferroviário ou marítimo, 50. Pesquisas sobre clonagem, 51. Aumento da automação industrial, 52. Disponibilidade de alimentos orgânicos.

PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rubens Venditti Junior

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação Física (DEF). Coordenador do “Núcleo de Ensino de Formação Continuada de Professores Autoeficazes na Perspectiva Inclusiva”, no *Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte- LAMAPPE/ DEF-FC, Unesp Bauru.*
Contato: r.venditti-junior@unesp.br

Milton Vieira Do Prado Junior

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Bauru-SP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física. Colaborador no Núcleo de Ensino de Formação Continuada de Professores Autoeficazes na Perspectiva Inclusiva e Docente Programa Mestrado Profissional em Rede – PROEF Unesp.
Contato: miltonjr@fc.unesp.br

Letícia do Carmo Casagrande Morandim

Estudante de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - campus de Bauru-SP e Programa DHT- Unesp RC-IB/ DEF. Bolsista do Programa de Núcleo de Ensino da Unesp Bauru (2018), Faculdade de Ciências, Depto. Ed.Física. LAMAPPE/ FC-DEF, UNESP Bauru. Contato: leticiamorandim@gmail.com

Débora Gambary Freire Batagini

Estudante de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - campus de Bauru; Bolsista CAPES-

Programa DHT- Unesp IB/ DEF. LAMAPPE/ FC-DEF, UNESP Bauru. Contato: deboragambary@yahoo.com.br

Rodolfo Lemes De Moraes

Estudante de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - campus de Bauru e Programa DHT- Unesp IB/ DEF. Bolsista do Programa de Núcleo de Ensino da Unesp Bauru (2017; 2018), Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física. LAMAPPE/ FC-DEF, UNESP Bauru. Contato: ro.lemes.moraes@gmail.com

Márcio Pereira Da Silva

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física. Colaborador no Núcleo de Ensino de Formação Continuada de Professores Autoeficazes na Perspectiva Inclusiva e Docente Programa Mestrado Profissional em Rede – PROEF Unesp.
Contato: marcio.pereira-silva@unesp.br

Fonte e Agência Financiadora: PROGRAMA Núcleo DE Ensino – PROGRAD (PrÓ-Reitoria de graduação/ depTO. educação/ unesp bauru)

RESUMO: Este estudo descreve as experiências com professores de Educação Física (EF) em perspectiva inclusiva, destacando aspectos motivacionais na docência e a autoeficácia - o conjunto de crenças das habilidades individuais de organizar e executar planos de

ação, necessários para a realização tarefas ou determinadas metas (BANDURA, 1997). Utilizamos o conceito para a atuação docente em Educação Física Adaptada (EFA), buscando compreender as percepções destes professores. Com entrevistas semi-estruturadas e escalas psicométricas diagnósticas (VENDITTI JR, 2014; 2010), atendemos 20 professores da rede pública de Bauru, além de oferecermos 06 workshops/oficinas presenciais de capacitação e formação profissional, nos temas de Pedagogia do Esporte Adaptado e aspectos motivacionais na atuação docente inclusiva, na Praça de Esportes do Campus de Bauru da Unesp. Desenvolvemos materiais inclusivos alternativos, jogos e esportes adaptados para pessoas com deficiência (PcDs), além de discutirmos acessibilidade e aspectos sociais da inclusão escolar. Os resultados mostram relações entre motivação docente e a configuração da autoeficácia dos participantes, que avaliaram suas capacidades para ensinar as PcDs. Verificou-se a necessidade de atualização de conceitos e linhas teóricas da EFA, sem contar a necessidade de troca de experiências e valorização do profissional na educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: prática docente; formação continuada; motivação docente; ensino inclusivo.

TEACHING CORE PROGRAM FOR FORMATION IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE AND MOTIVATIONAL ASPECTS IN SCHOOL TEACHING PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This study describes experiences with Physical Education (PE) Teachers in an inclusive perspective, highlighting teaching motivation aspects and self-efficacy concept –the beliefs in individual skills to organize and execute courses of action, aimed to certain goal or achievement (BANDURA, 1997). We use this construct applied to PE teaching, specifically in Adapted PE (APE), trying to understand the perceptions and evaluations of this subjects. With semi-structured interviews and pre-diagnostics psychometrical scales (VENDITTI JR, 2014; 2010), we attended 20 PE teachers of public schools in Bauru City, São Paulo State, Brazil and we also offered 06 presential workshops of professional formation, emphasizing themes in Adapted Sports Pedagogy and motivational aspects in teaching and educational acting, at Sports Complex of our University Campus of Unesp Bauru University. We had developed inclusive and alternative materials and implements, games and adapted sports for handicapped people, besides some discussions about accessibility and social aspects of educational inclusion process. The results show relations between teacher motivation and self-efficacy configuration of these subjects, which evaluate their teaching skills to attend handicapped people. We´d verify the need of upgrade concepts and theoretical aspects in APE, pointing to need of sharing acting and positive experiences and Professional improvement in inclusive education process.

KEYWORDS: teaching; continued formation; teacher motivation; inclusive teaching.

APRESENTAÇÃO

O projeto intitulado “*EXPERIÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES AUTOEFICAZES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, ATUANTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*” foi desenvolvido no âmbito do “Programa Núcleos de Ensino” da UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), na cidade de Bauru, estado de São Paulo. Já teve duas edições e este ano pleiteia uma renovação, com a temática da Pedagogia do Esporte Escolar. Dentre os objetivos reforçados a respeito da configuração dos Núcleos de Ensino (NE), buscamos com o projeto:

- Promover a parceria entre a Universidade e a escola pública;
- Incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades de Educação Infantil, Fundamental e Médio do Sistema Público de Ensino;
- Promover ações educativas e inclusivas junto aos movimentos sociais;
- Apoiar a produção de material didático-pedagógico;
- Contribuir com os processos de formação inicial dos graduandos da Unesp e de formação continuada dos professores da rede pública de ensino.

E felizmente podemos declarar após três edições de 10 meses (versão 2014-15; 2016-17 e 2018) de atividades desenvolvidas e das capacitações, que os objetivos almeçados com os NEs em nosso caso foram atingidos.

Resumidamente, buscamos no projeto desenvolver ações de caráter disciplinar ou interdisciplinar em parceria com as escolas públicas, por meio de capacitações presenciais sistematizadas, trabalhos e atividades EaD (Educação à Distância) e discussões de temáticas inclusivas surgidas das demandas e necessidades dos participantes nesse período.

Os processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares, de acordo com o edital de chamada dos Núcleos de Ensino (NEs) precisam envolver conteúdos escolares; metodologias de ensino; materiais didático-pedagógicos; processos de apropriação de conhecimento pelos alunos; e educação inclusiva. Este último foi nosso tema principal nas capacitações e ações integradas no NE, além de dialogar e permear os anteriormente citados.

Também buscamos contemplar os processos de interação na escola, abordando as relações entre alunos (com e sem condição de deficiência), bem como a relação entre professor e aluno(s) e a relação entre professores presentes em nosso NE. O fruto do trabalho resultou em diversas e riquíssimas observações a respeito de aspectos da formação e trabalho docente, destacando-se algumas carências da formação inicial e continuada de professores, para o atendimento e efetivação do processo inclusivo na escola (figura 01 a seguir).



Figura 01- Professores de EF participantes do Curso de Capacitação, em atividades integrativas abordando as deficiências sensoriais. Arquivo Pessoal (turma 2016-17).

Para o ano de 2018, tivemos três trabalhos aprovados, frutos de discussões oriundas do NE, sendo uma apresentação oral em Congresso Europeu de Ciências do Esporte (ECSS 2018 – *European College of Sports Sciences*), além de participação em eventos da área de Educação Física (EF) e Educação Física Adaptada (EFA).

Vale aqui destacar também que os bolsistas do projeto puderam participar ativamente de experiências de capacitação, além da organização, do planejamento e aplicação das atividades desenvolvidas nas turmas do NE.

Os mesmos deram continuidade na temática e ambos têm como tema de TCC a continuidade e observação dos professores, além da possibilidade de duas bolsas de Iniciação Científica, vinculadas ao Grupo de Estudos, vinculados ao LAMAPPE (Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte), sob orientação do primeiro autor. Os demais autores foram colaboradores efetivos em todo o processo de formação e capacitações além de contribuírem com a confecção do texto final que segue sendo apresentado.

O projeto tem como proposta a capacitação de professores da rede pública de ensino da cidade de Bauru-SP e seu entorno metropolitano, na temática inclusiva e respeito à diversidade, para assim auxiliá-los com as questões relativas à Educação Física Inclusiva e desenvolver Metodologias de Ensino adequadas às Pessoas com Deficiência (PcDs).

A ideia em capacitar os professores para ampliarem seu repertório de estratégias e ações com relação a suas aulas para alunos com deficiência surgiu por conta de demandas e pesquisas no laboratório e grupo de estudos, sobre a relação de professores de EF com seus alunos com deficiência e para atender esse público e os demais, o professor precisa estar preparado, já que subentende-se de que a escola regular está conseguindo incluir esses alunos de forma efetiva, porém com a necessidade de um novo olhar sobre a EF escolar e o processo inclusivo como um todo, para as adaptações em contexto educacional.

1 | INTRODUÇÃO – NOSSOS PONTOS DE PARTIDA

A educação no Brasil esta passando por diversas mudanças. E uma delas é o direito à inclusão de alunos com deficiência (pessoas com deficiência - PcDs) em cursos normais de ensino. Esta população PcD está sendo inseridas nas escolas públicas e privadas, para estudarem integrados ao ensino público coletivo e diversificado e não mais em escolas especiais ou apenas nas instituições especializadas para cada grupo de PcD.

A perspectiva de inclusão total e as dificuldades que professores apresentam na atuação para conseguirem alcançá-la pode ser caracterizada como um impasse. Mesmo depois de tantas reformas nas leis e nas escolas, ainda encontramos professores que sentem certo despreparo ou apreensão, para lidar com esses alunos com deficiência e não se sentem motivados a ensinar seus alunos, por diversos motivos.

Outras explicações podem ser a falta de crenças e percepções das próprias capacidades e habilidades para ensinar dos educadores, na singularidade de atender à PcD, que procuramos suprir propondo a compreensão no constructo psicológico da autoeficácia (BANDURA, 1997).

Faz-se necessário, então, descobrir os fatores e motivos que dificultam a inclusão e desembaraçar essa situação para que exista uma perspectiva favorável não só para os professores de EFA, mas para seus alunos PcDs, que ainda se encontram em processo de aprendizagem.

Aqui, portanto, que apresentamos as possibilidades da autoeficácia (BANDURA, 1997) e as Teorias da Motivação desses professores (VENDITTI JR, 2010; 2014), que serão estudadas para determinar quais ações podem auxiliá-los a incorporar a inclusão como um modo de atuação diferenciado para que se tornem profissionais mais completos e confiantes em suas práxis.

Embasamento teórico – a Educação Física Inclusiva e Autoeficáci

Educação Inclusiva

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica e que não apresenta discriminação e deve ser igualitária dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, os alunos com necessidades educacionais especiais podem se matricular nos sistemas de ensino e as escolas devem atender e assegurar um ensino de qualidade a eles.

Quando pensamos em pessoas com deficiência (PcDs), tendemos a pensar nelas como incapazes, e isso leva a exclusão delas do meio social, porque é como se não fosse possível existir uma maneira para que tenham acesso ao mesmo tipo de trabalho, lazer, educação, dentre outras atividades comuns dentro de uma sociedade.

A inclusão é uma chave para a porta que sustenta o conservadorismo escolar, pois ela abre os questionamentos dos sistemas educacionais do país que tendem para a normalização de perfis de alunos, e nessa perspectiva os alunos não são

categorizados (ROPOLI et al, 2010).

Cabe a todos da escola compreender que essa multiplicidade é algo natural e que é muito importante para que o respeito seja mútuo entre as pessoas. Dizemos aqui a palavra respeito e não a “tolerância”, pois quando toleramos alguém não é porque aceitamos a pessoa, e sim a suportamos porque não tem outro jeito. O respeito é quando existe a aceitação do outro e o entendimento de suas capacidades, limitações e de suas preferências.

A Diversidade Humana

Essa seria a peça fundamental para o ensino inclusivo de diversas oportunidades: a DIVERSIDADE HUMANA (GORGATTI e DA COSTA, 2008), conceito pelo qual convivemos, respeitamos e aceitamos as diversidades e as diferenças, sem segregação ou preconceito e discriminação. O ser humano é capaz de se adaptar ao meio, pois existe uma positividade própria, que é natural do ser humano, como no caso da surdez, a necessidade de adaptação fez com que esses indivíduos aumentassem a capacidade visual, o que também influenciou o surgimento da própria linguagem visual-gestual e cultural destes (SACKS, 1995). No contexto escolar, a Educação Física cumpre papel fundamental nesse processo inclusivo, pois as evidências mostram que a Atividade Física tem ajudado as pessoas a adquirir não só maior mobilidade, mas também a resgatar sua autoestima, seu equilíbrio emocional e sua inserção e participação na sociedade (ARAÚJO, 2012).

A Autoeficácia

A autoeficácia é caracterizada como crenças sobre as capacidades individuais de execução de cursos de ação, que são necessários para a realização de determinadas tarefas voltadas para um objetivo (BANDURA, 1997). Sendo assim, estamos investigando os aspectos motivacionais e as estratégias de ensino dos professores de Educação Física da rede pública do município, tornando os professores de EFA mediadores do processo inclusivo, a partir do momento que os mesmos tomam consciência de suas funções e capacidades, influenciando diretamente no comportamento e no ambiente social, pois os mesmos passam a ser Agentes Pedagógicos e Transformadores da Realidade Social (VENDITTI JR, 2005; 2018).

Bandura (1997) é um dos defensores da aprendizagem vicariante (observacional), destacando a importância da troca de experiências e observação de terceiros, que aqui no trabalho destacamos como componente fundamental para a efetiva formação continuada e atualização dos professores atuantes em educação inclusiva nas redes de ensino atendidas. Em nossas oficinas já realizadas, as trocas e a riqueza da partilha das ações entre os docentes foi um dos maiores resultados de todas as atividades do NE que desenvolvemos.

A Educação Física Adaptada

No contexto histórico da área, a Educação Física (EF) passou de uma visão higienista e reabilitadora para outra mais crítica e progressista. Já o esporte para pessoas com deficiência (PcD) teve seu início após a Primeira Guerra Mundial, tivemos a criação das primeiras Paralimpíadas, em 1960, na cidade de Roma, e no Brasil, o esporte adaptado foi introduzido no final da década de 50.

Entendemos que a discriminação para com essas pessoas sempre existiu, apesar de muita coisa estar diferente nos dias atuais, ainda persiste o estereótipo de incapacidade das pessoas com deficiência, tanto física quanto cognitiva, apesar de muitos terem provado o contrário, afirmando e reafirmando a sua autonomia, como por exemplo, em um dos maiores eventos do mundo, a já citada Paralimpíadas, podemos ver pessoas com deficiências que são extremamente habilidosas e capazes, e até mais capazes que pessoas sem nenhum tipo de “deficiência” e essa evolução do esporte acabou influenciando também o ambiente escolar.

Na modalidade Educação Física Adaptada (EFA), os estudantes com deficiência praticam atividades físicas separadamente de seus colegas, portanto, não participam das mesmas atividades que os demais estudantes. Buscamos definições de alguns autores para mostrar aos professores o que seria a Educação Física Adaptada para que entendessem esse conceito, e destacamos alguns, que foram:

“(...) subárea da Educação Física, cujo objetivo de estudo é a atividade física para as pessoas em Condição de Deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças. (...) não se diferencia da Educação Física (EF) em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicadas ao indivíduo com necessidades especiais” (SILVA; SEABRA JR; ARAUJO, 2008, p. 24).

“(...) é uma área da Educação Física que tem como objetivo de estudo a motricidade humana para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais”(DUARTE e WERNER, 1995 *apud* CIDADE e FREITAS, 2002, p. 27).

“(...) é uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas” (PEDRINELLI e VERENGUER, 2008, p. 4).

Entretanto, na escola essa separação dificilmente é possível, podendo gerar a exclusão dos alunos com deficiência nas atividades da aula, e com esse paradigma, criou-se um novo conceito, chamado Educação Física Inclusiva, na qual todos participam das mesmas atividades propostas em um mesmo local e juntos. Para isso, cabe ao professor planejar as aulas de acordo com as especificidades dos estudantes de cada turma.

Prática das duas modalidades requer a promoção da acessibilidade. Um ambiente

acessível, que oferece iguais oportunidades de uso, proporciona a inclusão social e a valorização das diferenças, estimula o desenvolvimento de habilidades e valoriza as competências individuais (DIVERSA, 2015).

2 | HISTÓRICO DO PROJETO – IMPORTÂNCIA DO NÚCLEO DE ENSINO

No ano de 2014-2015 foi idealizado e desenvolvido o projeto “*Experiências em Formação Continuada de Professores Autoeficazes na perspectiva inclusiva, atuantes em educação física escolar*”, em sua primeira versão, cuja proposta foi capacitar professores da rede pública de ensino da cidade de Bauru/SP com auxílio em questões relacionadas à educação física inclusiva e desenvolver metodologias de ensino adequadas às pessoas com deficiência (PcDs).

A autoeficácia teve destaque como fonte de investigação na tentativa de compreender as percepções dos professores para ensinar. Foram atendidos 20 professores da rede pública de Bauru, com o oferecimento de 06 workshops/oficinas de capacitação e formação profissional, aspectos motivacionais e atuação docente, na Praça de Esportes do Campus de Bauru da Unesp, além de diversas atividades EaD durante o período de capacitação.

Observou-se, por meio dos resultados, relações entre motivação docente e a configuração da autoeficácia dos participantes, verificando-se a necessidade de atualização de conceitos e linhas teóricas da EFA.

Cabe destacar que este projeto foi desenvolvido no âmbito do Programa Núcleos de Ensino e contou com a participação de uma aluna bolsista do curso de graduação em educação física. No ano de 2016, foi proposto e aprovado um projeto vinculado ao Programa Núcleos de Ensino – Prograd/Unesp - intitulado “Compreendendo a motivação docente e formação continuada de professores autoeficazes na perspectiva inclusiva atuantes na educação física escolar na cidade de Bauru/SP”, sendo uma espécie de continuidade do primeiro ano proposto. Deste projeto, foi desenvolvido um curso ministrado aos professores da rede estadual de ensino que foi validado e considerado como curso de formação na rede estadual, sendo validado para a progressão funcional e benefícios na carreira pública.

Nesta nova edição, foram atendidos mais 20 professores da rede pública de Bauru, com o oferecimento de 06 workshops/oficinas de capacitação e formação profissional, aspectos motivacionais e atuação docente, na Praça de Esportes do Campus de Bauru da Unesp.

Os objetivos deste curso, para as duas versões, foram: (a) capacitar professores de Educação Física (EF) escolar e oferecer formação continuada ao grupo participante; para (b) aprimorar a ação pedagógica possibilitando a inclusão de alunos com deficiências e convívio com as diferenças; e (c) identificar parcerias com outros funcionários (professores especialistas, agentes pedagógicos e outros educadores,

administração e direção da U.E.), favorecendo o contexto inclusivo e facilitando o convívio com as diferenças.

Aproveitando as turmas e com o intuito de atualizações em nossas pesquisas, também aplicamos uma bateria de instrumentos para o objetivo (d) desenvolver e avaliar a autoeficácia docente destes profissionais, trazendo subsídios e reflexões acerca da motivação docente e autoeficácia dos educadores no processo de inclusão escolar e assim possibilitar abordagens na relação entre professores, bem como as interações com a escola e funcionários, no contexto inclusivo, facilitando o convívio com as diferenças.

Os bolsistas (um em 2014-15, três em 2016-17), discentes do curso de EF, na Faculdade de Ciências da Unesp Campus Bauru, cumpriam de 12 horas semanais de atividades no laboratório relacionadas ao projeto, além de participarem de todos os encontros e atividades com os professores participantes. A participação dos mesmos foi fundamental na organização, planejamento e execução das atividades e exercícios didáticos ou situações de aprendizagem sobre o desenvolvimento de Aprendizagem Inclusiva e Participativa.

Dentre as atividades desenvolvidas no período da vigência da bolsa estão também: confecção de planilha de banco de dados por meio de instrumentos coletados nos anos anteriores; estudo de livros e artigos referentes à área de EFA e Pedagogia do Esporte; confecção de instrumento de coleta de dados em meio eletrônico; auxílio em todos os encontros do curso de capacitação docente, ministrando e coordenando alguns destes; gerenciar os trabalhos enviados pelos professores (as); bem como tabulação dos novos dados coletados, análise e escrita do artigo.

Os dados deste trabalho foram apresentados no X Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada (CBAMAS 2016), no formato oral e no Simpósio Sesc São Carlos/ UFSCar 2017 de Atividades Motoras Adaptadas.

3 | METODOLOGIA

Características e aspectos gerais

No ano de 2014-2015, fizemos encontros preparatórios com dezesseis professores de Educação Física (EF) e também participaram do encontro cinco pessoas da área de Pedagogia, pois mostraram interesse na temática (total de 22 participantes iniciais).

Para nosso registro e posterior análise, anotamos os relatos dos participantes e dos acontecimentos durante todo o encontro, tiramos fotografias e fizemos filmagens. Dois professores evadiram do programa no seu momento intermediário, sendo que atendemos por fim 20 sujeitos. O conteúdo apresentado foi desenvolvido numa carga horária de 40 horas – 24 horas de trabalho presencial e 16 horas de trabalho à distância.

Durante o trabalho presencial, houve basicamente o desenvolvimento de aulas teóricas; vivências práticas; rodas de conversa e discussão de casos. O trabalho

à distância (EaD) ocorreu mediante atividades de aprofundamento do conteúdo presencial por meio do estudo de artigos, conteúdos audiovisuais e produções de materiais pedagógicos, entre outras tarefas.

As ações do programa

O primeiro encontro teve como tema central a Educação Inclusiva, fizemos uma apresentação referente à acessibilidade de pessoas com deficiência na cidade, explicamos o contexto histórico da pessoa com deficiência no mundo e no Brasil e a importância da prática da Educação Física Escolar, pensando nas adaptações que o professor precisa fazer em suas aulas para atender esse público de uma maneira inclusiva. Fizemos uma dinâmica com o grupo, utilizando o recurso de vídeo audiodescritivo, que é um vídeo adaptado para pessoas com deficiência visual, e sendo assim, para adaptarmos a “sensação” que uma pessoa cega tem ao assistir a um vídeo, nós vendamos os professores com lenços.

Primeiramente, foi passado o vídeo sem que eles enxergassem as imagens, usando apenas os ouvidos para entender o que estava acontecendo nas cenas, vivenciando de forma simplificada a sensação que uma pessoa cega tem ao assistir um vídeo.

Depois de encerrado o vídeo, perguntamos o que era o vídeo, qual o cenário, como eram os personagens e, novamente, eles assistiram ao vídeo, mas sem vendas, e pudemos discutir a percepção que temos da pessoa com deficiência visual e como ela vê o mundo.

Obviamente, nós temos experiência visual, pois enxergamos, mas a dinâmica visou mais a atenção ao sentido auditivo, pois sem a audição não conseguimos entender o que se passa em um vídeo em que entendemos a cena se o áudio nos fala o que tem nela para montarmos o cenário por meio da imaginação.

Levantamos um questionamento aos professores para que eles citassem os fatores que eles mais possuem dificuldade em lidar e fazer nas suas aulas e eles destacaram cinco pontos críticos em suas atuações, que foram: *a) passar conteúdos diversos, como ensinar alunos com superdotação; b) confecção de materiais alternativos para o dia a dia e a construção dos mesmo durante as aulas; c) mais brincadeiras e jogos com adaptações para crianças com deficiência; d) discussão da socialização dos PcD's (Pessoas com deficiência) em suas aulas e finalmente e) a dificuldade em ensinar alunos com deficiência intelectual, relacionando-os com os conteúdos práticos e conceituais da com a Educação Física.*

Chamamos esses pontos dificultadores de “eixos” e combinamos com os professores que no segundo encontro iríamos trabalhar dois eixos, o primeiro seria discutir a deficiência intelectual, e o segundo eixo, o de construção de materiais alternativos.

Conseguimos fazer o segundo encontro, com uma introdução sobre o tema

“deficiência”, sobre o estímulo a inclusão dos alunos com deficiência durante as aulas no ambiente escolar e a questão da motivação dos professores. O encontro 3 foi a continuação do encontro 2, onde finalizamos os conceitos gerais e discutimos as realidades escolares.

Nos encontros 4 e 5, apresentamos os grupos e categorias de deficiências. Sobre a deficiência intelectual (encontro 5), tema que mais gerou interesse nos participantes, nos delongamos e explicamos alguns conceitos, terminologias, classificações e níveis de desenvolvimento cognitivo. Na prática, as atividades devem ser adequadas (por etapas), conforme o grau de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e não sobre o que seria esperado para sua idade, além de ser necessário se trabalhar com níveis de apoio e auxílio de tutores e estratégias de subgrupos e atividades subdivididas em classe.

As características (comportamento cognitivo) das pessoas com deficiência intelectual, nas aulas de Educação Física podem ser diversas, como problemas de atenção e apatia para aprender, problemas de linguagem e de comunicação, problemas motores, dentro outros.

É importante estimular a memória de curto prazo e a atenção seletiva desses indivíduos com estímulos corporais e ambientais (exploração do meio), usar brincadeiras durante uma orientação, materiais coloridos, concisão e clareza na apresentação de informações, informações associadas com a realidade do aluno e exemplos concretos. E além disso, podemos colocar como outra característica o problema socioafetivo, que pode gerar restrições ao aprendizado do aluno.

Tivemos uma discussão sobre as informações levantadas com os professores presentes e, posteriormente, trabalhamos o eixo de materiais alternativos com eles, fizemos um disco do atletismo com pratinhos descartáveis e jornal, já que o disco é um material difícil de encontrar na escola e como o atletismo é um dos conteúdos da Educação Física, mostramos como confeccionar e também como se fazer o lançamento do disco.

Desta forma, o enfoque do encontro final (sexto) foi a questão de planejamento de atividades e adaptações nas realidades dos participantes, que também trouxe diversos aspectos de discussão a serem aqui apresentados.

Levamos para a atividade de criação de brinquedos, diversos materiais, como garrafas plásticas, papelão, tampinhas, pratinhos descartáveis, bexigas, jornais, lápis colorido e fitas coloridas e dividimos o grupo em três. Cada grupo tinha que trabalhar uma atividade. O grupo 1, tinha que pensar em uma atividade de “manipulação de objetos”, o grupo 2 de “percepção espacial” e o grupo 3 “brincadeiras com o corpo” e ao fazer isso, eles também tinham que pensar em um aluno com deficiência que pudesse participar sem se sentir excluído da atividade.

Os grupos se saíram muito bem e cumpriram as metas propostas, todos fizeram jogos e brincadeiras acessíveis a escola e aos PcD's, vivenciamos as atividades criadas e pensamos nas possibilidades que os materiais alternativos podem proporcionar

como facilitadores para as aulas de Educação Física. Neste último encontro, ficamos apenas com 8 sujeitos e falamos também sobre Socialização dos PcD's no ambiente escolar.

Nosso objetivo atual para as próximas edições é aumentar o número de professores participantes dos encontros para aumentar as discussões e, posteriormente, fazer um grupo de estudos com eles dentro da universidade, integrando extensão universitária, NEs e os discentes em formação na graduação.

Sassaki (1997) destaca que a integração se relaciona mais à ideia de inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Esse assunto será também mais aprofundado nos próximos encontros com os participantes.

Entendemos que esses encontros podem não vir a sanar os problemas que os professores encontram em suas aulas, mas acreditamos que quanto mais o professor procura entender os seus alunos PcD's e adapta as suas aulas pensando neles, procurando locais que estudem a temática inclusiva para se aprofundar nas questões da deficiência, mais ele se sentirá motivado e capacitado para ensinar de uma forma inclusiva, e a universidade deve ter essa preocupação em estudar e ajudar os docentes a exercerem a profissão com maior segurança. E o constructo da autoeficácia permite que o próprio professor perceba e ajuste seus planos de ação para se tornar mais efetivo no processo inclusivo.

A proposta em 2016 integrou também dentro do NE (e pela parceria com a Diretoria de Ensino de Bauru SP) um curso de capacitação de 40 horas, reconhecido e validado na progressão de carreira de professores do estado de São Paulo, inscritos e interessados no Programa.

Esta parceria e reconhecimento permitiram maior adesão dos participantes e engajamento nas atividades, além de proporcionar a validação das cargas horárias na progressão funcional dos mesmos de maneira efetiva e integrando o universo das práticas e atuação docente efetiva da rede com o contexto acadêmico e científico, que serviu para muitos como atualização e revisão dos conteúdos.

Além das aulas presenciais e vivências, apresentamos textos e artigos científicos voltados a temática de formação continuada, inclusão escolar, Pedagogia do Esporte e motivação docente em EF. Para esta nova versão, daremos mais atenção aos estudos de casos e situações trazidas pelos próprios participantes, levantando questões e temas transversais, além de buscarmos soluções para as demandas docentes e situações problemas advindas com as questões e participações do próprio grupo de participantes.

Os conteúdos desenvolvidos nos encontros presenciais (06) estão detalhados a seguir no quadro 01 com as respectivas temáticas das discussões, leituras e atividades propostas, sendo estes encontros as atividades fundamentais de capacitação, onde obtínhamos as impressões dos participantes e o feedback dos mesmos sobre a

temática.

Já em 2016/17, O projeto foi desenvolvido mediante parceria estabelecida entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e a Diretoria Regional de Ensino de Bauru por meio de contato com o professor coordenador do núcleo pedagógico da EF escolar. O curso proposto, intitulado “Adaptação Curricular na Educação Física para alunos com deficiência: compreendendo a diversidade humana”, foi divulgado no mês de maio pela diretoria de ensino através do ofício circular GDR nº 121/2016 nas escolas de Bauru e região.

ENCONTRO PRESENCIAL	DATA	TEMÁTICA PRINCIPAL Conteúdos
1	NOV/2014	A Educação Física Adaptada no contexto da Educação Escolar – Educação Inclusiva e Diversidade
EaD1	DEZ/2014	TAREFAS EaD/ LEITURAS E FICHAMENTOS
EaD2	JAN/2015	MAPEAMENTO DOS PCDs/ TAREFAS E PREPARO DE SEMINÁRIOS DOS GRUPOS DE TRABALHO
2	FEV/2015	Conceitos e tipos de deficiência e possibilidades de inclusão escolar
EaD3	FEV/2015	Pesquisas e tarefas de observação após as discussões presenciais
3	MAR/2015	Mapeamento das pessoas com deficiência e relato de experiências inclusivas dos participantes- Continuação aula 2
4	MAI/2015	Deficiências físicas, motoras e sensoriais. Atividades dirigidas e vivências integrativas; Vivências Práticas e Discussões Reflexivas sobre a Educação Inclusiva;
EaD4	MAI/2015	Semana de Atividades Integradas do LAMAPPE/ Minicursos de Esportes Adaptados (FC/DEF Unesp Bauru).
5	JUN/2015	Deficiências intelectuais, distúrbios do comportamento, TDA/ Hiperatividade
6	AGO/2015	Plano de aulas e atividades inclusivas para vários tipos de deficiências
EaDfina	SET/2015	FECHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Quadro 01- Conteúdos e temas principais das aulas na edição 2014-15 do Ne em questão o trabalho. Vale destacar que a temática envolvia a leitura de textos indicados e também alguns sugeridos pelos participantes, além de atividades práticas integrativas, discussões, trabalhos individuais, em grupos e sínteses finais a cada encontro. Arquivo Pessoal (turma 2014-15).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados e revisitando o escrito após o término dos Ciclo do NE 2014/15 e 2017/18, concluímos que quanto mais os professores procurem compreender e desenvolver suas habilidades para ensinar as pessoas com deficiência (PcDs), mais eles se sentem capazes de atuar em contexto inclusivo.

Mas isso apenas é possível mediante aplicações práticas dos conceitos e partilha de experiências que deram certo entre eles nos workshops. Também apontamos a necessidades de treinamento e formação continuada específicos em

EFA para reforçarem os níveis motivacionais, indicados nos trabalhos de avaliação da autoeficácia docente e as crenças nas habilidades de ensinar dos professores de EFA atuantes em contexto inclusivo.

Um fator que nos preocupou foi que apesar da grande divulgação e dos convites iniciais estarem elevados, finalizamos o NE 2014/15 com apenas 08 participantes, sendo que o último encontro fora reagendado por diversas vezes, sem contar que o programa não foi renovado. A idéia era finalizarmos com o *n* de 20 sujeitos, alterado para mais participantes, sem contar que oferecemos aos participantes de mais de 50% dos encontros um livro texto fruto das pesquisas do primeiro autor, frutos do doutoramento do mesmo na temática do NE, envolvendo motivação docente e autoeficácia na especificidade da EFA.

Pela participação e entrosamento durante os encontros presenciais, bem como pela devolutiva dos participantes acreditamos que os objetivos do curso foram alcançados. A ampliação do repertório de conhecimento, as sugestões para adaptação nas aulas visando a inclusão dos alunos em condição de deficiência não resultou em fórmulas prontas, mas em possibilidades de pensar a docência para aplicá-la com este público dentro do ensino regular.

Dentre as sugestões apresentadas pelos professores a estrutura do curso será repensada de modo que em 2019 possa contribuir de maneira mais expressiva, para que os professores implementem novas ações na sua prática docente, de modo a promover a inclusão em suas aulas.

Nesta perspectiva, mais que cursos de capacitação, devemos propor intervenções através de metodologias qualitativas como: pesquisa-ação e/ou pesquisa participante; onde vamos interferir na dinâmica de atuação do professor e, na realidade da aula, materializarmos possibilidades de intervenção com os alunos na perspectiva inclusiva.

Mesmo com estas iniciativas não devemos esquecer que qualquer mudança passa pela mudança na postura do professor, na motivação em enfrentar os problemas, querer e ir se adaptando durante o processo. Ou seja, criar ambientes estimulantes e motivação ou perspectiva de melhoria na sua formação com a meta de transformação da sua realidade, visto que isto só ocorrerá quando a mudança já ocorreu internamente com o profissional.

Não podemos deixar de apontar também que qualquer proposta de formação e possibilidade de mudança necessita do respaldo dos órgãos governamentais em possibilitar infraestrutura física e materiais adequados para que a prática pedagógica possa ser planejada e aplicado de forma inclusiva e adaptada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.D. Educação Física na Escola Inclusiva: Estudo de caso de uma escola regular em Salvador, Bahia, Brasil. Revista Eletrônica Corpo, Movimento e Saúde, 2012. Disponível em: http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/pdf/artigo2012_1_artigo13_34.df.

BANDURA, A. (1997) Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

CIDADE, R. S.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. Revista Eletrônica Sobama. 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>

DIVERSA – Revista Digital, 2005. Disponível em: <http://www.diversa.org.br/acervo-de-casos/acervo-de-casos.php?id=3248&o_caso_de_educacao_fisica_inclusiva_brasil>

GORGATTI, M. G.; COSTA, R.F. (Org). Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2 ed. São Paulo: Ed. Manole, 2008. p. 1-27.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R.F. (Org). Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2 ed. São Paulo: Ed. Manole, 2008. p. 1-27.

ROPOLI, E. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. v.1. Brasília, 2010.

SACKS, O. Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, R. F.; SEABRA JR, L.; ARAUJO, P. F. Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008. 188 p.

VENDITTI JR, R. Análise da autoeficácia docente de professores de educação física. 2005. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VENDITTI JR, R. AAutoeficácia docente e Motivação para a Realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada, 2005. 341f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

VENDITTI JR, R. Autoeficácia docente e Motivação para a Realização de Profissionais de Educação Física Adaptada. Curitiba: CRV, 2014.

VENDITTI JR, R. Escolhas profissionais e Autoeficácia docente em Educação Física. Curitiba: Appris, 2018.

PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA

José Daniel Soler Garves

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Instituto de Biociências de Botucatu (IBB)
Botucatu – SP

Laís de Souza Teixeira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS)
Ilha Solteira – SP

Ana Letícia Antonio Vital

Universidade de Bayreuth
Bayreuth - Alemanha

Aparecida Brunetti Arante de Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS)
Ilha Solteira – SP

Beatriz Nunes Herreira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS)
Ilha Solteira – SP

Gabriela Lozano Olivério

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS)
Ilha Solteira – SP

Vinícius Santos dos Reis

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS)

Ilha Solteira – SP

Ângela Coletto Morales Escolano

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS), Dep. de Biologia e Zootecnia (DBZ)

Ilha Solteira – SP

RESUMO: Identificar possíveis maneiras de se resolver problemas ambientais sem comprometer o futuro tecnológico, é a principal meta dos próximos anos. Desta forma, o objetivo deste projeto foi trabalhar métodos diferenciados de ensino-aprendizagem, idealizando propostas de sensibilização a respeito da atual situação energética brasileira e global, dando ênfase nos tipos de geração de energia elétrica, utilização excessiva de recursos naturais e, ainda, elencar questionamentos sobre os padrões de consumo atual. Para tal, durante quatro encontros foram realizadas atividades lúdicas e que incentivaram o trabalho em equipe, a motivação e a dedicação de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual parceira do PIBID/CAPES de Ilha Solteira/SP, contextualizando os conteúdos didáticos com as experiências do dia-a-dia. Por meio de uma aula teórica para complementar as atividades do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo, e uma gincana interativa com a participação

de todos os alunos, constatou-se que dentre todos os participantes e considerando todas as atividades aplicadas, cerca de 78% dos alunos acertaram mais da metade das atividades propostas, resultado considerado positivo. Ainda, foi possível observar a importância de atividades diversificadas para melhor participação dos alunos nas aulas. Conseqüentemente, discute-se a necessidade de unir os conceitos trabalhados em sala de aula ao cotidiano dos alunos, implementando ideais sustentáveis e mais conscientes à futura geração, usufruindo de métodos tecnológicos para inovar em projetos que visem a interação dos alunos com suas famílias e comunidade local de forma natural, propiciando assim novos modelos para a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: sensibilização; recursos naturais; energia elétrica; sustentabilidade.

ABSTRACT: Identify possible ways to solve environmental problems without compromising the technological future, is the main goal of the coming years. Therefore, the aim of this project was to work on differentiated methods of teaching-learning, idealizing proposals to raise awareness about the current brazilian and global energy situation, with emphasis on the types of electricity generation, excessive use of natural resources and questions about current consumption patterns. For this, during four meetings some play activities were carried out, encouraging the teamwork, motivation and dedication of students from 8th year of elementary state public school partner of PIBID/CAPES at Ilha Solteira/SP, contextualizing the didactic contents with the experiences of the day by day. By means of a theoretical class to complement the activities of the Student Book of the State of São Paulo, and an interactive gymkhana with the participation of all students, it was verified that among all the participants and considering all the applied activities, about 78 % of students have scored more than half of the proposed activities, considered a result positive. It was possible to observe the importance of diversified activities to improve the participation of the students in the class. Consequently, it is discussed the necessity to unite the concepts worked in the classroom to the daily life of the students, implementing sustainable and more conscious ideals to the future generation, using technological methods to innovate in projects that aim at the interaction of the students with their families and community by a natural way, providing new models for meaningful learning.

KEYWORDS: sensibilization; natural resources; electricity; sustainability.

1 | INTRODUÇÃO

“Ao abraçarmos jovens e crianças, uma melhor perspectiva de eficiência no dia-a-dia se torna mais plausível”, relata Santos, *et al.*, (2012). Não há melhor maneira de se trabalhar a conscientização da sociedade do que partindo de sua base, da geração ainda em formação e que é mais suscetível a mudanças necessárias.

Tais medidas e atitudes podem fazer a diferença e garantir o princípio da sustentabilidade: suprir as necessidades atuais sem comprometer o futuro das

próximas gerações. Sobre isso, é preciso considerar que:

O avanço tecnológico que ocorreu nos últimos séculos se mostrou de extrema importância para a sociedade moderna. Porém, junto com os benefícios, tornamos dependentes da energia elétrica para usufruir do resultado desse avanço e, mais do que isso, a utilizamos sem limites, como se seu uso não tivesse nenhum efeito sobre o bem-estar da sociedade e a qualidade do meio ambiente. (MATA *et al.*, 2013, p.1).

Montoia (2009), citado por Balthazar, Freitas e Caetano (2010), afirma:

A energia está presente em todos os momentos da vida do ser humano. Acordado, precisa dela para todas as atividades que realiza e até mesmo durante o sono continua consumindo energia: a geladeira não para de gelar, algumas luzes ficam acesas, os elevadores sobem e descem e tudo continua funcionando em nossa vida.

Desta forma, a utilização da energia elétrica cresce cada vez mais, e os recursos naturais necessários para sua produção diminuem drasticamente, oferecendo danos irreversíveis ao ambiente.

No Brasil, a geração de energia elétrica produzida é de origem predominantemente renovável (cerca de 80,4%), com destaque para a fonte hídrica (usinas hidrelétricas) que corresponde a 65,2% dessa oferta interna (EPE, 2018), isso devido à simplicidade do processo se comparado aos outros tipos de geração, seu baixo custo e a utilização da água dos rios (disponíveis em alta quantidade).

Entretanto, o país também possui grande potencial para outros tipos de produção de energia elétrica, seja ela solar, por meio de placas que captam a radiação solar emitida pelo sol, ou mesmo a energia originada pela força do vento (eólica), transformando-as posteriormente em energia elétrica.

Como citado anteriormente, a produção de energia renovável em nosso país é considerada alta. Contudo, a matriz elétrica global ainda apresenta 76% de fontes não renováveis, sendo as renováveis pouco utilizadas (24%) e com alto valor econômico, dificultando sua utilização em larga escala (IEA, 2018).

Segundo a SEBRAE, (2003): “usar energia de forma inteligente e eficiente é conseguir produzir mais com menor quantidade desse insumo, mantendo a qualidade dos produtos e serviços e garantindo o conforto e a segurança”. Nessa linha de raciocínio, podemos então incentivar a utilização da chamada “energia limpa”, termo citado atualmente que define um tipo de geração de energia originária de fontes renováveis e que, se desenvolvido com competência e efetividade, não agride os recursos naturais.

Logo, outro fator que se remete ao tema e que influenciou a proposta do presente projeto, foi a capacidade abaixo da média no fornecimento de água para a população da região sudeste do país nos anos de 2014/2015, onde a cidade de São Paulo vivenciou uma grave crise hídrica, com redução da disponibilidade e até mesmo rodízios quanto ao seu fornecimento, o que ocorreu também em vários outros municípios do estado.

Entretanto, as consequências foram além das torneiras vazias. No município de Ilha Solteira/SP, por exemplo, verificamos a redução do nível do rio Paraná que abastece o reservatório da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira, sendo necessária a redução na geração de energia. Tal fato não afetou diretamente o município, mas serviu de alerta e propiciou uma oportunidade de aproveitar a delicada situação para o desenvolvimento das primeiras ideias deste estudo.

Assim sendo, a principal problemática retratada no projeto esteve diretamente relacionada ao processo de sensibilização e conscientização dos próprios alunos. A prática em si de tentar identificar a importância de agir com propriedade e responsabilidade ambiental não é fácil. Para se tornar um cidadão consciente ativo, o próprio indivíduo deve aceitar sua realidade, e, se julgar necessário, mudar seus próprios pensamentos, hábitos e colocá-los em prática diante de todos a sua volta.

Porém, como cumprir tais metas dentro da sala de aula? Não é de hoje a queixa dos professores quanto a falta de interesse dos alunos. Contudo, uma das causas para esse desinteresse pode ser a forma em que os conceitos são apresentados em aula, ou seja, uma aula puramente teórica para a maioria dos alunos, se torna entediante.

Segundo Pontes *et al.*, (2008):

A ausência de professores de Ciências na educação básica acaba por prejudicar o desempenho dos alunos e tem influência direta sobre a motivação para se estudar as disciplinas que a compõe, mesmo porque vivemos um momento em que educação pode representar crescimento econômico ou estagnação de nosso país.

Dessa maneira, os métodos diferenciados de ensino devem se tornar ativos, juntamente com o caráter motivacional, tornando-se estes, aliados essenciais para a aprendizagem. Porém, como praticar tais desafios em alunos que chegam na escola já desmotivados? Segundo Conde, Lima e Bay (2013):

É necessário que discentes em estágio de formação conheçam e saibam como utilizar metodologias de ensino alternativas para minimizar as dificuldades do ensino aprendizagem que irão encontrar na docência, demonstrando a importância das aulas e metodologias de ensino na formação profissional do docente, oportunizando aos alunos saírem do papel de meros espectadores para praticantes do conhecimento, pois sendo cidadãos ativos poderão romper as barreiras impostas pelos muros da Escola e aplicar o conhecimento adquirido para seu benefício e de outros.

Deste modo, o presente trabalho foi desenvolvido com o seguinte objetivo: complementar o conteúdo sobre energia do Caderno do Professor e do Aluno do Currículo do Estado de São Paulo, dando ênfase em propostas de sensibilização sobre os padrões de consumo energético atuais, afim de buscar um consumo sustentável de energia elétrica.

2 | METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido em quatro turmas de 8º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental Ciclo II (cerca de 120 alunos) parceira do PIBID/CAPES de Ciências Biológicas, localizada no município de Ilha Solteira/SP. Para atingir o objetivo, contou com quatro encontros onde foram abordados conteúdos sobre os processos e fontes de geração de energia elétrica (renováveis e não-renováveis), além de apresentar os motivos que podem levar os participantes, suas famílias e a comunidade local a se questionarem sobre a utilidade consciente dos recursos naturais.

Para a realização das atividades pelos alunos, raciocínio lógico e trabalho em equipe foram fatores indispensáveis, pois como algumas perguntas exigiam respostas rápidas (apresentavam tempo delimitado para cada atividade), os alunos sentiram certa pressão e responsabilidade, influenciando assim no comprometimento com seus respectivos grupos.

As atividades de cada encontro estão descritas a seguir:

- 2.1. **Primeiro encontro:** inicialmente, foi ministrada uma aula teórica complementar ao conteúdo do Caderno do Aluno e do Professor do Estado de São Paulo, que continha os seguintes temas gerais: “Principais fontes de geração de energia”; “Como a eletricidade chega às nossas casas?”; “Uso da eletricidade no cotidiano”; “Aparelhos e suas médias de consumo de energia”; e, “A importância de economizar”. Tais conceitos deram ênfase em conteúdos básicos para a introdução deste trabalho, relatando os diversos tipos de geração de energia existentes (solar, eólica, termelétrica, nuclear, hídrica), delimitando energias renováveis e não-renováveis. Em conjunto com a aula aplicada pelos bolsistas PIBID/CAPES, um graduando do Curso de Física também da UNESP de Ilha Solteira/SP auxiliou em uma demonstração experimental (abordagem introdutória prática) sobre quais os constituintes necessários para o processo inicial da transformação da energia mecânica resultando na energia elétrica, seu armazenamento e transmissão até sua utilidade no dia-a-dia em nossas casas. O intuito dessas aulas foi auxiliar na formação inicial dos alunos e também ressaltar a importância de se conscientizar sobre o uso adequado da energia elétrica, visto que na atualidade a preocupação com o ambiente, em especial com os recursos naturais, deve aumentar.
- 2.2. **Segundo encontro:** a partir do conhecimento extra adquirido das aulas do primeiro encontro, do conhecimento prévio de cada aluno, das explicações da demonstração experimental e com o auxílio do professor responsável pela turma e dos bolsistas PIBID/CAPES, foi realizado o preenchimento das atividades do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo, visando oferecer as informações necessárias para a realização da próxima atividade.
- 2.3. **Terceiro encontro:** como forma de avaliar os conhecimentos adquiridos e abordar todo o conteúdo visto de forma lúdica e dinâmica, com atividades que instigam o pensamento e demonstrem a importância do trabalho em equipe, cada turma participante do projeto se subdividiu

em grupos de três alunos para a realização de uma gincana com as seguintes atividades:

- 2.3.1. **Caça-palavras:** um típico jogo formulado para exercitar a mente, contendo novecentas letras dispersas em um quadro, onde os alunos tinham o objetivo de encontrar as dezenove palavras fornecidas (relacionadas com o tema) e que estavam “escondidas” neste quadro, dispostas de forma horizontal e vertical.
 - 2.3.2. **Complete o texto:** a atividade tinha como objetivo utilizar o conteúdo prévio dos alunos e também o ministrado na aula teórica para preencher lacunas presentes em um texto sobre o uso da energia elétrica no cotidiano.
 - 2.3.3. **O que é o que é:** atividade com charadas para adivinhação sendo expostas de forma figurada para dificultar sua descoberta. O objetivo foi criar a necessidade de associações e pensamento lógico envolvendo os temas abordados nos encontros anteriores para posterior resolução.
 - 2.3.4. **Palavras cruzadas:** como objetivo da proposta, os alunos tiveram que relacionar os enunciados da aula teórica com as palavras dispostas verticalmente e horizontalmente, preenchendo-as perfeitamente nos espaços destinados à cada uma.
 - 2.3.5. **Relacione palavras e figuras** os alunos tiveram que relacionar as colunas “tipos de produção de energia” com as respectivas “imagens dos recursos naturais” utilizados para tal, e, ainda, com os “processos necessários” para que ocorra a geração de energia. Tal atividade integrou a parte conceitual com a parte prática dos exemplos citados.
- 2.4. **Quarto e último encontro:** foi realizado para encerrar as atividades, discutir sobre os tópicos abordados ao longo do projeto, e, ainda, para agradecer aos professores responsáveis pelas turmas e a escola parceira.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

- 3.1. **Primeiro encontro:** no contexto geral desse primeiro encontro notamos alguns pontos negativos, como por exemplo, a dificuldade no controle da turma para explicar as atividades, conversas paralelas que desviavam a atenção dos alunos que estavam prestando atenção e dificultavam a sequência da aula. Porém, por outro lado, pontos positivos inibiram esses fatores. A participação e a relação dos exemplos citados em aula com o cotidiano dos alunos foram pontos essenciais para o desenrolar do conteúdo, o que favoreceu questionamentos e a incorporação de significados para a construção do conhecimento.

3.2. Segundo encontro: encontro repleto de dúvidas relacionadas ao mesmo conteúdo abordado na aula anterior, porém, de forma mais teórica e com atividades que estimularam o raciocínio lógico dos alunos, o que de certa forma exigiu aspectos mais detalhados e específicos. Outro quesito importante e que ficou nítido durante a resolução das atividades, foi a dificuldade nas interpretações das perguntas e textos, o que demonstra a falta do hábito de leitura e suas consequências no comprometimento estudantil.

3.3. Terceiro encontro:

3.3.1. Caça-palavras: analisando a atividade de forma geral, o nível de dificuldade apresentado por todos os grupos foi baixo, uma vez que a menor pontuação obtida foi 11 palavras, do total de 19. Pode-se então destacar que dos 31 grupos, 21 obtiveram a “nota máxima”, ou seja, 67% dos alunos.

3.3.2. Complete o texto: assim como no caça-palavras, foi possível comparar o resultado entre os grupos nas diferentes turmas participantes, sendo assim, como resultado geral 77,44% dos grupos acertaram mais da metade das palavras, num total de 16 lacunas a serem preenchidas, enquanto 22,56% acertaram menos da metade.

3.3.3. O que é o que é: por meio da pontuação dos alunos, foi possível constatar que os grupos não apresentaram grandes dificuldades durante a atividade, sendo que 61,32% dos grupos obtiveram nota máxima (5 acertos), 9,67% acertaram 4 charadas, sendo a mesma proporção para 3 acertos, 3,22% com 2 acertos e 16,12% dos grupos acertando apenas uma resposta.

3.3.4. Palavras cruzadas: como resultado geral, 87,9% dos grupos acertaram mais da metade das respostas, podendo-se constatar que não houve grandes dificuldades para a realização da atividade, sendo o tempo para resposta o maior adversário dos alunos.

3.3.5. Relacione palavras e figuras foi evidenciado uma boa compreensão da atividade em todas as turmas, porém, na contabilização das respostas, o desempenho foi considerado médio, com 51,64% dos grupos acertando mais da metade das respostas.

É importante destacar que para cada uma das atividades havia um tempo máximo para resolução, pois tratava-se de uma gincana.

Trabalhar os conteúdos do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo de forma a integrar os alunos com seu cotidiano pode ser complicado, especialmente devido aos métodos teóricos utilizados frequentemente. Porém, ao criar e conciliar métodos alternativos, nota-se sua eficiência. Muitas vezes, quando nos deparamos com novas experiências, escolhemos entre a aceitação e posterior participação ou a negação

para a prática desconhecida.

Como a gincana do terceiro encontro foi realizada em grupos e ainda contou com o quesito competitividade, situações curiosas foram observadas, podendo-se destacar: a não participação de um integrante de um grupo levou aos outros constituintes do mesmo a chamar sua atenção e solicitar ajuda, a fim de maior rapidez na resolução das questões; em outra turma, outro grupo (desinteressado a princípio) apresentou dificuldade para manter o foco nas próprias atividades, incomodando outros grupos, contudo, como todos os outros alunos estavam ativamente participando da gincana e mais interessados em respondê-la do que desviar o foco, o grupo desinteressado parou de atrapalhar e logo iniciou sua participação na gincana; outro fato curioso foi a intensa preocupação dos grupos com os outros “grupos adversários”, já que o tempo de realização das atividades era um fator essencial e que caracterizava competição, algumas vezes este fato chegou a atrapalhar o próprio desenvolvimento do grupo, mas com a orientação dos bolsistas PIBID/CAPES/UNESP aos alunos de se preocupar apenas com suas atividades e seguir com o objetivo principal, a participação se deu de forma divertida e totalmente colaborativa.

3.4. Quarto e último encontro: por fim, uma premiação simbólica foi realizada para o melhor grupo de cada turma (chocolate), além da entrega de doces para todos os alunos participantes como forma de parabenizar o empenho, agradecer a cooperação e total participação durante o projeto.



Figura 1: Primeiro encontro: aulas teóricas e práticas.



Figura 2: Segundo encontro: preenchimento do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo.



Figura 3: Terceiro encontro: gincana interativa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo inicial de criação deste trabalho, poderíamos escolher dois caminhos: o primeiro, aceitar as metodologias que não visam a aprendizagem significativa, trabalhando métodos teóricos e pouco práticos; ou então, a segunda opção (e a escolhida), inovar na criação de atividades lúdicas e que incentivem o trabalho em equipe, priorizando o aluno como indivíduo ativo dentro da sala de aula e que contextualize os conteúdos didáticos com o cotidiano.

Em reuniões de planejamento entre os organizadores escolares, nas reuniões familiares, durante as aulas e até em projetos como este, sempre notamos reclamações sobre a baixa participação dos alunos, indisciplina e outros fatores que atrapalham o professor no andamento do conteúdo. Contrariamente, neste projeto, evidenciamos a participação positiva dos alunos.

Seguindo as recomendações do Currículo do Estado de São Paulo, o conteúdo apresentado não foi diferente do que seria abordado em aulas regulares, porém, o modelo de aplicação inovou. Nos encontros, foram abordados temas teórico/práticos, porém, utilizando-se métodos tecnológicos (projeter multimídia, apresentações dinâmicas com imagens explicativas e vídeos) que pouco são utilizados nas aulas comumente ministradas, mas que são capazes de prender a atenção dos alunos e instigar questionamentos.

Diante do exposto, pode-se concluir que:

- A total participação e integração dos alunos constituintes dos grupos durante o desenvolvimento das atividades, com os bolsistas PIBID/CAPES/UNESP e os professores da escola parceira, foi notável;
- O principal ponto positivo durante os métodos de aplicação dos conteúdos esteve relacionado a participação dos alunos como algo natural, de forma a não se tornar algo cansativo e passível de desinteresse, sendo a avaliação construída ao longo do projeto;
- A dificuldade dos alunos na interpretação de texto chama atenção, fator esse que acaba influenciando em qualquer atividade que necessite de compreensão;
- Conteúdos trabalhados com exemplos práticos, situações que levam ao pensamento lógico, trabalhos em grupo, contextualização entre as diversas opiniões presentes numa sala de aula e o estabelecimento de conexões entre o conhecimento prévio e o adquirido, pode garantir confiança e proatividade ao indivíduo, tornando a aprendizagem, significativa.

5 | AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UNESP), pelo apoio financeiro.

A escola parceira, seus professores e funcionários pela colaboração no desenvolvimento de nossos projetos, contribuindo não só para a formação de seus alunos, mas também para nossa formação na iniciação à docência.

Ao graduando do curso de licenciatura em Física, Joeder Aparecido da Silva Flores, pela disponibilidade e auxílio na demonstração prática aos alunos. Sua contribuição foi essencial.

***Nota:** o presente trabalho foi apresentado e consta nos anais do “III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas”, promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, realizados em Águas de Lindóia/SP, no período de 11 a 13 de abril de 2016.

REFERÊNCIAS

BALTHAZAR, I. F.; FREITAS, J. R.; CAETANO, M. Energia elétrica: reduzindo o desperdício através da conscientização. **Revista de Divulgação do Projeto Universidade Petrobras e If Fluminense**, Campos dos Goytacazes (RJ), v. 1, p. 233-236, 2010. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/BolsistaDeValor/article/viewFile/1824/1002>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CONDE, T. T.; LIMA, M. M. de; BAY, M. Utilização de metodologias alternativas na formação dos Professores de Biologia no IFRO – Campus Ariquemes. **Revista Labirinto**, Ariquemes (RO), p. 139-147, junho, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/907/1069>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

EPE – Empresa de Pesquisa Energética. **Balanco Energético Nacional**. Rio de Janeiro: Ministério de Minas e Energia (MME), 2018. 292 p. Disponível em: <<http://www.epe.gov.br/sites-pt/publicacoes-dados-abertos/publicacoes/PublicacoesArquivos/publicacao-303/topico-419/BEN2018.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

IEA – International Energy Agency. **Electricity Information: database documentation**. 2018 final edition, 79 p. Disponível em: <http://wds.iea.org/wds/pdf/Ele_documentation.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2019.

MATA, A. R. da.; AMORIN, D. M.; SOUZA, D. G. N. de.; BOING, F. C.; GUSMÕES, J. D. S. P.; AUGUSTO, M.; SOUZA, N. J. de. **Sistema de Gestão Ambiental: Energia**. Ministério da Educação: UNIFAL, Alfenas (MG), 2013. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/sustentabilidade/sites/default/files/anexos/Energia_relatório_0.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2015.

MONTÓIA, P. **Brasil: Energia múltipla. Planeta Sustentável**. 2009.

PONTES, A. N.; SERRÃO, C. R. G.; FREITAS, C. K. A. de.; SANTOS, D. C. P. dos.; BATALHA, S. S. A. **O Ensino de Química no Nível Médio: Um Olhar a Respeito da Motivação**. In: XIV ENEQ - Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008, Curitiba (PR). Belém (PA): Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

SANTOS, Yuri G.; SILVA, R. C. C.; OLIVEIRA, F. D.; PEREIRA, E. S. P.; SALES, M. M.; MERCÊS, D. P. **Conscientização infantil no uso racional e seguro da energia elétrica**. In: XL COBENGE - Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém (PA). 2012. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104233.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

SEBRAE (Brasil). **Uso inteligente de Energia: Sensibilização e Conscientização: Saiba como reduzir custos com energia elétrica e aumentar a competitividade de sua empresa**. Cuiabá (MT): 2003. V. 5, 20 p. Disponível em: <[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/D0BD6F31267C4FCE03256FD30067EC20/\\$File/NT000313F6.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/D0BD6F31267C4FCE03256FD30067EC20/$File/NT000313F6.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2015.

PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Camila Lehnhardt Pires Cunha

Professora titular de Biologia e Ciências da rede particular do estado de São Paulo, Marília-SP

Antônio Carlos Duarte Camacho

Professor titular em Química da rede pública do estado de Pão Paulo, Marília-SP

RESUMO: A dinâmica da sala de aula e os problemas inerentes a carreira de docente tornam complexa a situação das escolas nos dias atuais. Trabalhar cada conteúdo não tem contribuído para minimizar a precária situação do processo de ensino escolar. As disciplinas divididas levam o educando a pensar de forma individual, desprezando todas as interações sociais, históricas e econômicas. Embora a sociedade contemporânea sinaliza cada vez mais para o diálogo e comunicação, o ensino ainda é individualizado. Preocupados e atentos a esse contexto, professores da rede pública e particular do município de Marília, situado no centro-oeste paulista, buscaram parceria junto com universidades para fortalecer o trabalho docente e enfrentar novos desafios didáticos. A ideia elaborada pelos docentes foi atuar conjuntamente com aulas práticas e teóricas integrando as frentes de química, biologia e ciências. A proposta dos docentes foi a ministração de atividades práticas laboratoriais no contraturno dos alunos, sem obrigatoriedade

da presença e sem atribuição de nota a essa atividade. Durante aulas os docentes trabalham de maneira conjunta. Os assuntos trabalhados são previamente discutidos entre os professores buscando sempre integrar os conceitos dessas disciplinas. Além disso, o espaço utilizado pelos docentes para o desenvolvimento dessas aulas foi o ambiente universitário. Com isso, a proposta apresentada neste capítulo é o relato de experiência docente em aulas prático-teóricas, utilizando uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento, em especial das disciplinas de Biologia, Química e Ciências, pode ser considerada como uma boa opção de trabalho para o docente.

PALAVRAS-CHAVE: Multidisciplinaridade, Biologia, Química, Ciências, Escola-Universidade.

ABSTRACT: The classroom dynamics and the all problems inherent in the teaching career make the situation of schools very complicated nowadays. Working each class has not contributed to minimize the precarious situation of the school teaching process. Divided disciplines lead the student to think individually, disregarding all social, historical, and economic interactions. Although contemporary society increasingly signals dialogue and communication, teaching is still individualized. Concerned and attentive to this context, teachers from the public

and private school located in Marília city, in the center-west of São Paulo, sought a partnership with universities to strengthen the teaching work and face new didactic challenges. The idea elaborated by the teachers was to work together with practical and theoretical classes integrating the fronts of chemistry, biology and science. The proposal of the teachers was the administration of practical laboratory activities in the counter shift of the students, without the obligation of presence and without attribution of note to this activity. During classrooms, teachers work together. The subjects studied are previously discussed among teachers, always seeking to integrate the concepts of these disciplines. In addition, the space used by teachers for the development of these classes was the university environment. With this, the proposal presented in this chapter is the report of teaching experience in practical-theoretical classes, using a broader and contextualized approach to knowledge, especially in the disciplines of Biology, Chemistry and Sciences, can be considered as a good working option for the teacher

KEYWORDS: Multidisciplinary, Biology, Chemistry, Sciences, School-University.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil o processo de ensino e aprendizagem escolar ainda é trabalhado de forma fragmentada. As disciplinas estão compartimentalizadas, muitas vezes divididas em “blocos” (áreas, frentes) que, embora tratem da totalidade do conhecimento humano, nem sempre se comunicam entre si. Assim, como destacam Enguita (1989) e Pires (1998), cada vez mais a formação inicial do indivíduo não favorece a formação de cidadãos capacitados para o seu desempenho social. As instituições de ensino foram se consolidando com o objetivo de formar esses indivíduos para o mercado de trabalho, porém se apresentam despreparadas e desqualificadas para atender as demandas e exigências sociais.

A organização curricular fragmentada, que a princípio visava colaborar e facilitar o ensino, segmentando-o em disciplinas, reflete o homem moderno, segundo o modelo industrial das populações e que, somado à ciência moderna, além de reforçar a ideia da “área de atuação”, divide e separa ainda mais o ensino e o conhecimento (FRIGOTO, 1995; ALMEIDA FILHO, 1997).

No entanto, com o advento da internet e mais recentemente com as redes sociais, propiciadas pela WEB, há uma profunda mudança no mundo do trabalho e, conseqüentemente, também na forma como as gerações “conectadas” se relacionam entre si, com o ensino, com os docentes e com o mercado de trabalho, fato que sugere haver também a necessidade de mudanças no currículo acadêmico das instituições de ensino (DOWBOR, 1994).

Da forma como a vida social na contemporaneidade está organizada, o foco está na dinamicidade à disseminação e acesso às informações, disponíveis hoje nas diversas esferas da sociedade, exige das instituições de ensino abordagens multidisciplinares,

pois pessoas mais funcionais necessitam de um ensino que integralize áreas outrora fragmentadas.

Galizzi e colegas (2001) defendem que tanto os formadores atuais como os futuros professores têm aprendizagens ambientais muito fortes e aprendem e ensinam melhor em aulas teórico-práticas. A prática pode ser entendida e praticada como instrumento metodológico para construir conhecimento, uma vez que os participantes da aula explicitam seu pensamento através do diálogo e troca de informações durante o processo. Isso também leva o aluno a buscar respostas em seu material didático, pelo acesso de sites ou em suas próprias anotações.

A pesquisa e prática desenvolvidas durante as aulas levam ao questionamento que remete a leitura e a escrita, além da argumentação e a própria elaboração das suas respostas frente aos desafios. Além disso, este processo de leitura e de escrita também favorece o desenvolvimento de outra característica essencial da pesquisa que é a socialização do argumento e ao exercício do diálogo crítico. As atividades experimentais desenvolvem as capacidades cognitivas de alto nível intelectual que, sem sombra de dúvida, são potencialidades exigidas por uma sociedade cada vez mais tecnológica (BARBERÁ E VALDÉS, 1996).

A exigência atual se opõe a ideia de desenvolver apenas o conteúdo pelo conteúdo. Dar “conta” desse mundo de informações, totalmente descontextualizadas, em nada contribui para o aprendizado do educando. O professor atual, que preocupa-se com a escola e com a aprendizagem do jovem, não pode mais estar restrito apenas a sua “matéria”. Ele deve buscar parcerias com outros docentes para desenvolver caminhos pedagógicos que possam interagir para proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, acreditamos que o momento atual de mudanças na escola e em especial no ensino médio é uma excelente oportunidade de diálogo entre todos aqueles que buscam uma educação de qualidade em todos os níveis.

Assim, a formação continuada de professores é uma excelente oportunidade de troca de informações e experiências entre esses docentes e até mesmo com seus alunos que poderão ser os próximos docentes (MALDANER, 2000). Esse intercâmbio cultural e social entre docentes contribui de maneira significativa na busca constante de qualidade para a educação, seja ela privada ou pública.

No contexto contemporâneo, portanto, e buscando alternativas que atendam às exigências que o momento impõe no âmbito da educação formal, propõe-se, neste capítulo, relatar o projeto que tem sido desenvolvido no ambiente de Ensino Fundamental e Médio, por professores de Biologia e Química, que buscam, a partir de uma atividade extracurricular, realizada em um ambiente universitário, propiciar aos alunos melhores possibilidades de aprendizagem de conteúdos que, embora sejam essenciais para a formação do indivíduo e para seu desempenho social, não são considerados significativos pelos educandos. Destacam-se as formas de aplicação da atividade sugerida e os resultados observados por tais práticas.

2 | METODOLOGIA DESENVOLVIDA

2.1 ESPAÇOS DE OBSERVAÇÃO: COLÉGIO E UNIVERSIDADE

O Colégio Compacto de Marília, iniciou suas atividades em janeiro de 2002, com portaria publicada no D.O.E (diário Oficial do estado de São Paulo) em 15 de dezembro de 2001. Atualmente, a escola conta com o Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), Ensino Médio e Curso Pré-vestibular, com um total de 1020 alunos, assim distribuídos: 720 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II e 300 alunos no Ensino Médio, nos períodos da manhã e tarde. O período noturno não está sendo mais disponibilizado devido a falta de procura pelos educandos, mas até o ano de 2018 os alunos deste período participavam do projeto. São vinte funcionários e cinquenta e quatro professores, todos licenciados, alguns deles mestres, mestrandos e doutorandos.

Ao iniciar suas atividades, a escola atendia somente alunos do ensino médio, egressos da rede particular de ensino e, principalmente, da rede pública de ensino. Em 2016, a escola insere o ensino fundamental II e, a partir de 2017, o fundamental I. O sistema de ensino adotado hoje pela escola é o Universitário para o ensino Médio e 9º anos e o Max de Ensino para o Fundamental I e II.

O Colégio Compacto de Marília, na busca de possibilidades que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos, além de investir na formação dos professores e no aperfeiçoamento dos seus funcionários, desde 2015 tem implementado para seus discentes atividades extracurriculares na Universidade de Marília (UNIMAR), instituição com mais de 50 anos de atuação no ensino superior e que oferece mais de 20 cursos, abrangendo as diversas áreas do conhecimento.

A cidade de Marília, localizada na região oeste do estado de São Paulo, tem uma população estimada de 233.639 habitantes, segundo a estimativa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e um amplo desenvolvimento empresarial.

A partir de 2017, essa parceria se intensifica e os alunos do 9º ano e do Ensino Médio da escola passam a frequentar de maneira sistemática o ambiente acadêmico da UNIMAR.

2.2 PROPOSTA DE AULA

A proposta de ensino apresentada neste estudo inclui o desenvolvimento de aulas práticas entre os professores de Biologia e Química do Ensino Médio e Fundamental do Colégio Compacto da cidade de Marília.

Para facilitar o entendimento, esse método será denominado de AULAS INTEGRALIZADAS, uma vez que une e agrega conhecimento da Química e de Biologia e são desenvolvidas conjuntamente.

Para a realização das aulas práticas integralizadas, utilizam-se as dependências da Universidade de Marília – UNIMAR, instituição que apresenta excelentes instalações e equipamentos para a integração escola – universidade. As aulas são ministradas

pelos professores do Colégio Compacto, todas as quintas-feiras e sextas-feiras, das 16:00 às 18:00, excetuando-se as semanas de provas regulares do calendário do colégio. As turmas escolhidas para fazer parte da proposta extracurricular foram os 9º anos (A e B) do período diurno e o 9º ano do período vespertino. Para a seleção dessas turmas considerou-se a idade dos alunos e a disponibilidade dos pais de deixá-los nas dependências da UNIMAR. Também participam dessas aulas os alunos do 1º, 2º e 3º Colegiais do Ensino Médio do período Diurno e o 3º Colegial do período Noturno.

Os educandos, portanto, têm acesso, com aulas semanais, aos laboratórios da Universidade (anatomia, química, bioquímica, embriologia, histologia). Embora os alunos não sejam obrigados a participarem dessas atividades, realizadas no contra turno, a frequência tem sido excelente.

Durante o horário regular do calendário do colégio, os docentes desenvolvem os conteúdos estipulados pelo material. Nos dias determinados das aulas, ambos os docentes aplicam os conteúdos desenvolvidos em sala no ambiente laboratorial. Previamente, os docentes se encontram para discutirem as abordagens que relacionem ambas as disciplinas.

Exemplificando, conteúdos da química sobre estrutura molecular são abordados na aula prática sobre extração de DNA, onde os alunos podem observar a formação da molécula de DNA em seu próprio tubo de ensaio. Esse é apenas um exemplo das diversas aulas desenvolvidas ao longo dos anos desse projeto.

Durante as aulas teóricas de Biologia e Química, os professores responsáveis pelo projeto desenvolvem seus conteúdos separadamente, seguindo o calendário e o planejamento escolar, bem como o material do aluno. Entretanto, no ambiente das aulas práticas integralizadas, eles o fazem em conjunto, utilizando as duas horas disponíveis para relacionarem conteúdos de ambas as disciplinas: Química e Biologia e, deste modo, integrar as duas áreas.

Para o bom aproveitamento das aulas, a presença do aluno é facultativa, isto é, os alunos não são obrigados a participarem das aulas, comparecem ou não, de acordo com seu interesse. Não há atribuição de nota, não há avaliação ou qualquer outro tipo de cobrança. Já para exercício adequado durante as aulas integralizadas, as regras de uso comum dos laboratórios são explicadas a todos os alunos participantes, por tratar-se de um ambiente fora da escola e diferente de onde se ministra a grade regular.

As aulas se elaboram de acordo com o conteúdo explicitado em aula regular, tanto de química quanto de biologia, e procura-se manter uma relação entre o exposto em sala de aula e o que será trabalhado nas aulas integralizadas práticas.

Por tratar-se de aulas práticas, no início de cada atividade promove-se uma situação denominada de pré-laboratório. Nela, os alunos respondem a questionamentos elaborados pelos professores e que visam identificar as concepções prévias dos alunos quanto ao assunto que será abordado. Logo, os alunos são direcionados às práticas laboratoriais. Concluem-se as atividades com a etapa denominada de pós-laboratório,

momento em que, com a mediação dos professores, os alunos debatem sobre os resultados obtidos e os relacionam com o conteúdo no ensino regular.

O pós-laboratório percebe-se como uma etapa de evidente interesse tanto para alunos quanto para os professores. Os questionamentos, as dúvidas, as incertezas manifestadas pelos alunos possibilitam um momento precioso de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos, bem como um momento em que se ressignificam as concepções identificadas no pré-laboratório.

3 | DEPOIMENTOS DOS ALUNOS

No final de cada ano letivo convidamos cada aluno a manifestarem sua opinião positiva ou negativa sobre as aulas integralizadas e disponibilizamos esse conteúdo neste capítulo:

“Somos alunas do Colégio Compacto de Marília e estamos no 1º Colegial. Aprender Biologia e Química no Ensino Médio é um pouco complicado. Livro e escrita ajudam. Mas as aulas no laboratório dão muito mais facilidade na hora de estudar. Você associa os nomes que aprende com o objeto visto no laboratório, tornando mais fácil de aprender. Inclusive no momento da prova, nós nos lembramos da matéria baseado no que foi dito e mostrado nessas aulas.”

Alunas do 1º Colegial de 2018

Lara Batista Santana

Isabela Zafra

Ana Clara Gomes

Raquel Malimpensa

“As aulas integralizadas na UNIMAR me ajudaram muito a compreender como o conteúdo aprendido em sala se aplica na vida real. Desde pequena tinha o desejo de ir a laboratórios para mexer com tubos de ensaio e fazer experiências, quando os professores falaram dessas aulas fiquei muito animada. Cada semana que íamos as expectativas eram superadas, as aulas auxiliavam a entender as fórmulas da química e os conceitos de biologia, além de ajudarem a fixar o conteúdo. Sem dúvida, temas abordados em cada aula me ajudaram a compreender o mundo a minha volta e torna-lo melhor.”

Aluna do 3º Colegial de 2018

Ester Beatriz de Souza dos Santos

“Nos três anos que passei no Colégio Compacto, eu tive uma experiência muito boa com as aulas na UNIMAR que a Profª Camila e o Profº Camacho aplicavam. Pois era algo totalmente diferente do que os alunos estavam acostumados, nós víamos na prática o que estudávamos na sala de aula e isso facilitava muito o entendimento da matéria. Mesmo sendo uma aula por mês, era muito legal e sempre tinha algo diferente para nós aprendermos. Fora o fato de que dependendo do curso que nós decidiríamos fazer na faculdade não iríamos mais ver aquelas coisas ou seja, essas aulas foram uma experiência para toda a vida. Para mim foi algo fundamental na escolha do meu curso que será biomedicina na própria UNIMAR. O que me fez sentir vontade de fazer esse curso foi as ótimas aulas da Profª Camila e do Profº Camacho tanto nas aulas de anatomia e bioquímica como na sala de aula com a parte teórica.”

Aluno do 3º Colegial de 2018

4 | CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento de aulas práticas associadas com a teoria abordada em sala já vem sendo explorada principalmente nas disciplinas de Ciências, Química e Física nos núcleos de Ensino Médio e Fundamental, além de, naturalmente, na Academia (STUART, 2014). Muitos professores adotam essa prática em seu planejamento anual de aulas como estratégia de ensino para favorecer o aprendizado e, inclusive, como motivação para absorver o conteúdo didático regular e aplicá-lo no ambiente laboratorial (STUART, 2014). Com este pressuposto, é inegável a importância do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferentes e atrativas aos alunos.

Nesse sentido, nós apresentamos a direção da escola a proposta de implementação de uma aula prática para integrar duas disciplinas que, embora possam caminhar isoladas, quando caminham juntas propiciam um aprendizado mais significativo na formação do aluno. Além da integração das duas disciplinas na aula prática, é importante destacar que o local onde elas são realizadas desperta no aluno a vontade de participar. As instalações da Universidade disponibilizadas aos docentes proporcionam ao aluno a experiência e a vivência de um ambiente universitário e, assim, fomenta-se também o interesse pela continuação da formação acadêmica.

As aulas são previamente estruturadas de acordo com o conteúdo programático do material pedagógico utilizado pela escola e ministrado durante as aulas regulares. Pensamos e organizamos nossas atividades em conjunto. Futuramente, teremos ainda um ganho de qualidade, uma vez que ex-alunos do Colégio Compacto matriculados em cursos de Graduação manifestaram interesse em fazer parte desse projeto e pesquisa para a elaboração dessa nova didática que está em desenvolvendo.

Esse trabalho em equipe, extremamente colaborativo, proporcionará um aumento na qualidade não só para nossos alunos do Colégio Compacto, mas também para nós docentes e graduandos dos cursos superiores que manifestaram interesse em colaborar. Pensamos ser, sem dúvida, um trabalho extremamente gratificante enquanto docente, pois estamos trabalhando e pesquisando, apesar de todos os percalços que sabemos iremos ainda enfrentar. Para os monitores será um momento de estudo e aprendizagem que auxiliará na formação acadêmica e no mercado de trabalho.

O objetivo das aulas integralizadas é permitir que o aluno consiga atribuir significado ao conteúdo e, portanto, que o conhecimento adquirido vá além da sala de aula. Para isso, o período de aula é estipulado para que nós dois possamos estar presentes nas aulas, trabalhar nossos conteúdos, e trabalhar em conjunto as dúvidas e questionamentos apresentados pelos alunos.

A recepção às atividades propostas reflete-se nas atitudes dos alunos. Eles procuram saber sobre as aulas, as datas em que elas ocorrerão, os materiais necessários e assim por diante. Segundo relato da coordenação, os pais têm percebido o interesse

de seus filhos por estudar e buscar grupos de estudo, por assistir vídeo – aulas sobre os temas abordados nas aulas práticas integralizadas. Essas aulas são suspensas na semana de provas a pedido dos próprios alunos, que preferem dedicar-se mais na preparação para as avaliações.

A contribuição das aulas integralizadas ao aprendizado fica evidente no desempenho dos alunos participantes, tanto no que se refere a notas quanto à sua participação em sala, manifestando-se com questionamentos mais frequentes e objetivos.

Com a implementação de projeto, por conseguinte, além de alunos mais participativos dentro e fora de sala de aula, tem se observado: diminuição do índice de retenção e de abandono escolar e, de maneira significativa, a melhora na autoestima dos educandos e a manifestação de um sentimento de sentir-se parte não só da escola, mas também da sociedade, representada, neste caso, pela Universidade.

O uso de laboratórios para aulas práticas em diferentes disciplinas não é recente; teve início na Europa, principalmente na Alemanha, e desde o século passado expandiu-se por inúmeras instituições de ensino ocidental e vem sendo amplamente utilizado, porém, apenas com caráter motivacional. Entretanto, os professores não se atualizam nos conceitos e, em geral, não se arriscam em novas práticas, mantêm-se aulas em um ambiente tradicional e com recursos que não mais despertam o interesse do aluno.

Sabemos que essa falta de atualização, falta de “ânimo” em tentar fazer aulas mais significativas, na maioria das vezes decorrem da baixa remuneração docente e, portanto, a obrigação de ter uma jornada de trabalho, que não permite ao docente essa sua constante atualização, não permite ao professor uma das suas maiores atribuições: ESTUDAR! Essa realidade dos professores brasileiros, não pode ser esquecida em nenhum trabalho sério que busque alternativas para uma prática docente humana, focada na aprendizagem e na construção de jovens conscientes do seu papel de buscar uma sociedade mais plural, mais afetiva, mais acolhedora, enfim, mais humana.

A prática relatada neste artigo traz algo diferente: dois professores complementam suas atividades de ensino individual, compartilhando uma prática pedagógica extracurricular em que integram conteúdos que, como destacam Mathias (1975) e Maar (2006), ao longo de décadas têm sido desfragmentados.

Evidencia-se que a forma como estão estruturados o cronograma escolar e as disciplinas necessita de um novo olhar que permita aos professores agir com a mesma multifuncionalidade que a sociedade exige. É necessária uma estrutura facilitadora do trabalho multidisciplinar para executar novas abordagens pedagógicas que despertem o interesse do aluno pelo conhecimento socialmente construído.

A iniciativa por buscar alternativas para uma melhora do panorama educacional contemporâneo consolidou a parceria com a instituição de ensino de nível superior. Essa parceria tem possibilitado ao educando uma visão mais ampla da ciência, a

compreensão da necessidade do ensino e da importância da continuidade dos estudos em uma academia.

Espera-se que o projeto apresentado contribua efetivamente para que os jovens participantes tenham uma formação mais adequada para a sua atuação social.

Assim, acreditamos que vale ainda uma observação final. Citamos no texto a preocupação dos docentes com seus alunos, uma vez que esses alunos poderão também se tornarem professores ou professoras. Ora, o que ocorreu com os autores desse trabalho é que a Professora Camila foi aluna do Professor Antonio Carlos Camacho (Figura 1). Nós dois, em nenhum momento imaginamos que um dia seríamos colegas de escola, e ainda mais, colegas na tentativa de contribuir com uma melhor educação para aqueles que são, sempre, o motivo de tudo: nossos alunos (Figura 2). Com isso, colocamos aqui a prova de que o docente que continua a sua formação com certeza terá alunos que se tornarão futuros colegas que também continuem a sua formação.

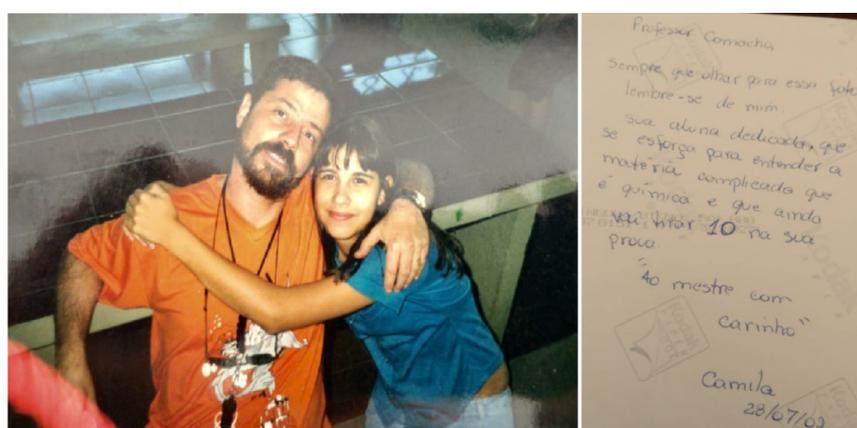


Figura 1. Fotografia dos autores e dedicatória no ano de 2002, época em que a autora era aluna do 9ºano do Profº Camacho.

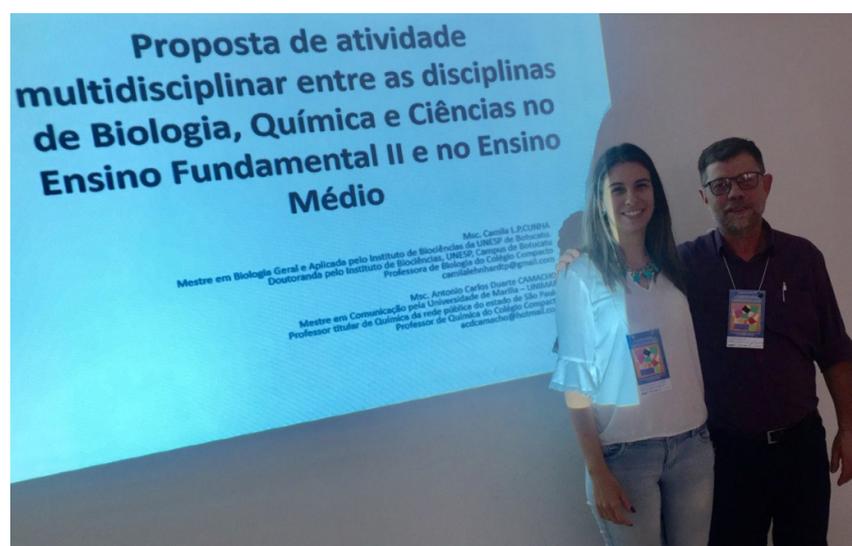


Figura 2. Fotografia dos autores no IV CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES e XIV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES em Águas de Lindóia no ano de 2018.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. **Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva**. Ciência & Saúde Coletiva. II (1-2), 1997.
- BARBERA, O; VALDÉS, P. **Investigacion y Experiências Didacticas El trabajo práctico em la enseñanza de las ciencias: una revisión**. Enseñanza de las Ciencias, v.14, n.3, p.365-379, 1994.
- DOWBOR, L. **Os novos espaços do conhecimento**. 1994. (mimeogr.)
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**.
- GALIAZZI, M.C.; ROCHA, J.M.B.; SCHMITZ, L.C.; SOUZA, M.L.; GIESTA, S.; GONÇALVES, F.P. **Objetivos das atividades experimentais no Ensino médio: a pesquisa coletiva como Modo de formação de professores de Ciências**. Ciência & Educação, v.7, n.2, p.249-263, 2001.
- MAAR, J.R. LIEBIG, J. **Parte 1: Vida, personalidade, Pensamento**. Química Nova, v.29, n.5, p1129-1137, 2006.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- PIRES, M. **Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino**. Interface – Comunic, Saúde, Educ (2), 173 – 182, 1998.
- STUART, R. **Topicos em Ensino de Química**. Ed. Pedro e João. In: Cap.03. A experimentação no ensino de Química: Conhecimento e caminhos. 63 – 87, 2014.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Adriana Patrício Delgado

Universidade Federal do Rio de Janeiro –
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – RJ

Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva

Professora Universitária – Departamento de
Educação
São Paulo - SP

Eliana Sala

Universidade Paulista
São Paulo - SP

RESUMO: O presente trabalho analisa a experiência de cinco encontros de formação continuada (no período de 2012 a 2015), estruturados em oficinas pedagógicas temáticas, direcionadas a professores do Ensino Fundamental I e II. Tais oficinas são organizadas pela empresa de Consultoria e Assessoria Educacional - Saberes, em função das demandas da rede municipal de diferentes cidades do estado de São Paulo. Objetiva instigar os docentes em exercício, sejam eles iniciantes ou experientes, a modificar suas práticas por meio da apresentação de estratégias diversificadas de aprendizagem. As oficinas envolviam atividades práticas, com vistas a dar um caráter mais interativo ao curso, fundamentadas em aspectos teóricos relativos a cada tema trabalhado. Chama

atenção as reações dos professores durante o processo formativo, desde a forma de ingresso nas oficinas perpassando pelo interesse e envolvimento com os temas e atividades propostas. Foi possível identificar que boa parte dos docentes busca nesses encontros, mais do que teorias, ou seja, esperam respostas para os dilemas cotidianos enfrentados em sua prática pedagógica, além de haver a queixa de não serem ouvidos a respeito de suas reais demandas e necessidades, como elemento norteador para a elaboração das oficinas. Para fundamentar e orientar as análises realizadas acerca das experiências relatadas recorreu-se a autores da área da formação profissional docente, dentre eles: Gatti (2008), Tardif (2002) e Zabala (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Aprendizagem Docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT: The present work analyzes the experience of five continuing education meetings (in the period from 2012 to 2015), structured in thematic pedagogical workshops, aimed at primary school teachers I and II. These workshops are organized by the company of Consulting and Educational Advice - Saberes, in function of the demands of the municipal network of different cities of the state of São Paulo. It aims to instigate in-service teachers,

be they beginners or experienced, to modify their practices through the presentation of diversified learning strategies. The workshops involved practical activities, with a view to giving a more interactive character to the course, based on theoretical aspects related to each theme. The reactions of the teachers during the formative process, from the form of entrance in the workshops, through the interest and involvement with the proposed themes and activities are noteworthy. It was possible to identify that a large number of teachers seek these encounters rather than theories, that is, they expect answers to the daily dilemmas they face in their pedagogical practice, in addition to having a complaint about not being heard about their real demands and needs, as guiding element for the preparation of workshops. In order to base and orient the analyzes carried out on the reported experiences, authors were used in the area of professional teacher training, among them: Gatti (2008), Tardif (2002) and Zabala (1998).

KEYWORDS: Continuing Education. Teaching Learning. Professional Development Teacher.

1 | INTRODUÇÃO

Discutir desenvolvimento profissional docente nos coloca diante de duas questões cruciais, das quais decorrem muitos estudos e pesquisas na área, quais sejam: Como o professor, na condição de aprendente, lida com as informações apresentadas sobre o ensino e para o ensino? E, como o professor aprende sobre sua profissão?

Direcionado por estas questões e focando o tema da formação docente, há duas frentes a serem pensadas: a da formação inicial (realizada, em sua maioria, nos cursos de Licenciatura) e da formação continuada (podendo ser feita em diferentes tempos e espaços, mobilizada pelos mais variados propósitos e interesses).

Em relação aos estudos sobre formação continuada, segundo Gatti (2008), nos últimos anos têm crescido significativamente as iniciativas que se colocam sob o abrigo da educação continuada. Com base em pesquisas recentes, a autora indica que, por vezes, a formação continuada foi entendida como algo mais restrito a cursos “[...] estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério [...]” (GATTI, 2008, p. 57). Já, em outros momentos, foi tomada de modo mais amplo:

[...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desenvolvimento profissional – horas de trabalho coletivo nas escolas, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretárias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via *internet* etc), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do

Nesse sentido, tendo como cerne do estudo o desenvolvimento profissional docente, o presente trabalho relata e, seguidamente, tece algumas considerações sobre cinco momentos de formação estruturados em oficinas temáticas presenciais, que ocorreram em diferentes municípios do estado de São Paulo, entre os anos de 2012 e 2015, os quais consistem em uma das possibilidades no âmbito da formação continuada, conforme apontado por Gatti (2008).

No que tange a essa esfera formativa, cabe ressaltar tanto o papel do formador quanto a postura, envolvimento e receptividade dos docentes participantes nos mais variados momentos e espaços de formação. Deste modo, compete ao professor formador indicar leituras, bem como propor atividades e dinâmicas que provoquem reflexões nos docentes acerca de sua prática educativa. E aos docentes, por sua vez, exige-se o exercício de articular os saberes oriundos das vivências formativas com sua experiência profissional, de modo que, corolário a essa interação, os conhecimentos existentes sejam mobilizados, cedendo espaço à construção de novos saberes e fazeres. Entende-se que esse seja o real propósito da formação continuada.

Consoante a esse pensamento, para Guarnieri:

É no processo [...] de aprender a ensinar que conhecimentos vão sendo construídos, adquiridos, tendo em vista que a perspectiva do pensamento do professor volta-se para a possibilidade de buscar fundamentos para uma epistemologia da prática a partir do que pensam e fazem os professores ao ensinar. Esta perspectiva investigativa entende que o professor é protagonista de seu trabalho e como tal, reflete, analisa, interpreta, teoriza sobre o seu fazer, aprende com o próprio ensino formulando conhecimentos sobre o seu trabalho (GUARNIERI, 2000).

Tendo como premissa que a docência consiste em uma atividade essencialmente profissional, é fundamental que os professores em seus processos formativos se posicionem, o que implica tomar decisões, emitir juízos, expor valores e crenças, questionar, avaliar e interpretar. Como diz Tardif (2002) ensinar pressupõe fazer escolhas, as quais dependerão da experiência de seus atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções, dentre outras variáveis que, sendo únicas, logo, requerem respostas diferenciadas.

Para tal, é necessário que se façam ouvir, não se colocando em posições de mera conformação frente à realidade ou de recusa às novas propostas sob o tão conhecido e contaminado discurso de que “na teoria é uma coisa, mas na prática tudo é diferente”. Consoante a esse pensamento, para Silva (2015) os docentes “[...] não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação” (p. 54-55).

Destarte, a formação continuada fará sentido e produzirá mudanças significativas na prática na medida em que o professor for receptivo às propostas apresentadas,

discutindo-as, problematizando-as e, se necessário, contestando-as, de forma devidamente fundamentada. Em contrapartida, faz-se necessário que os mesmos sejam ouvidos quanto às suas demandas e reais necessidades, advindas de seus contextos reais de trabalho específicos.

Com base nessas duas perspectivas que serão analisadas as oficinas, sob o olhar do formador – a partir das reações e posicionamentos dos professores participantes – e amparadas pelos estudos desenvolvidos por autores da área sobre o tema em questão.

2 | DESCREVENDO AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: PONTOS E CONTRAPONTO SOBRE O SER E ESTAR DOS DOCENTES

No que se refere à formação continuada esta pode ocorrer de diversas formas: por EAD (como os cursos realizados pela EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo), em palestras ou oficinas presenciais (solicitadas pelos diretores de escolas particulares ou Secretarias de Educação – tanto estadual quanto municipal), cursos de longa ou curta duração envolvendo a apresentação e discussão de aspectos teóricos e práticos da atuação profissional, chegando até a haver acompanhamento das aulas por algum superior ou coordenador do curso (como ocorreu no PNAIC). Entretanto, todas estas formações têm algo em comum: o professor é convocado a participar, de forma obrigatória, e, para minimizar a predisposição, nem sempre positiva, recebe algum tipo de bônus financeiro, banco de horas ou pontuação para o plano de carreira.

Dentre estas, destaca-se aqui a experiência de cinco momentos de formação, objetos de estudo deste trabalho, organizados pela empresa de *Consultoria e Assessoria Educacional – Saberes*, mediante solicitação das Secretarias Municipais de Educação, com base nos resultados alcançados pelas escolas nos processos avaliativos fruto das políticas de âmbito nacional, como o caso da Prova Brasil, SAEB e, sobretudo, do Ideb.

A tabela a seguir busca elucidar cada um dos encontros formativos mencionados, objeto de estudo deste trabalho.

Ano	Cidade	Tema do Projeto de Formação	Tema das Atividades de Capacitação	Estrutura do Encontro	Público Alvo	Forma de Ingresso
2012	Alumínio	Abertura do ano letivo	Gêneros textuais e o percurso gerativo de sentido	2 oficinas de 4 horas cada, em dias consecutivos, em fevereiro	Profs. de LP e Inglês, EF II	Convocação pela Diretoria de Ensino

2013	São Miguel Arcanjo	A Educação de São Miguel Arcanjo Centrada na Aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática de todos os alunos	Habilidades de leitura exigidas na Prova Brasil	4 oficinas de 4 horas cada, em agosto e setembro.	Profs. do 4º. E 5º. anos	Convocação pela Diretoria de Ensino
2014	Alumínio	Projeto de Atendimento da Escola Municipal Prof. ^a Isaura Kruger	Língua Portuguesa para EF II – leitura, interpretação e produção de textos (Gêneros textuais variados- nível de linguagem e gramática no texto)	2 oficinas de 4 horas cada, com, 15 dias de intervalo. Em setembro e outubro.	Profs. de todas as áreas, EF II	Convocação pela escola
2015	Indaiatuba	Congresso: 1º encontro de educadores da rede municipal de ensino de Indaiatuba	As novas tecnologias na construção da escrita	1 oficina de 1h 30min, em julho.	Docentes do Ciclo II, Docentes Multiplicadores de Tecnologia, Oficinas do Período Integral.	Inscrição
2015	Jacareí		Produção textual: do planejamento à revisão final: técnicas diversificadas e intervenções do professor	3 oficinas de 3h cada, 1 vez por semana, em setembro	Docentes do ciclo I e EJA.	Inscrição

Tabela 01: organizada pelas autoras.

Cabe ressaltar que as características da cidade, o perfil dos professores participantes, a realidade escolar, assim como as condições do local de execução, os recursos materiais disponíveis e o tempo de duração das atividades a serem desenvolvidas são elementos previamente conhecidos pelo formador para que haja uma maior adequação das oficinas ao público alvo. Tais dados são enviados por mensagem eletrônica pela empresa *Saberes*.

Ao final de cada oficina, uma equipe vinculada a empresa *Saberes* distribui aos professores uma ficha de avaliação com questões fechadas que quantifica em níveis (ótimo, bom, regular e ruim) o domínio do assunto pelo formador, contribuição efetiva para o dia-a-dia na sala de aula, grau de satisfação com o encontro, organização do evento. Nessa mesma ficha, há também espaço para que os professores comentem ou mesmo deem sugestões sobre o evento do qual acabaram de participar.

Objetivando dar ao formador uma devolutiva do trabalho desenvolvido, alguns dias após a realização das oficinas, ele recebe um relatório avaliativo contendo os

dados tabulados e as frases transcritas dos professores *ipsis litteris*, de modo que, em posse desses dados, os analise e, conseqüentemente, faça os ajustes necessários nas atividades a serem desenvolvidas nas oficinas subsequentes, que poderá ter como público alvo o mesmo grupo de professores ou não.

Ao observar as frases dos professores nessas fichas de avaliação, pode-se perceber certa semelhança entre elas quanto às solicitações, sugestões ou reclamações dos professores. Acrescenta-se que os dois momentos de formação em Alumínio resultaram apenas em dados quantitativos, por isso não foram transcritas as falas dos professores dessa cidade.

Com vistas a demonstrar estas semelhanças, os registros dos professores acerca de suas percepções alusivas as oficinas foram agrupados por categorias, devidamente nominadas, conforme aponta os quadros que seguem.

Categoria 01 - Falta de opção de escolha pelos temas abordados nas oficinas

“Gostaria que abrissem vagas nos cursos que fossem suficientes a todos; e não com vagas limitadas, **“obrigando” a escolher o curso que sobra** ou que você não tem muita preferência”; (Indaiatuba, 2015)

“As inscrições no curso precisam ser mais organizadas e privilegiar os professores que tem que cumprir o horário uma vez que **“muitos ficaram sem vagas ocupadas por outros deixando os demais com pouca (ou) um opção”**”; (Indaiatuba, 2015)

“**Não pude participar** das oficinas que gostaria”; (Indaiatuba, 2015)

“Mais dias para que todos possam passar por todas as oficinas e minicursos. Gostaria de fazer alguns, porém **não havia vagas**. Parabéns ao NFCI”; (Indaiatuba, 2015)

Categoria 02 - Valorização de atividades prontas para serem reproduzidas em sala de aula

“Oficina Dinâmica; exemplos de **atividades para sala de aula**”. (Jacareí, 2015)

“A palestra de Artes Visuais e teatro não contribuiu para a formação e atuação dentro de sala de aula. Se possível reformular e **trazer práticas para a sala de aula ou ambiente escola**” (Indaiatuba, 2015).
“Gostaria que colocassem para nós educadores, **oficinas práticas para auxiliarmos no dia a dia na escola**”; (Indaiatuba, 2015).

“Oficinas mais dinâmicas, que envolvam prática e **experiências concretas de sala de aula**. (Ex. Como o contador de história)”; (Indaiatuba, 2015)

“Tudo muito bom gêneros textuais, intertextualização e outros. Gostei muito dos assuntos tratados hoje no curso; coerência, coesão de um texto, os elementos que constroem uma narrativa, as atividades (**que servem de sugestões para trabalhar em sala de aula**) e os livros/filmes também como sugestão de trabalho (contexto). Foi muito proveitoso, satisfatório. A professora está de parabéns!” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“Ótimas colocações e **sugestões de trabalho**. O curso foi excelente, muito proveitoso. Espero que tenhamos outros cursos iguais a esse. Professora Elisabeth está de parabéns, excelente!” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“Neste encontro, além dos textos diferentes que **podemos usar na sala de aula** e também a abordagem da professora foi bastante relevante apresentando domínio em relação ao conteúdo proposto.” (São Miguel Arcanjo, 2013)

Categoria 03 - Preferência por atividades práticas em detrimento de conhecimentos teóricos

“(…) **todas as oficinas teriam que ser na prática** como a de ciências com o Prof. Claudemir temas onde todos gostam e praticam para usarmos com os alunos, foi a melhor ótima”; (Indaiatuba, 2015)

“Adorei os encontros, contribuíram muito, **foram práticos** e voltados para nossa realidade. Parabéns!”; (Indaiatuba, 2015)

“(…) O curso deveria ser prático – **teoria já temos**”; (Indaiatuba, 2015)

“**Muita teoria** e pouca prática, muito superficial”. (Indaiatuba, 2015)

Categoria 04 - Entendimento da formação continuada como aquisição de conhecimentos e reflexã profissional

Com os **conhecimentos** apresentados nos dois encontros, vou cada vez mais **melhorar minhas aulas** sobre textos.” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“O encontro foi muito satisfatório possibilitando **ampliar meus conhecimentos e minha prática pedagógica** em sala de aula em relação a interpretação e produção textual, principalmente em relação a coerência e coesão.” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“A cada dia que termino o encontro tenho vontade de **recriar minha aula, aproveitando o que aprendi**. Muito obrigada!!” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“O encontro possibilitou **ampliar o conhecimento** sobre os descritores em questão, com isso **enriquecendo minha prática pedagógica**.” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“Ótima oficina, grande domínio da professora sobre o assunto apresentado. **Conhecimento adquirido** que proporcionará aos presentes uma **melhoria na sua atuação na sala de aula** etc.” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“Foi muito **reflexivo e marcante**. Devemos trazer o mundo de informações para sala de aula.” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“Tudo que ouvimos, **serviu muito para refletirmos** nossa prática em sala de aula.”; (Indaiatuba, 2015)

“A jornada pedagógica nos propiciou a **reflexão de paradigmas, rever conceitos e conhecimentos** que nos valorizará oferecer aprendizagens mais ricas e significativas para nossos alunos.”; (Indaiatuba, 2015)

“Este curso proporcionou novos horizontes que leva-se a **novos conhecimentos** e técnicas para atuar na Educação.”; (Indaiatuba, 2015)

“Esse curso contribuiu muito para o meu **aprimoramento como docente.**” (São Miguel Arcanjo, 2013)

“Sugiro que a secretaria (SME) continue investindo em mini cursos, pois **inova as estratégias e o olhar didático.** Parabéns as Equipes Saber e Prefeitura Municipal (SME)” (Indaiatuba, 2015)

“Os três encontros foram muito proveitosos para mim **e fez-me refletir** o meu hoje e o meu amanhã **perante o ensino e também a aprendizagem.** Precisamos de mais encontros”. (Jacareí, 2015)

Categoria 05 - Solicitação de mais momentos de formação continuada

“**QUE VENHAM + ENCONTROS**”; (Indaiatuba, 2015)

“Excelente as palestras. Com certeza – **esperamos outros encontros**”; (Indaiatuba, 2015)

“**Que tenha outros momentos, encontros de reflexão**”; (Indaiatuba, 2015)

“**Queremos mais**”; (Indaiatuba, 2015)

“Parabéns ao NFI, esse encontro foi perfeito! **Repetir a dose** para que possamos participar das outras oficinas que não foi possível participar. Deus abençoe todas vocês!!!”; (Indaiatuba, 2015)

“Partindo desses momentos ricos de aprendizagem propostos pelo encontro, penso que **se faz necessário outros estudos e reflexões como estes**”; (Indaiatuba, 2015)

“**Mais cursos**”. (Indaiatuba, 2015)

Categoria 06 - Ênfase nos aspectos estruturais e organizacionais

“(…) **microfone estava ruim, com bastante eco, ruído, muita informação para o tempo (…)**”; (Indaiatuba, 2015)

“(…) As **salas não comportavam o número de pessoas inscritas, prejudicando o andamento da atividade (Local FIEC I)**”; (Indaiatuba, 2015)

“Quero parabenizá-las pela organização do Encontro”; (Indaiatuba, 2015)

“Achei o **espaço do Clube 9 de julho desfavorável** para manter e focar atenção na palestra, devido ao posicionamento das cadeiras e acústica”; (Indaiatuba, 2015)

“No 2º dia de oficinas no período da manhã **houve falha no coffee-break** faltou copos guardanapos, café, além de tumulto; muita gente ao mesmo tempo”; (Indaiatuba, 2015)

“Para mim os únicos problemas **foram a segurança, falta de estacionamento, e a pontualidade, o não cumprimento do horário estabelecido, isso ocorre em todos os eventos promovidos pela SEME**”; (Indaiatuba, 2015)

“**Faltou som**”. (São Miguel Arcanjo, 2013)

Dentre as categorias apresentadas evidenciam-se a 02 e 04, pois as mesmas possuíam - com base nos documentos originais de avaliação final das formações entregues aos professores - mais de 25 falas a respeito dos temas em questão. Por questões metodológicas e por necessidade de objetivação, foi feito um recorte do material analisado, de modo que os quadros exibem parte dos registros docentes.

Os dados expressos nas categorias 02 e 03 comprovam as premissas de que os docentes, durante a formação continuada, anseiam por orientações e ajudas imediatas, ou seja, respostas prontas para serem aplicadas aos seus alunos.

Tal postura também está presente na própria Secretaria de Educação, conforme mostra o documento de apresentação do Projeto de Formação: Abertura do Ano Letivo, realizado na cidade de Alumínio, em fevereiro de 2012:

Diante da comprovada importância da Educação centrar seus esforços nos saltos qualitativos de aprendizagem, todos os olhares se voltam para a prática docente. Sabemos que o fazer pedagógico do professor, na sala de aula, impera sobremaneira no desempenho e motivação dos nossos alunos, impactando, inclusive, na sua formação para o resto da vida. Assim, acreditamos que uma formação continuada, bem estruturada e atendendo as expectativas dos professores, é um dos pilares mais seguros para garantir resultados efetivos na educação centrada na aprendizagem. Somente um professor motivado, que estuda, reflete e aprende será capaz de acender a chama do saber em seus alunos (Secretaria Municipal de Educação de Alumínio, 2012).

O texto deste documento sugere que os bons resultados na aprendizagem estão diretamente atrelados à qualidade do trabalho do professor em sala de aula, desconsiderando, ou simplesmente não mencionando, as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de sua função. Coloca-se o fazer do docente como a única mola propulsora da motivação dos alunos.

Por outro lado, vários professores pontuaram, conforme revelam os registros da categoria 06, aspectos relativos à organização e estrutura dos eventos de formação, tidos como significativos ao aprendizado das oficinas. Tal dado revela que os professores têm ciência de que as condições externas ao trabalho docente interferem nas condições de ensino e aprendizagem, o que não desresponsabiliza os formadores pelo alcance ou não de bons resultados.

Dando continuidade, cumpre evidenciar três condições identificadas no documento da Secretaria de Educação de Alumínio (2012). São elas:

1ª – Muito embora o atendimento das expectativas dos professores seja ponto de preocupação da rede e também da empresa *Saberes*, ficou bem claro que eles não são ouvidos em suas demandas. De tal modo que, mesmo nas situações nas quais não foram convocados a participar das oficinas, escolhendo-as por interesse, ainda assim os temas propostos não foram sugeridos pelos docentes. O desconhecimento dos temas de interesse dos professores ficou bem claro quando, no congresso em Indaiatuba, houve várias oficinas com as vagas esgotadas rapidamente, enquanto em outras sobraram vagas;

2ª - A formação continuada dos docentes visa o aluno e a prática dos professores na sala de aula, porém esses mesmos fatores, que são as causas das angústias e dificuldades dos professores, não foram colocados em pauta para a elaboração prévia das oficinas, conseqüentemente, é compreensível que o envolvimento nos cursos de formação continuada fique aquém do esperado;

3ª – A aprendizagem é colocada no centro do processo educativo, secundarizando as questões relativas ao ensino. Não obstante, conforme indicam os dados elencados na categoria 04, foi possível perceber que boa parte dos professores entende os cursos de formação continuada como um momento de desenvolvimento profissional, de ampliação dos conhecimentos e reflexão sobre novos conteúdos ou práticas que contribuam para a reorganização de sua prática educativa.

Vale acrescentar que há muitas frases de agradecimento à formação proposta e outras tantas de solicitações de continuidade das mesmas, como demonstrado nas falas transcritas na categoria 06, as quais explicitam a consciência de uma formação inicial frágil em muitos aspectos.

No tocante às reais necessidades e interesses dos professores, os mesmos faziam-se conhecer somente em atividades de formação mais longas, com dias ou dois turnos de duração, o que permitiu ao formador fazer adequações dos conteúdos, metodologias e/ou das dinâmicas de realização com vistas a melhor envolver e atender as demandas dos professores participantes.

Zabala, nos ajuda a entender esse contexto, ao dizer que:

Nós, os professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos colocar o sentido profundo das experiências que propomos e podemos nos deixar levar pela inércia ou pela tradição. Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm e intervir para que seja o mais benéfica possível para o desenvolvimento e o amadurecimento dos meninos e meninas (1998, p. 28-29).

É perfeitamente possível fazer uma transposição da citação de Zabala à experiência do curso de formação. Em outras palavras, cabe ao professor formador compreender e refletir acerca do quanto esses momentos formativos podem ser efetivamente enriquecedores a estes professores e professoras que, de modo voluntário ou não, se dispuseram a participar destes encontros. Significa dizer que, os cursos de formação continuada terão sua real contribuição quando os saberes e fazeres ali compartilhados proporcionarem mudanças nos modos de conceber a prática educativa, tanto no âmbito da reflexão quanto da ação.

Na mesma direção, para Cunha (2006) “[...] os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sua formação” (p. 259). Felizmente isso já é percebido por alguns professores ao explicitarem a contribuição dos cursos de formação para o crescimento profissional e cultural, conforme visto na categoria 04.

Há de se considerar também, além das especificidades próprias da cidade (rural/ agrícola ou urbana, de pequeno ou médio porte e também dos alunos e da comunidade escolar como um todo), os variados perfis dos professores participantes, conhecidos durante as oficinas, em conversas informais. Tais diferenças se devem a fatores, diretamente relacionados aos seus processos de socialização, conforme apontam os estudos de Berger e Luckmann (2012). Dentre eles: formação acadêmica (muitos mestres ou especialistas em Educação ou nas áreas específicas de conhecimento);

e experiência profissional (alguns iniciantes, mas a maioria com muitos anos de docência).

Evidentemente, todos esses elementos incidem nos modos como estes professores participam e se envolvem com o processo formativo, bem como em sua prática profissional. Tais elementos, conforme aponta Cunha (2006) representam a “história cultural” dos docentes.

Assim sendo, os cursos de formação continuada, independentemente do formato que assumam, não podem desconsiderar as expectativas, singularidades e anseios do grupo a que se destina.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os pontos identificados, chama atenção a busca por resultados práticos e eficazes, tanto por parte dos professores quanto das prefeituras. Percebe-se aqui um dado comum entre ambos no que se refere à intenção com as oficinas, porém cada qual mobilizado por um objetivo específico, ou seja, os professores buscam respostas que atendam às suas demandas cotidianas da sala de aula; e a rede municipal, por sua vez, vê nesses cursos um meio para obtenção de índices nos *rankings* decorrentes das avaliações externas.

A intenção da rede municipal fica explícita pelo fato dos professores serem avaliados ao fim de cada oficina, objetivando identificar em que medida o professor formador atendeu ou não as expectativas dos professores.

Cumpramos ressaltar que, os dados apresentados nesta pesquisa, em consonância com os autores referenciados, nos permitiram observar que os cursos de formação continuada se apresentam, para os professores e, mesmo para as prefeituras que os solicitam, como um caminho para alcançar resultados qualitativos imediatos, melhorando as notas de avaliações nas provas nacionais. Tal postura assemelha-se a uma administração empresarial que contabiliza lucros em curto prazo, corroborado pelo que ocorre na empresa organizadora dos eventos de formação, uma vez que o formador é imediatamente avaliado ao final de cada uma das oficinas realizadas.

Pode-se depreender que, de maneira indireta, a educação é tratada como um “bem de consumo”, valorizando muito mais a racionalidade mercadológica do que pedagógica, como um dos reflexos da imperiosidade das políticas neoliberais. Afinal, como diz Pérez Gómez (2001), a educação de serviço público de direito passou a ser concebida como uma mercadoria a serviço das relações de oferta e procura.

Enfim, o olhar atento para as falas dos professores revela que, embora o propósito das atividades de formação seja contribuir para a sua formação acadêmica geral, não há momentos anteriores às oficinas em que os mesmos sejam questionados sobre suas deficiências ou dificuldades, portanto, não participam sequer da orientação dos temas a serem apresentados a eles, sendo apenas receptores de algo previamente determinado por uma entidade superior (SME).

Desta forma, reconhece-se como legítima, por parte dos professores, a busca ou mesmo a expectativa de que os cursos de formação continuada apresentem outras possibilidades e estratégias para o desenvolvimento do ato educativo. O perigo reside, no entanto, no equívoco conceitual e procedimental que ronda tanto a formação inicial quanto a continuada, isto é, da ênfase dada aos aspectos práticos a ponto de secundarizar a teoria.

Em suma, este estudo advoga em favor de um trabalho formativo que fomente a articulação entre teoria e prática, de modo que se faz necessário que as orientações apresentadas nos cursos de formação sejam devidamente fundamentadas, propiciando condições para que os docentes reflitam sobre a prática pedagógica produzindo mudanças em seus contextos de trabalho, respeitadas as singularidades dos alunos, dos professores e das escolas.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: 2006, v.11, n. 32, maio/ago.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008, v.13, n. 37, jan./abr.

GUARNIERI, M. R. Contribuições da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços**. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Formação**: Abertura do ano letivo de 2012. Alumínio: 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Jeong Cir Deborah Zaduski
Verônica Nogueira Vanni
Natalie Perez Mendes
Carmen Lúcia Dias

RESUMO: O presente relato trata sobre as reflexões e mudanças vivenciadas na prática pedagógica por discentes de um curso de mestrado *stricto sensu* do oeste paulista com o objetivo de incitar as discussões sobre a importância de disciplinas que abordem em seu conteúdo como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mais especificamente, a disciplina Psicologia da Educação, a qual possibilita ao professor aprofundar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo. Após análise da grade curricular dos cursos de Pedagogia do Brasil, verificamos nem entre os cursos classificados como melhores, existe uniformidade em relação à oferta da disciplina Psicologia da Educação. Desta forma pretendemos discorrer sobre os benefícios que vivenciamos durante o segundo semestre de 2015, com um convite a novas reflexões que busquem a formação de profissionais melhor qualificados para atuar no mercado de trabalho, com possibilidades para compreender melhor os alunos e promover a formação e autonomia destes.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

As temáticas “Prática Pedagógica, Aprendizagem e Desenvolvimento humano”, ofertada na grade de disciplinas do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE no segundo semestre de 2015, foram essenciais para fundamentar as discussões sobre a importância e necessidade de disciplinas que abordem em seu conteúdo como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mais especificamente, a disciplina Psicologia da Educação, a qual possibilita ao professor conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo na criança, compreendendo quais são os mecanismos que influenciam em sua aprendizagem, quais comportamentos podem ser considerados dentro das normas preestabelecidas e quando é necessário solicitar auxílio de outros profissionais.

Em síntese, estes conhecimentos podem auxiliar em uma melhor compreensão sobre quem é o aluno e, como o professor pode auxiliá-lo na busca pelo seu desenvolvimento e autonomia. Nesse cenário, o presente relato aborda a vivência das autoras neste contexto, trazendo à tona suas inquietações, reflexões e avanços em relação ao debate realizado nessa

disciplina, diante da realidade apresentada de que muitos colegas de profissão, mesmo após o término da graduação em pedagogia encontram dificuldades em compreender as necessidades individuais de seus alunos e lidar com a complexidade e diversidade presentes no ambiente escolar.

Diante das dificuldades e questionamentos apresentados, iniciou-se um debate a fim de discutir e analisar a grade curricular do curso de graduação de pedagogia, pois este profissional é de extrema valia e deve estar habilitado para trabalhar diretamente na formação e desenvolvimento de adultos e crianças, sendo muitas vezes o primeiro contato que estas possuem com a escola. É importante salientar que as discussões foram acompanhadas da leitura de capítulos de livros, artigos e, dissertações, seguidas pela análise da grade curricular do curso de graduação em pedagogia de universidades distintas, reflexão e discussão sobre o tema.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada pelas alunas pós-graduandas no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – na disciplina de “Prática Pedagógica, Aprendizagem e Desenvolvimento humano”, tendo em vista as discussões e reflexões realizadas em sala de aula após a leitura da bibliografia indicada e o confronto entre os conhecimentos obtidos e a realidade vivenciada no chão da escola.

Considerando-se o sentimento unânime entre as autoras dos benefícios obtidos pela discussão, reflexão e posterior aplicação prática dos conhecimentos obtidos em aula, este trabalho se propõe a analisar as grades curriculares dos principais cursos de pedagogia do Brasil, segundo o ranking universitário folha (RUF), a fim de verificar como é a grade dos 5 cursos de graduação em pedagogia melhor classificados, especificamente no que diz respeito à disciplina Psicologia da Educação, trazendo nossas contribuições e reflexões sobre o assunto, afim de fomentar as discussões nesta temática.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante os encontros na disciplina e as temáticas debatidas em aula, percebíamos que ao final de toda exploração e desenvolvimento dos temas, havia no discurso dos cursistas, um olhar reflexivo voltado para o cotidiano da escola e da sala de aula, partindo desde a estrutura física até o estabelecimento das relações de ensino/aprendizagem. Também era notório o sentimento de impotência diante dos problemas vivenciados na quotidianidade da sala de aula, pois o professor, recém-formado, depara-se com uma multiplicidade de fatores e personalidades diversas e, precisa se empenhar perante uma realidade variada e complexa, para transmitir saberes que vão além dos curriculares, em busca da promoção da autonomia.

Além disso, a diversidade cultural e socioeconômica, exige que o professor propicie experiências diferenciadas para atender as necessidades individuais e coletivas dos alunos, pois é nesse ambiente educativo de múltiplas relações que os profissionais recém-formados necessitarão transitar entre os caminhos teórico-práticos de forma a garantir que sejam alcançados os objetivos educacionais almejados por meio de estratégias diferenciadas de aprendizagem e, de ações coletivas e inovadoras.

Segundo Tardif (2007), para que o professor seja considerado como “prático reflexivo”, é necessária a superação da rotina e repetição das práticas escolares e a constante reflexão de suas ações em todo o processo, antes, durante e depois. Para o autor:

(...)as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (TARDIF, 2007, p. 223)

Nesta mesma linha de pensamento em relação à importância da reflexão sobre a prática, encontramos autores como Pimentel (2001), Tardif e Lessard (2009), Pimenta e Ghedin (2006), entre outros. Nóvoa (1993) complementa que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1993, P.25)

Além da importância do profissional crítico reflexivo, o qual trabalha com estratégias de ação-reflexão-ação em uma dialogia constante entre a prática vivida na realidade escolar e, o aprimoramento de sua base teórica obtida através da formação continuada, discussões entre colegas de profissão e outros cursos de atualização, faz-se importante discutir as metas educacionais propostas por leis que versam sobre a formação dos profissionais da educação em nível superior. Nota-se em vários documentos elaborados pelas políticas nacionais de Educação, que a formação de professores deve proporcionar a estes, além dos conhecimentos em matérias específicos da sua área de atuação, competências e habilidades que o auxiliem em sua prática.

Neste sentido, a validade desta formação de professores, é corroborada por Borges e Tardif (2001), que sinalizam em seus estudos das reformas das políticas de formação dos docentes que qualquer que seja a natureza de tal formação, o educador necessita que seja assegurado conhecimentos que são inegavelmente necessários em sua prática cotidiana escolar para que os objetivos da educação sejam alcançados.

E a propósito dos conhecimentos profissionais que devem ser garantidos na formação de professores, seja ela na inicial, continuada, à distância, etc., o documento propõe:

- O conhecimento sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos;

- o conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação;
- a cultura geral profissional;
- o conhecimento para a atuação pedagógica;
- o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica. (BORGES; TARDIF, 2001, p.14-15)

Durante as aulas, após a leitura dos capítulos e artigos indicados, somadas aos textos recebidos na disciplina Ação Docente e Seus Fundamentos e, complementadas com relatos de experiência e conhecimentos práticos trazidos pelos discentes, pudemos perceber as inquietações e dúvidas emergidas nas discussões as quais refletem os desafios e dilemas vivenciados pelo professor em seu cotidiano no contexto escolar e, exaltam as inquietações de que talvez os conhecimentos trazidos pela universidade durante a graduação não são suficientes para preparar o docente enquanto mediador na busca pelo conhecimento e promotor do pensamento crítico-reflexivo e da autonomia.

Aula após aula, os relatos e depoimentos dos discentes sinalizavam, durante o exercício de sua profissão, que o pouco aprofundamento e abrangência de algumas disciplinas cursadas durante a graduação encontram-se ainda distantes dos saberes docentes necessários para contribuir com qualidade no processo de desenvolvimento cognitivo, moral e social que as crianças necessitam para que possam desenvolver sua autonomia.

Diante deste cenário, tivemos uma proposta oferecida pela docente responsável pela disciplina, onde analisaríamos diferentes grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, para que pudéssemos pensar e relacionar se as disciplinas oferecidas e cursadas na graduação eram, de acordo com nossas pesquisas suficientes para que o professor da educação básica ao ingressar e ser responsável por uma turma em uma sala de aula, pudesse contribuir de fato, com ações pedagógicas de forma competente e com qualidade para com seus alunos.

A escolha da análise da composição da grade curricular do curso de pedagogia, com destaque para a disciplina Psicologia da Educação se deu pela relevância e importância desta para a formação docente, além da proximidade e familiaridade do assunto com o universo das pesquisadoras que puderam aprimorar seus conhecimentos e suas práticas a partir dos estudos realizados neste âmbito. Além disso, os estudos realizados por Coll, Marchesi e Palacios (2004), Larocca (2007), Almeida e Azzi (2007), apontam a psicologia na formação inicial de professores como integradora dos saberes indispensáveis à futura prática docente, tendo em vista que os conteúdos abordados na disciplina de psicologia, contribuem para melhor compreender e explicar os comportamentos humanos, assim como os aspectos emocionais e atitudinais no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, após as discussões realizadas em aula e o complemento feito pelas leituras indicadas pela docente, deu-se início a uma atividade de análise as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e foi observado que a disciplina de Psicologia se restringe a no máximo dois módulos durante toda a graduação, conforme apresentado

nos procedimentos metodológicos descritos a seguir.

Como metodologia adotada para a análise das grades curriculares dos cursos de pedagogia, optamos por escolher o universo de pesquisa com base no RUF (Ranking Universitário Folha), pois se trata de uma avaliação anual do ensino superior do Brasil feita pela Folha no qual estão classificadas as 192 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado.

Conforme esta classificação os cinco cursos de pedagogia mais bem classificados estão nas seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

- USP, grade curricular que contempla 120 horas divididas em Psicologia da Educação I e II com oferta no segundo e o terceiro semestre letivos e carga horária de 60 horas por semestre.
- PUC, não consta na grade aulas de Psicologia da Educação mas, possui 80 horas concentradas no terceiro semestre do curso a Disciplina Fundamentos Bio-Psico-Sociais: o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil.
- UFMG, possui em sua grade curricular Psicologia da Educação I e II com carga horária de 30 horas ofertadas no quinto e sexto semestre, apresentando um total de 60 horas.
- UNICAMP, contempla em sua grade curricular Psicologia da Educação I e II com carga horária de 4 créditos (60 horas) ofertadas no segundo e terceiro semestre, apresentando um total de 120 horas.
- UNESP, possui um total de 150 horas-aula, distribuídas em Psicologia da Educação I e II, com 75 horas no primeiro semestre letivo e 75 no segundo.

É importante ressaltar que, segundo o RUF, a diferença de pontuação entre estas 5 universidades é muito pequena. Em relação ao índice Qualidade de Ensino, as pontuações variaram entre 60 para a primeira colocada e, 57,64 para a quinta. Já o índice Avaliação do Mercado variou de 36 pontos para a USP a 35,80 para a UNESP.

Outro dado notório é a diferença na composição das grades curriculares dos cursos, tendo em vista os critérios preestabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil que não prevê especificamente quais devem ser as disciplinas obrigatórias do curso de pedagogia e, qual carga horária necessária para suprir adequadamente as demandas formativas dos egressos no curso de pedagogia.

CONCLUSÕES

Todo o processo vivido na disciplina “Prática Pedagógica, Aprendizagem e Desenvolvimento humano” foi intenso e prazeroso. Exigiu dedicação às leituras, pesquisas, discussões, reflexões e novas pesquisas, em uma movimento cíclico e constante de busca e aprendizagem. As temáticas, os problemas emersos e as indagações em aula se estenderam para além dos muros da universidade, nos enriquecendo enquanto seres humanos e promovendo mudanças na aplicação prática

dos conhecimentos adquiridos.

Evidenciamos que foi de extrema valia a metodologia adotada pela docente responsável pela disciplina, que nos forneceu ótimos textos e propostas de trabalho, promovendo a ampliação do nosso olhar, para que pudéssemos pensar em nosso cenário educacional de forma profunda e otimista, refletindo sobre nossa realidade para descobrir novas formas de pensar e agir. As constantes indagações e estímulos serviram como um convite à reflexão, nos instigando e mobilizando a pensar em melhores caminhos para que o educador, a partir das teorias discutidas e, diante de suas possibilidades e limites, possa conduzir sua ação pedagógica na escola de forma a promover a melhoria da qualidade de ensino oferecida e conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Salientamos ainda o trabalho articulado e colaborativo vivenciado e, a riqueza dos textos indicados durante todo o semestre na disciplina “Prática Pedagógica, Aprendizagem e Desenvolvimento humano” os quais somados às literaturas fornecidas nas demais disciplinas do mestrado, permitiram essa conexão e complementariedade interdisciplinar que colaborou imensamente com a expansão e aprimoramento no nosso olhar enquanto discentes e educadoras.

Desta forma, após a vivência, discussão e reflexão sobre a importância da disciplina de Psicologia da Educação no curso de graduação em Pedagogia, este relato traz o resultado de nossa vivência teórica e prática, que nos mostrou que os conhecimentos adquiridos nesta temática são fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto docentes, influenciando positivamente a nossa prática e permitindo uma melhor compreensão do aluno.

Concluimos, portanto, que a discussão sobre as disciplinas que compõem a grade curricular do curso de graduação em pedagogia, é fundamental e imprescindível, uma vez que é de extrema relevância que o professor conheça as especificidades que envolvem o desenvolvimento da criança para que possa exercer melhor a sua profissão, promovendo a formação de indivíduos autônomos.

Destacamos ainda a importância da Disciplina Psicologia da Educação para aprofundar o conhecimento do aluno em formação, pois ela oferece subsídios e fortalece as práticas do professor em sala de aula, uma vez que possibilita um maior conhecimento dos processos específicos de desenvolvimento dos alunos, fazendo com que o professor tenha maior segurança e domínio sobre sua ação e possa criar estratégias mais eficazes de ensino/aprendizagem.

O conhecimento adquirido pelo aluno na disciplina Psicologia da Educação facilita para que o professor conheça melhor e aprofunde os conhecimentos psicológicos envolvidos nos fenômenos educativos presentes no cotidiano escolar, e que requerem do professor a capacidade de aplicação dos mesmos aos desafios reais que encontra em sua prática de sala de aula.

Uma vez que o professor tem um amplo domínio das capacidades e necessidades de seus alunos, consegue favorecer um ensino de melhor qualidade, o qual por se

tratar também de uma prática social, necessita da Psicologia da Educação para uma melhor interpretação da realidade e, para a tomada de decisões coerentes com a situação apresentada levando em consideração o indivíduo, seu contexto de vida, suas necessidades e capacidades diante de suas vivências escolares, o que conseqüentemente resulta em um trabalho efetivo e significativo.

Enquanto discentes, temos ciência da complexidade deste assunto e de que o nosso conhecimento nesta temática ainda necessita de posteriores estudos e complementações. Contudo, gostaríamos de relatar aqui a mudança significativa que observamos em nossas práticas, promovidos graças aos estudos, discussões e reflexões vivenciados durante este semestre letivo. Como complementa Nóvoa (2001) sobre o conhecimento adquirido; “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborá-lo e de transformá-lo.” (NÓVOA, 2001, p.2).

Retomamos, portanto, o objetivo proposto neste relato com o intuito de fomentar as discussões sobre a organização da grade curricular do curso de pedagogia, de forma que o conteúdo disseminado durante os quatro anos de graduação seja organizado e estruturado para capacitar profissionais aptos a enfrentar o mercado de trabalho, e, principalmente, capazes de compreender o ser humano com o qual se deparam e a estabelecer com este uma relação significativa.

Acreditamos que os desafios ainda são muitos no que diz respeito ao tema e, que a discussão sobre a carga horária efetiva da disciplina Psicologia da Educação no curso de graduação em Pedagogia é complexa e muito abrangente pois também envolve questões políticas e administrativas de cada universidade e, conforme apresentamos, nem mesmo as maiores e melhores universidades apresentam uniformidade em relação à disciplinas e cargas horarias oferecidas no curso de Pedagogia.

Ressalta-se, porém que somente a partir de discussões e reflexões são possíveis mudanças e avanços e esperamos que o nosso relato seja uma pequena semente que apesar de pequeno, é significativo pois demonstra as mudanças possíveis na conduta e na prática dos professores quando estimulados a enxergar os alunos em seu complexo, como indivíduos em constante evolução, os quais devem ser compreendidos em cada uma de suas fases de desenvolvimento para que possam caminhar em busca de sua autonomia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. A Psicologia da educação como um saber necessário para formação de professores. Temas de Psicologia vol 15 n. 1, p. 41-55, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/06.pdf>. Acesso em 20 dez. 2015

BORGES Cecilia; TARDIF Maurice. Apresentação do dossiê temático- Os saberes docentes e sua formação. Educação & Sociedade, ano XXII, nº74, Abril/2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v22n74/202v2274.pdf. Acesso em 20 dez. 2015

LAROCCA, Priscila. (2007). Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. *Temas em Psicologia*, 15(1), 57-68.

MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús; COLL, Cesar. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol 1-2º. Artmed, 2004.

Ministério da Educação do Brasil. Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Mais informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 24 dez. 2015.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote: 1992.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283> Acesso em 19 dez. 2015

_____. Professores: Imagens do futuro presente. Educa, Lisboa, 2009. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_do_prof_educ_infantil.pdf. Acesso em 20 dez. 2015

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

PIMENTEL, Maria da Glória. *O PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO*. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*, 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Ranking Universitário da folha. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/pedagogia/> Acesso em 20 dez. 2015

Universidade de São Paulo (USP), grade curricular do curso de pedagogia. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/estrutura/pedago/grade.htm> Acesso em 22 dez.2015

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), grade curricular do curso de pedagogia. Disponível em: http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/graduacao/cursos/pedagogia/matriz_pedagogia_18_10_13.pdf Acesso em 22 dez.2015

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), grade curricular do curso de pedagogia. Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/site/images/cursos/curriculo/curriculo_pedagogia.pdf Acesso em 22 dez. 2015

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, grade curricular do curso de pedagogia. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/Grade-Pedagogia-D_N-catalogo2012.pdf Acesso em 21 dez. 2015

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), grade curricular do curso de pedagogia. Disponível em: http://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/grade_curricular.pdf Acesso em 22 dez. 2015

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Lídia Penteado Urban

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, São Paulo.

Bruna Rafaela de Batista

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, São Paulo.

Luci Pastor Manzoli

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, São Paulo.

RESUMO: A formação de professores é um tema central para a implementação da educação inclusiva, tendo em vista práticas educativas que atendam as peculiaridades de cada aluno, incorpore a diversidade na escola e que promova a aprendizagem a todos. Nesta perspectiva, o presente relato de experiência tem como objetivo descrever as principais contribuições resultantes da formação inicial de duas egressas do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, apresentando as principais atividades realizadas durante os quatro anos de formação, como: disciplinas obrigatórias e optativas, atividades de extensão, estágio supervisionado, programas de iniciação científica e iniciação à docência. Com este

relato foi possível observar a importância das atividades realizadas durante o curso que possibilitaram reflexões teórico-práticas e promoveram a participação no contexto educacional inclusivo, além disto, constatou-se a necessidade da ampliação de vagas em programas de iniciação científica e de iniciação à docência, bem como estudos que investiguem a atuação destes profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação Especial; relato de experiência.

ABSTRACT: The training of teachers is a central theme for the implementation of inclusive education, in view of educational practices that meet the peculiarities of each student, incorporate diversity in the school and promote learning for all. In this perspective, the present experience report aims to describe the main contributions resulting from the initial training of two graduates of the Undergraduate Course in Special Education of the Federal University of São Carlos - UFSCar, presenting the main activities carried out during the four years of training, such as: compulsory and optional disciplines, extension activities, supervised internship, programs of scientific initiation and initiation to teaching. With this report it is possible to observe the importance of the activities carried out during the course that allowed theoretical-practical reflections and promoted

the participation in the inclusive educational context, in addition, it was verified the necessity of the expansion of vacancies in programs of scientific initiation and initiation to teaching, as well as studies that investigate the performance of these professionals. **KEYWORDS:** Teacher training; Special education; experience report.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil, em função das políticas educacionais a partir da LDB 9394/96, tem se pautado no modelo de educação inclusiva, que implica em demandas específicas para que estes alunos possam acompanhar e se desenvolver na escola regular.

Dentre os agentes deste processo estão os professores que precisam atender as necessidades educacionais, e muitas vezes enfrentam dificuldades para desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que sejam efetivas a estes alunos.

Existem dificuldades de melhoria das oportunidades educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum, e faz-se necessário avançar o conhecimento a respeito de alternativas mais eficazes para a preparação de profissionais envolvidos na construção de sistemas escolares inclusivos. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Assim, é possível observar que a formação dos professores é um tema central para a implementação da educação inclusiva, com práticas educativas que atendam as peculiaridades de cada aluno, incorpore a diversidade na escola e que promova a aprendizagem a todos os alunos. Deste modo, há a necessidade de se discutir a formação inicial dos professores para viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Embora no contexto atual demande professores qualificados em Educação Especial, o país enfrenta sérios desafios, decorrente tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação (VITALIANO; MANZINI, 2010).

A formação de professores para o ensino especial no estado de São Paulo teve início em 1955 que foram em sua maioria oferecidos como especializações do curso normal e teve fim em 1972, no mesmo ano em que foi iniciada a formação através de habilitações específicas no curso de pedagogia (BUENO, 1999).

Com as mudanças políticas educacionais ocorridas após a implantação da citada LDB, culminou na reformulação nos cursos de formação de professores e reestruturação dos cursos de pedagogia, que resultou na extinção das habilitações (BUENO, 2002).

De acordo com (MARTINS, 2012), houve uma carência no que tange a formação especializada no âmbito da graduação devido à extinção das habilitações em educação especial nos cursos de pedagogia. Uma possibilidade são os cursos de formação continuada, porém é possível verificar que em sua maioria são superficiais, a qual

essas ações não se desvinculam da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, não resultando em mudanças de percepções, posturas e práticas.

Outra possibilidade de formação do professor de educação especial é através da pós-graduação em educação especial, mas assim como aponta Mendes et. al (2010) no contexto brasileiro as possibilidades de formação no nível de pós-graduação são escassas, pois ela não abrange um grande número de profissionais, sendo poucos os professores que realizam a pós-graduação.

Ainda segundo Mendes, a extinção dos cursos de pedagogia com habilitação em educação especial e a dificuldade de formação a nível de pós-graduação, a única solução possível para a formação desses professores foi adotar a proposta do curso de Licenciatura em educação especial, nos moldes do curso de licenciatura específico já existente no país, o da Universidade Federal de Santa Maria (MENDES et. al, 2010).

Considerando que o contexto brasileiro apresentava uma enorme demanda de formação de professores para fazer frente a uma política educacional de inclusão escolar em 2009, foi criado na Universidade Federal de São Carlos o curso de licenciatura em educação especial, com duração de quatro anos, com aulas no período integral, que abrange o ensino a todo o público alvo da educação especial. Este tem fundamentado em sua proposta político pedagógica a natureza do conhecimento científico em educação especial, nas recomendações da literatura acerca das competências desejadas para o professor de Educação Especial, bem como nas demandas do atual mercado de trabalho no Brasil (MENDES et. al, 2010).

Este curso possui vários objetivos como: a) Formar professores com competência técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; b) Formar professores de acordo com as especificidades da área de educação especial; c) Formar professores para prover o atendimento educacional especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES et. al, 2010 p. 127).

Desta maneira, observa-se que a formação é altamente específica abrangendo docência e ensino a todo o público alvo da educação especial.

2 | DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever as principais contribuições resultantes da formação inicial de duas egressas do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

As participantes deste estudo tinham na época, 24 e 27 anos, e advindas de cidades do interior do estado de São Paulo, concluíram a graduação no ano de 2012 e 2014, sendo respectivamente formadas pela primeira e terceira turma do curso de

Licenciatura em Educação Especial.

Dentre as atividades realizadas durante os quatros anos de formação, cursaram disciplinas obrigatórias e optativas, atividades de extensão, estágio supervisionado, como também, participaram de programas de iniciação científica e iniciação à docência. Sendo apresentado a seguir suas principais contribuições.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS

Segundo projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial (2012) a “estrutura curricular deste curso prevê disciplinas obrigatórias de caráter teórico e prático voltadas à formação do licenciando em Educação Especial” (MENDES et. al, p.42), tendo em vista garantir o atendimento educacional dos alunos público alvo da educação especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assim como consta no referido projeto, as egressas do curso passaram por disciplinas obrigatórias que tinham caráter teórico e prático, a qual a teoria era embasada por diferentes vertentes que procuravam contribuir para a formação do educador especial, e a prática geralmente era relacionada a trabalhos que buscavam analisar o contexto escolar, produzir conhecimento científico, inovação e materiais que favorecessem o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação.

Além dessas, eram oferecidas disciplinas optativas, com temáticas de formação do educador especial, família, entre outros temas que o licenciando poderia escolher mediante suas preferências acadêmicas.

O licenciando também poderia participar de disciplinas eletivas, e das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão – ACIEPEs, geralmente aulas quinzenais desenvolvidas por docentes da universidade de diferentes áreas do conhecimento. A participação destas eram fundamentais para concretização dos créditos de integralização de atividades acadêmica-científicas-cultural requisitados pelo curso.

Para essas alunas egressas, as disciplinas foram importantes em suas formações, contribuindo significativamente com o contexto de trabalho que se deparariam ao finalizar a graduação, pois, passaram a atuar como professoras do atendimento educacional especializado - AEE, como também, deram continuidade aos estudos por meio da pós-graduação.

A egressa formada pela primeira turma do curso iniciou o trabalho docente em 2014 no atendimento educacional especializado de uma prefeitura municipal, localizada no interior paulista, atuando na sala de recursos multifuncionais, junto a alunos com deficiência intelectual, visual e transtornos globais do desenvolvimento, além disso, foi realizada uma parceria colaborativa com os professores da sala regular.

Através da prática foi possível observar a importância da formação e das disciplinas abordadas durante o curso sobre as especificidades e demandas de cada

deficiência e possíveis estratégias de trabalho para desenvolver a potencialidade desses, com bases teóricas e metodológicas, permitindo assim planejamento, prática e ensino que atendam às suas necessidades.

Já a egressa formada na terceira turma começou a atuar como professora em 2015 no atendimento educacional especializado da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, também de uma cidade do interior paulista. Nesse período trabalhou na sala de recursos de deficiência física, como também, na sala de recursos de Transtornos Globais do Desenvolvimento, podendo perceber com essa experiência o quanto as disciplinas ministradas pelo curso foram essenciais para subsidiar suas práticas pedagógicas na utilização de metodologias e estratégias de ensino, tendo em vista as especificidades de cada aluno público alvo da educação especial e fazer reflexões teóricas.

Sendo assim, nota-se que as disciplinas obrigatórias e optativas foram significativas para a formação das egressas enquanto professoras da educação especial.

ATIVIDADES DE EXTENSÃO

As atividades de extensão desse curso, geralmente eram realizadas a partir de projetos e das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão – ACIEPEs, constituídas pelos professores do curso, tendo como base suas temáticas, visando contribuir com a sociedade e com o sistema educativo.

Uma das alunas deste relato participou de atividade de extensão, sendo bolsista e voluntária de um projeto cujo objetivo era promover o direito e a participação social de jovens e adultos com síndrome de Down, para tal, era realizado encontros buscando estabelecer contatos sociais, construção da identidade, como também desenvolver conhecimentos e habilidades que permitissem que estes exercessem participação social nos diferentes contextos funcionais da vida. Essa experiência foi significativa e realizada em seus dois primeiros anos de graduação, propiciando uma aproximação imediata à prática e tornou um dos públicos que trabalharia futuramente.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No curso de Licenciatura em Educação Especial, o estágio curricular supervisionado (2012) tem como objetivo:

Conhecer e analisar as práticas pedagógicas inclusivas em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino inclusivo; Desenvolver propostas de intervenção pedagógica de apoio no contexto educacional. (DUARTE et. al., p. 5, 2012).

O intuito da realização do estágio era promover a articulação da teoria apresentada nas aulas com a prática em ambientes escolares regular das redes públicas e no

AEE (atendimento educacional especializado), tendo em vista à inclusão das pessoas público alvo da educação especial.

O estágio supervisionado era realizado nos dois últimos anos de graduação, sendo necessário que o licenciando perpassasse por três diferentes modalidades de formação. No primeiro ano tinha-se como fundamento o estágio-participativo e no segundo ano estágio-colaborativo.

No estágio participativo os licenciandos deveriam ajudar o professor da sala regular ou do atendimento educacional especializado (AEE) no que fosse necessário para o desenvolvimento da aula. Já no estágio colaborativo era necessário estabelecer o ensino colaborativo, que segundo Mendes et. al (2011) “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (Mendes et. al., p.85) .

Mediante a estas propostas, o estágio supervisionado teve sua realização com carga horária total de 405 horas, sendo este apontado pelas presentes egressas, os agentes de suas formações, pois além da articulação entre a teoria e a prática, tiveram experiências e ensinamentos que apenas o contexto educacional em si, pode proporcionar.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Entre todos os aspectos formativos já elencados neste relato, tem-se ainda a participação em programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As alunas egressas deste relato participaram de tais programas, para tanto, tiveram que passar por um processo de seleção, que tinha como aspectos avaliativos, o desempenho acadêmico, prova teórica, dinâmicas, entrevistas, entre outros.

A aluna da primeira turma participou por dois anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/), que de acordo com projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial (2012) é voltado para a iniciação à pesquisa dos alunos de graduação, tendo como:

- a) estimular os pesquisadores da UFSCar a envolverem estudantes de graduação nas suas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural; b) proporcionar aos bolsistas a aprendizagem de métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pela pesquisa; c) contribuir para a formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação, valorizando a iniciação no processo da pesquisa científica, por meio da interação com e entre professores e pesquisadores. (MENDES et. al., p.45, 2012)

A aluna realizou sua pesquisa juntamente com pais de 50 estudantes com paralisia cerebral, investigando o histórico de escolarização e de atendimentos

voltados à saúde, que permitiram o acompanhamento desses e a verificação de ações e programas necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

A participação no programa de iniciação científica permitiu que a aluna aprofundasse seus conhecimentos teóricos e práticos acerca da deficiência física, família e políticas educacionais direcionadas a pessoa com deficiência, proporcionando uma formação que abarque as diversas implicações sociais e estruturais que permeiam a inclusão escolar.

Já a aluna da terceira turma, teve participação durante dois anos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que segundo Decreto N° 7.219/2010:

[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (DECRETO N° 7.219, 2010)

Neste programa realizava atividades em colaboração com a professora da sala regular de ensino, baseado nos princípios do ensino colaborativo. Deste modo, buscava desenvolver juntamente com a professora adaptações de atividades dos conteúdos curriculares que contribuíssem para o aprendizado do aluno com deficiência, assim como os demais educandos.

O programa proporcionou à essa aluna a realização de um trabalho inclusivo e colaborativo, a qual tudo era pensado para todos e em colaboração, sendo isto essencial para sua formação tendo em vista um sistema educativo inclusivo.

A participação em todas as atividades desse curso foi extremamente proveitosa para essas alunas, por oferecer principalmente, uma visão mais realística do contexto escolar.

De acordo com Jesus e Effgen (2012), a formação inicial do professor deve possibilitar conhecimentos científicos práticos que permitam reflexões que visem à transformação e o desenvolvimento de cada aluno, demandando conhecimentos teórico-práticos, planejamentos, estratégias, metodologias e processos avaliativos para atender o sistema educacional inclusivo.

Assim, pode-se observar a importância das atividades realizadas durante o curso que permitiram reflexões teórico-práticas e fomentaram a participação ainda durante a graduação no contexto educacional inclusivo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste breve relato foi apresentar as experiências de duas alunas egressas do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, que descreveram os pontos mais importantes de como foi fundamentada essa formação, sua importância para o ingresso no magistério e trabalhar com os alunos da educação especial, tanto

em sala de recursos, quanto em sala regular.

Esse relato mostrou a necessidade de se desenvolver mais pesquisas sobre como vem sendo realizada a formação inicial do professor de educação especial e verificar como as escolas estão reagindo com a realidade da inclusão escolar, após praticamente 20 anos de sua promulgação pela LDB 9394/96. Uma boa formação do professor requer reflexões teórico-práticas além de leituras críticas do contexto social em que a escola está inserida, para transformar a realidade apresentada, em um ambiente rico de experiências, transformador de ideias e de aprendizagens e acima de tudo acolhedor.

Um indicativo apontado no relato é a ampliação da participação de mais licenciandos em programas de iniciação científica e iniciação à docência na área da educação, visto sua importância para formação acadêmica.

O relato mostrou também, a necessidade de pesquisas que investiguem a atuação destes profissionais no mercado de trabalho e as contribuições para a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

BUENO, J.G.S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC- Secretaria de Educação Especial, 2002.

DUARTE, M., et al. **Orientações para o estágio supervisionado obrigatório sem bolsa**. 2012.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO GALVÃO, T. A. (Orgs.) **O Professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 17-24.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO GALVÃO, T. A. (Orgs.) **O Professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 25-38.

MENDES, E., et. al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A (Orgs.). **Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara-SP, Junqueira&Marin, 2010. P. 123-140.

MENDES, E., et. al. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E., et. al. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Especial**, 2012.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E.J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais. In: VITALIANO, C. R. (Org.) **Formação de Professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. P. 49-112.

SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP

Silvana Saraid da Silva

Professora da rede municipal de ensino de Atibaia-SP, Pós-Graduada em Educação Infantil e Alfabetização da FAAT – Faculdades Atibaia.
silvana_saraid@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência sobre os saberes do professor na sua primeira experiência como docente no ensino fundamental. Busca-se neste trabalho realizar uma análise reflexiva sobre a experiência do professor iniciante, que conforme Huberman (2000) se encontra na fase “entrada na carreira”, marcada segundo ele por momentos de sobrevivências e descobertas. Este relato foi idealizado pensando no professor reflexivo, que se põe como investigador de sua própria prática profissional. Seguindo esta premissa, este relato se apoiará nos pressupostos teóricos de Tardif, Lessard e Lahaye, (1991) sobre os “saberes docentes”. A experiência relatada de iniciação a docência aconteceu no ano de 2015, primeira experiência como professora no ensino fundamental na rede municipal de ensino em Atibaia-SP.

PALAVRAS-CHAVE: Relato - Iniciação a docência – Saberes docentes

ABSTRACT: The purpose of this article is to show an experience report about the knowledge

of the teacher in his first experience as a teacher in elementary school. In this article, a reflexive analysis is performed on the experience of the beginning teacher, what according to Huberman (2000) is in the “entry into the career” phase, marked by moments of survival and discovery. This report was conceived thinking of the reflective teacher, who puts himself as a researcher of his own professional practice. Following this premise, this report will be based on the theoretical assumptions of Tardif, Lessard and Lahaye, (1991) on “teacher knowledge”. The reported of experience of the beginning teacher happened in 2015, the first experience as a teacher in elementary education in the public school at Atibaia-SP.

KEYWORDS: Reporting - Initiation to teaching - Teaching knowledge

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência sobre os saberes do professor na sua primeira experiência docente no ensino fundamental. Busca-se neste trabalho realizar uma análise reflexiva sobre a experiência do professor iniciante, que conforme Huberman (2000) se encontra na fase “entrada na carreira”, marcada segundo ele por

momentos de sobrevivências e descobertas. Este relato foi idealizado pensando no professor reflexivo, que se põe como investigador de sua própria prática profissional. A experiência relatada de iniciação a docência aconteceu no ano de 2015, primeira experiência como professora no ensino fundamental na rede municipal de ensino em Atibaia-SP.

2 | SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PDE) a formação do professor deve estar alinhada aos conhecimentos desenvolvidos desde a educação básica. E ainda explica que, a melhoria da qualidade da educação básica está diretamente ligada à formação dos professores, e a educação superior de inserção à docência, só poderá ser aprimorada à medida que recebem egressos de nível básico melhor preparado, estabelecendo entre estas duas etapas de escolarização uma relação de dependência mútua.

Sabe-se que a formação do professor não se inicia somente na graduação, ela é uma construção que vem sendo aprimorada desde a educação básica e que se solidifica no pleno exercício da carreira docente. Ao longo desta formação que percorre toda a trajetória docente, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos em função da ação educativa que realiza.

De acordo com o Parecer CNE/CP n. 5/2005, p. 5, o primeiro parágrafo define que a docência é:

(...) ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Entendemos que ser docente no sentido amplo é saber articular vários saberes, é ofertar ao outro conhecimentos que partem do científico e se constroem para além dele.

Alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye, (1991) categorizaram os saberes pedagógicos, o que eles denominam de “saberes docentes”, caracterizando estes saberes a partir das habilidades, conhecimentos e competências.

O primeiro saber docente os autores denominaram de *Saber da formação profissional*, este saber se refere aos conhecimentos científicos e didáticos para a prática pedagógica. Os *Saberes das disciplinas* está relacionado aos vários campos do conhecimento da (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas e etc.). Os *Saberes curriculares* estão relacionados à gestão dos conteúdos, no qual a instituição escolar apresenta como aqueles que serão estudados. E finalmente, os

Saberes da experiência, que são aqueles adquiridos através do próprio exercício da docência, incorporam-se os hábitos de saber fazer e de saber ser.

Levando em consideração os estudos destes autores sobre os saberes docentes, este trabalho tem por objetivo apresentar um relato reflexivo sobre a primeira experiência como professora no ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino em Atibaia-SP.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INICIAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.

Ao relatar uma experiência que trata da iniciação a docência, buscamos em Huberman (2000) alguns conceitos importantes para este trabalho. Este autor identificou a carreira docente em etapas ou ciclos de vida, a primeira etapa é chamada de “entrada na carreira”, período que compreende de 1 a 3 anos de experiência docente, contados a partir do término da graduação. A segunda denominada de “estabilização”. Após, os professores chegam ao “meio da carreira” que é composta por outras etapas como a “diversificação”, “questionamento” e “serenidade”. E por último, ao chegar ao fim da carreira, o autor denomina de “desinvestimento”.

Ainda de acordo com o autor a “entrada na carreira” é marcada pelos momentos da sobrevivência e descoberta. A relevância destes momentos tem a ver com o choque de realidade que o profissional iniciante vivencia na ação diária e o entusiasmo com as novas responsabilidades do início da carreira.

Para este relato de experiência exploraremos apenas a primeira etapa de Huberman, a “entrada na carreira”, uma vez que o relato se trata da experiência de uma professora ingressante com dois anos de docência plena, e pela primeira vez como docente no ensino fundamental na rede municipal de ensino.

Após concluir o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2013, a professora iniciou o exercício da docência no ano de 2014 como professora de educação infantil em uma escola particular. E em maio de 2015, ingressou na rede municipal de ensino através de concurso público e iniciou o trabalho como docente em uma turma do quarto ano do ensino fundamental.

A sala de aula era composta por trinta e três alunos regularmente matriculados, a professora ao analisar a situação geral de aprendizagem da turma constatou que todos os alunos estavam alfabetizados, sendo que deste total, oito alunos apresentavam maiores dificuldades em relação aos conteúdos do quarto ano, e por isso necessitavam de adequações curriculares que proporcionasse a estes alunos um melhor desenvolvimento de suas habilidades, que variavam de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um.

Com o início da docência, a maior expectativa levantada pela professora ao assumir a sala foi de que o ensino ministrado nas aulas alcançasse a todos os alunos, inclusive aqueles que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Contudo, foi bastante difícil lidar com as diversidades de aprendizagem que existe na sala,

mesmo com muito esforço para conseguir dar a atenção devida a eles, a recuperação contínua dos alunos que precisavam de uma atenção maior, nem sempre acontecia com sucesso, pois a falta de experiência comprometia a gestão de sala de aula e interferia constantemente no trabalho com os alunos com dificuldades.

Quanto aos saberes curriculares ensinados em sala, a professora apresentava relativo domínio dos conteúdos a serem ensinados, muito embora a didática e o aprofundamento destes saberes ainda precisassem ser aprimorados.

Em Língua Portuguesa, o trabalho com a produção de texto em sala de aula e suas respectivas correções, foi a que mais se percebeu a falta de técnicas e recursos pedagógicos que fundamentassem melhor o trabalho do professor. Neste caso, a professora para suprir suas limitações, recorreu às professoras mais experientes da escola para que lhes apresentassem algumas ferramentas práticas que facilitassem o ensino e aprendizagem deste conteúdo.

As principais estratégias usadas para aprimorar a escrita das crianças na sala de aula foram: explorar um gênero textual por vez; ofertar boas leituras; incentivar que os alunos releiam o que escreveram com intuito de revisar o texto; determinar o que corrigir para que os problemas diversos tipos nos textos não atrapalhe a atenção de pontos mais primordiais e etc.

No ensino da Matemática, as práticas pedagógicas ofertadas pelo curso de graduação foram inúmeras, o que possibilitou uma maior segurança para a professora ao ensinar conceitos matemáticos utilizando materiais concretos, jogos e brincadeiras. Contudo, em algumas situações de estudo em sala de aula, foi necessário resgatar alguns conhecimentos básicos inerentes ao objeto de estudo em questão.

Sobre o ensino da História, Ciências, Geografia e Artes, as aulas aconteciam mais dinamicamente, pois o livro didático utilizado em sala abordava o tema de forma simples e fornecia muitas ferramentas pedagógicas para ensinar e explorar os conteúdos, facilitando a contextualização e a aproximação do conhecimento às situações reais de vida dos alunos.

Os planejamentos das aulas foram de constantes buscas, pois além das orientações e subsídios do professor presentes em todos os livros didáticos era comum a busca de novas formas de explorar os conteúdos a serem ensinados, principalmente para os alunos que se encontravam em defasagem escolar.

Os saberes da experiência adquiridos neste primeiro ano como docente no ensino fundamental foram inúmeros, revelou o quão desafiante e instigante a carreira docente pode ser. Os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares relatados acima foram acompanhados de muita aprendizagem de métodos e técnicas de ensino o “saber-fazer”.

4 | CONCLUSÕES

O início da carreira docente é uma fase repleta de desafios a serem superados, de incertezas, de experimentação e de muito aprendizado. É um período importante que marca a vida do professor, e pode muitas vezes determinar o futuro do professor em relação ao trabalho.

Perrenoud (2002) relaciona algumas características do professor iniciante, nesse período:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. Precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. Passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. Geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. Está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. Não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. Tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
10. Mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência em com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

Entendemos, portanto que as dificuldades do professor iniciante são inúmeras, repleta de erros e acertos, e por isso é necessária uma prática reflexiva do professor para que este consiga uma atuação mais significativa e inovadora na sua prática docente.

A relevância deste trabalho tem a ver com a prática reflexiva do educador, uma vez que aprimorar sua própria experiência profissional o põe na situação de produtor e autor da sua formação profissional.

Para Tardif, Lessard e Lahaye, (1991), os saberes docentes são um amálgama de diferentes saberes oriundos da formação profissional, da disciplina, do currículo e da experiência. O saber docente é uma construção social que se estabelece na interação do professor com os diferentes meios sociais.

Ao avaliar os saberes do professor devemos levar em consideração que as condições históricas e sociais vivenciadas pelo professor alteram significativamente sua base de saberes. Portanto, consideramos estes saberes imensuráveis e de grande

influência do fazer docente.

Percebemos através deste relato que, embora o curso de graduação nos ofereça subsídios teóricos fundamentais para a formação docente, este não se dá somente através dele. O saber da experiência é grande responsável pela significação e ressignificação da ação educativa.

Em síntese, podemos concluir que, as experiências acima relatadas indicaram que os saberes da professora não foram totalmente aprendidos dentro da universidade, mas construído continuamente através deste, mediante reflexão e pesquisa destinada ao aperfeiçoamento da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor** : profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elize Keller-Franco

UNASP-Centro Universitário Adventista de Ensino de São Paulo, Programa de Mestrado Profissional em Educação.
São Paulo-SP

RESUMO: Uma das questões que tem merecido atenção nas propostas de mudanças para os currículos na formação de professores refere-se aos saberes docentes. Nesse sentido, cabe indagar-se: quais saberes têm sido privilegiados nos cursos de formação de professores? Esses saberes têm propiciado a aprendizagem da docência? Em qual direção deveria caminhar uma renovação dos saberes docentes? O presente trabalho, traz para reflexão os dados de uma pesquisa qualitativa realizada em cursos de licenciatura de uma instituição que vem buscando formas alternativas de organizar seu processo formativo. Tem como objetivo analisar em que medida a inovação tem respondido às propostas de atualização dos saberes na formação inicial de professores. Os dados foram obtidos por meio da análise de documentos. Os resultados indicam a abordagem integradora do conhecimento. Os saberes docentes apresentam uma nova articulação e equilíbrio defendidos como atuais e necessários para a formação dos professores, com destaque para a superação da cisão entre saberes do

conteúdo e saberes didáticos, bem como, valorização dos saberes relativos ao contexto, considerando a realidade local e regional em diálogo com a sociedade mais ampla, numa perspectiva de ruptura epistemológica que leva em consideração as experiências de vida dos alunos e a constituição de novos espaços de aprendizagem para além dos muros da universidade. A escola é privilegiada como objeto de estudo, contemplando a relação teoria e prática desde o início do curso. Conclui-se que a experiência em análise atende à crescente orientação para atualização dos conteúdos dos programas da formação de professores para a educação básica mediante a inclusão de saberes renovados.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes, Currículo, Formação inicial de professores.

ABSTRACT: One of the issues that has deserved attention in the proposed changes to curricula in teacher training refers to teacher knowledge. In this sense, it should be asked: what knowledge has been privileged in teacher training courses? Have these knowledge led to the learning of teaching? In what direction should a renewal of teacher knowledge take place? The present work brings to reflection the data of a qualitative research carried out in undergraduate courses of an institution that has been searching for alternative ways of organizing

its formative process. It aims to analyze the extent to which innovation has responded to the proposals to update the knowledge in the initial teacher training. Data were obtained through document analysis. The results indicate the integrative approach to knowledge. The teaching knowledge present a new articulation and balance defended as current and necessary for the formation of teachers, with emphasis on overcoming the division between content knowledge and didactic knowledge, as well as, valuing the knowledge related to the context, considering the local reality and regional dialogue with the broader society, in a perspective of epistemological rupture that takes into account the students' life experiences and the constitution of new learning spaces beyond the walls of the university. The school is privileged as object of study, contemplating the relation theory and practice from the beginning of the course. It is concluded that the experience under analysis attends to the increasing orientation to update the contents of the teacher training programs for basic education through the inclusion of renewed knowledge.

KEYWORDS: Teacher knowledge, Curriculum, Initial teacher training

1 | INTRODUÇÃO

Uma das questões que tem ocupado o centro dos debates sobre as mudanças nos programas de formação dos professores refere-se aos saberes docentes. Tardif (2011) destaca o amplo movimento que vem sendo realizado nos últimos anos na maioria dos países ocidentais em torno da profissionalização dos professores e o papel de destaque que tem sido dado à renovação dos fundamentos epistemológicos do trabalho docente para a profissionalização do magistério. Nessa direção, é possível sugerir que a profissionalização do magistério passa por uma revisão dos saberes docentes, assim como dos programas e currículos dos cursos de formação inicial.

Conforme Roldão (2007), todas as profissões que alcançaram o estatuto de profissionalidade se afirmaram pela definição de um saber próprio, distinto e exclusivo que legitima o exercício da função para um grupo que o produz e partilha. Tal pressuposto constitui-se como instigador da clarificação da natureza e da fonte dos saberes profissionais dos professores.

Quais são os conhecimentos de base da profissão docente? Que conhecimentos o professor precisa possuir para promover a aprendizagem dos seus alunos? Que saberes os professores mobilizam na complexidade da ação educativa? Quais saberes têm sido privilegiados nos cursos de formação de professores? Esses saberes têm propiciado a aprendizagem da docência?

Para Tardif (2011), repensar a formação de professores levando em conta os saberes para a docência tem-se constituído uma das atenções principais das reformas que vêm sendo realizadas na formação de professores nos últimos anos. O autor ressalta, ainda, que são escassos os estudos e obras voltados aos saberes dos professores, tratando-se de um campo novo e relativamente inexplorado.

Nessa direção, García (1999) defende que os estudos sobre o currículo de formação de professores, além de exíguos, são incompletos por apenas fazerem referência aos conhecimentos necessários para o desempenho da profissão docente.

O presente trabalho traz para reflexão os dados de uma pesquisa qualitativa realizada em cursos de licenciatura de uma instituição que vem buscando uma organização curricular alternativa, tendo como objetivo analisar de que forma a inovação tem respondido às propostas de atualização dos saberes na formação inicial de professores. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior (KELLER-FRANCO, 2014).

2 | SABERES DOCENTES: BASES CONCEITUAIS

Vários pesquisadores, em especial a partir das décadas de 80 e 90, têm voltado seus estudos para a compreensão dos saberes e processos de aprendizagem da docência. Para Roldão (2007), o conhecimento do professor é o elo fraco da profissão e tem-se contaminado por uma indefinição decorrente de uma discursividade humanista que dificulta o aprofundamento da especificidade do saber ou no pólo oposto por uma tecnização da atividade reduzida a ações práticas, tornando importante a reflexão e a investigação sobre os saberes docentes e suas implicações para a formação profissional.

A noção de “saber”, embora amplamente utilizada, ainda não é clara e pode variar com base em diferentes concepções. Utilizaremos o conceito de saber num sentido amplo conforme proposto por Tardif (2011). Ele define os saberes como um conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga úteis ou importantes para inserir em processos de formação institucionalizados. Em relação aos saberes que servem de base para a docência ele designa o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. “É necessário especificar, também, que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes chamamos de saber, saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2011, p.60).

Roldão (2007, 2009), apresenta a característica compósita dos saberes docentes no sentido de articular e integrar uma diversidade de saberes que são transformados em ação frente aos desafios da complexidade do cotidiano. Destaca ainda a capacidade analítica que se dá na medida em que a ação docente faz uso constante da análise para reorientação do seu agir; a natureza mobilizadora e interrogativa do conhecimento profissional que sustenta a interrogação inteligente e produtiva da ação; a meta-análise que se funda numa atitude e competência meta-analítica e a comunicabilidade e circulação que garantem a reconstrução de um saber possível de se sistematizar, acumular e inovar.

Com base nesses princípios gerais, vários autores propuseram uma tipologia dos saberes docentes, dentre os quais Tardif (2011) e García (1999).

Tardif (2011) traz a seguinte tipologia para clarificar os saberes que especificam a função docente:

- Saberes da formação profissional: saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são constituídos, especialmente, das ciências da educação e dos saberes pedagógicos.
- Saberes disciplinares: saberes que correspondem aos vários campos do conhecimento. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- Saberes curriculares: saberes relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar no formato de programas escolares.
- Saberes experienciais: saberes específicos desenvolvidos no exercício das funções do professor e suas práticas.

Numa linha bastante próxima, García (1999) apresenta os seguintes componentes do conhecimento profissional dos professores:

- Conhecimento psicopedagógico: tipo de conhecimento que tem sido denominado, frequentemente, de “conhecimento profissional” ou “conhecimento geral pedagógico”. Refere-se aos conhecimentos trabalhados nas áreas da Didática, Organização Escolar, História da Educação e Psicologia da Educação, envolvendo temas relacionados com o ensino, com a aprendizagem e com os alunos, tais como: metodologias, planejamento, teorias do desenvolvimento humano, currículo, avaliação, gestão da classe, aspectos legais da educação e etc.
- Conhecimento do conteúdo: juntamente com o conhecimento pedagógico, o professor deve possuir o que, tradicionalmente, se chama de conhecimento da matéria, ou disciplina. O conhecimento do conteúdo deve contemplar o **conhecimento substantivo** que inclui as informações, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos de uma área. O **conhecimento sintático** complementa o anterior e diz respeito ao domínio que o professor tem das tendências, linhas, perspectivas e paradigmas em jogo no seu campo de especialidade, assim como na pesquisa desse campo.
- Conhecimento didático do conteúdo: representa a capacidade do professor de combinar, adequadamente, o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico.

- Conhecimento do contexto: contempla a conscientização e a valorização dos aspectos socioeconômicos e culturais da região e as oportunidades que oferecem para o currículo. Deve estender-se, também, para o conhecimento da realidade em nível nacional e internacional em suas dimensões cultural, social, econômica e ambiental, bem como, competências didáticas para integrar esses conhecimentos nas unidades didáticas e projetos curriculares. Inclui, ainda, o conhecimento dos alunos, o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das suas normas de funcionamento.

Essas tipologias, conservadas pequenas singularidades, têm sido consensuadas e compartilhadas por Placo e Souza (2006), Nono (2011) e Mizukami (2006), entre outros.

Tardif (2011) observa que a formação inicial na graduação não é a única fonte de onde provém os saberes necessários ao exercício da profissão docente, estes também são provenientes da história pessoal e familiar, da formação escolar anterior, dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho, do exercício da profissão e socialização profissional, mas um grande número de pesquisas tem voltado suas investigações sobre a contribuição dos programas de formação de professores no desenvolvimento dos saberes profissionais da docência.

Como a inovação analisada tem respondido às propostas de atualização dos conteúdos da formação inicial de professores? Como tem contemplado os diferentes tipos de conhecimentos propostos para os professores em formação?

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma a inovação curricular realizada nos cursos de licenciaturas da UFPR Litoral tem respondido às propostas de atualização dos saberes na formação inicial de professores. Para isso a pesquisa se orientou por uma abordagem qualitativa tendo como apoio a análise documental para a obtenção dos dados.

Para desenvolver a análise documental utilizou-se os procedimentos metodológicos propostos por Lüdke e André (2013). Primeiramente fez-se uma escolha dos documentos, optando-se pelos Projetos Políticos Pedagógicos de cada Curso – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes (2010); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências (2010) e Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação (2011), por julgar que esses documentos apresentavam de forma mais completa a proposta da Instituição.

Procedeu-se então a exploração do material por meio de leituras sucessivas para uma compreensão global da proposta e na sequência realizou-se a atividade mais sistemática de análise, mediante a exploração dos documentos com foco dirigido

para os saberes docentes considerando os componentes curriculares e as ementas no PPC dos três cursos em estudo, no eixo curricular denominado de Fundamentos Teórico Práticos.

Ao realizar a análise, em um primeiro momento, observou-se que eram reconhecíveis as tipologias dos conhecimentos de base da profissão docente (conhecimento psicopedagógico ou didático geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto) nas ementas dos três cursos, sinalizando para a operacionalização da codificação por meio da unidade de registro, direcionando para uma apresentação numérica comparada da representatividade de cada uma dessas tipologias, procedimento esse logo abandonado por perceber-se que as quatro dimensões encontravam-se bastante interligadas nas ementas, revelando uma articulação e uma integração que não permitia que se estabelecesse limites rígidos entre elas. Reconheceu-se que seria mais importante adotar a unidade de contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 2013) de cunho mais interpretativo.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos saberes docentes na reforma em andamento revela uma sincronicidade entre os princípios formativos preconizados no Projeto Pedagógico dos Cursos e os conteúdos formativos propostos nas ementas, traduzindo, nesses últimos, a concepção integradora de conhecimento em uma perspectiva emancipatória e de protagonismo de seus sujeitos e de suas coletividades. Os conteúdos da aprendizagem não se apresentam aprisionados nos limites de um campo disciplinar, mas articulam-se e se reorganizam em torno de uma temática integradora pertinente à formação de professores, conforme exemplos abaixo:

CURSO: Licenciatura em Ciências: 1º ano - 1º semestre

UNIDADE DIDÁTICA: Concepções de Ciência e Educação

EMENTA:

História e Filosofia da Educação e o contexto regional. História e Filosofia das Ciências, seus processos de trabalho, seus desafios epistemológicos e suas implicações sociais, relativizadas mediante o reconhecimento dos saberes locais historicamente construídos, tanto no campo das etnociências, quanto no da educação, mais especificamente no ensino das ciências. Produção e divulgação científica. Metodologias de pesquisa das Ciências da Natureza (PPC Ciências, 2010, p.53).

A análise revela, também, o atendimento à crescente orientação para atualização dos programas da formação de professores para a educação básica mediante a inclusão de saberes que ampliem o horizonte sociopolítico e cultural dos futuros docentes, incluindo as questões presentes nas sociedades atuais, nos contextos locais e no mundo vivencial dos futuros professores. Verifica-se uma valorização da perspectiva crítico-social na abordagem dos conteúdos e uma intencionalidade de

preparar educadores com posicionamento e ação transformadora frente aos desafios sociais, culturais, políticos e educacionais como pode ser observado no exemplo que segue:

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação: 1º ano - 2º sem

UNIDADE DIDÁTICA: Introdução aos Estudos em Língua Espanhola

EMENTA: A língua espanhola no Brasil e as Políticas linguísticas. A língua espanhola e suas representações imaginárias. O lugar da língua espanhola no Paraná e no Litoral paranaense. Os significados de estudar e ensinar Língua espanhola. (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.89).

Outro ponto que merece destaque é a referência nas ementas, bem como nos temas das unidades didáticas à escola como objeto privilegiado de estudo da formação inicial, sugerindo uma formação integrada ao contexto concreto no qual os sujeitos da formação irão atuar e valorização da relação teoria e prática desde o início do curso.

No estudo realizado por Gatti e Nunes (2009) sobre as instituições formadoras de professores e seus currículos, as pesquisadoras observaram que a escola como instituição social e de ensino se encontrava praticamente ausente das ementas, revelando na visão das pesquisadoras uma formação abstrata e distanciada do contexto concreto em que o profissional-professor irá atuar. Esses dados são corroborados na pesquisa de Romanowski (2012) cujos resultados evidenciam o distanciamento das propostas dos cursos em relação à escola de educação básica.

No caso investigado, observamos que a escola está presente na nomenclatura dos módulos e nos temas de estudo arrolados nas ementas.

Curso: Licenciatura em Ciências: 2º ano - 1º semestre

Unidade Didática: Cenário Escolar Regional, Ensino de Ciências e Prática de Ensino

EMENTA: Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica. Fundamentos básicos da Física, Química e Biologia a partir de análise de materiais didáticos das escolas públicas regionais, contextualizados com as mais recentes contribuições das Ciências, com as etnociências e com a filosofia da Ciência. (PPC Ciências, 2010, p.58).

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação: 1º ano - 2º sem

UNIDADE DIDÁTICA: Estudos em Educação

EMENTA: Concepções pedagógicas. Panorama histórico da estrutura e do funcionamento da educação brasileira. Legislação e organização dos sistemas de ensino do Brasil. Relações de poder na escola. A invenção da sala de aula e sua relação com o espaço/tempo escolar (PPC Linguagem e Comunicação, 2011, p.86).

CURSO: Licenciatura em Artes: 4º ano - 1º semestre

UNIDADE DIDÁTICA: Arte, Docência e Diversidade

EMENTA: Fundamentos teórico/práticos da docência em arte e suas relações com a diversidade cultural e social. Docência e multiculturalismo. Sujeitos visíveis e invisíveis no contexto escolar (PPC Artes, 2010, p.102).

A considerável presença da escola como objeto de estudo nas ementas aponta

para um processo formativo que articula as Ciências da Educação aos ambientes institucionalizados onde ocorrem os processos educativos. Essa articulação sinaliza uma renovação nos cursos de formação de professores, pois “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar em contato com os professores” (TARDIF 2011, p 37).

A seguir, vamos centrar a análise na tipologia dos saberes de base da profissão. Recorremos às ementas para verificar como os diferentes componentes do conhecimento que servem de base para a formação de professores estão sendo considerados nos cursos de Licenciatura em análise. Há uma concordância entre os pesquisadores sobre os componentes do conhecimento profissional dos professores, mas para fins dessa análise vamos adotar a tipologia proposta por García (1999), por incluir na tipologia o conhecimento do contexto como um dos componentes do saber docente; os demais autores o incorporam como um tema dentro das tipologias. Tendo presente que uma das necessidades mais prementes é formar professores para influir na realidade em que vão atuar com postura de mudança, mediante uma visão crítica da realidade, consideramos que a inclusão do conhecimento do contexto nos programas de formação é um dos aspectos que precisa, urgentemente, ser considerado. Assim, com base em García (1999), vamos utilizar como referência para análise a seguinte tipologia: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto.

Do ponto de vista inovador, pode-se dizer que a reforma investigada caminha na direção de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio no que tange aos saberes de base para a formação dos profissionais da educação.

As licenciaturas apresentam uma desarticulação entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos da docência. Os conhecimentos específicos da área recebem uma ênfase acentuada com uma carga horária bastante superior a carga horária destinada aos conhecimentos para a docência, ou, então, no polo inverso, alguns cursos ao tentar superar esse cenário, dedicam-se quase exclusivamente à formação para a docência. Essa desarticulação pode ser confirmada em pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) em cursos de Licenciatura. Os dados mostram que as disciplinas relativas aos “conhecimentos específicos da área” ocupam mais da metade da carga horária, ao passo que “os conhecimentos específicos da docência” ocupam em torno de 10%.

Os PPCs dos três cursos revelam, em sua fundamentação, a intencionalidade de buscar uma nova relação para os saberes docentes. Na análise realizada sobre o conteúdo das ementas e bibliografias propostas nos PPCs dos cursos de licenciaturas da UFPR Litoral, nota-se que são contempladas ao longo do curso as variadas tipologias dos conhecimentos profissionais que vêm sendo indicadas nas últimas décadas para uma ressignificação dos cursos de formação inicial de professores. Selecionamos algumas ementas para representar de forma interpretativa o equilíbrio entre os vários componentes dos saberes docentes na proposta das Licenciaturas da UFPR Litoral:

CURSO: Licenciatura em Artes: 2º ano – 1º semestre

UNIDADE DIDÁTICA: Seminário em Prática de Ensino de Artes

EMENTA: Discussão sobre temas contemporâneos do Ensino das Artes. O histórico do ensino das Artes no Brasil. As influências internacionais assimiladas. Propostas contemporâneas para o Ensino das Artes. O papel das artes na escola. A formação do professor de artes.

Observa-se que a integração entre os saberes não permite uma categorização tipológica dos mesmos, por exemplo, o tema “O histórico do ensino de artes no Brasil” contempla tanto a dimensão referente aos “conhecimentos do conteúdo” como a dimensão “conhecimento do contexto”, revelando uma articulação entre as diversas tipologias, bem como uma concretização da abordagem interdisciplinar do conhecimento.

A presença das várias dimensões do conhecimento de base para a profissão docente, também, se encontra no curso de Licenciatura em Ciências:

CURSO: Licenciatura em Ciências: 1º ano – 2º semestre

UNIDADE DIDÁTICA: “Ciências da Natureza e Educação”

EMENTA: História da Terra. Interpretação dos fenômenos da natureza e dos astros para a compreensão de como a sociedade intervém, utilizando os recursos e criando um novo meio social e tecnológico. Compreensão das diferentes organizações da vida em sociedade em diversas culturas, priorizando a cultura local, a partir da história da astronomia. A construção da Ciência da Astronomia e suas determinações/implicações históricas e sociais. Metodologias de Ensino para estudo dos fenômenos da natureza e dos astros nas escolas regionais. Gestão de processos e práticas pedagógicas na educação básica.

Na ementa da unidade didática “Ciências da Natureza e Educação” encontram-se articulados conhecimentos relativos ao conteúdo (História da terra, fenômenos da natureza e dos astros); conhecimento didático do conteúdo (metodologias de ensino para estudo dos fenômenos da natureza e dos astros nas escolas regionais); conhecimento pedagógico geral (processos e práticas pedagógicas na educação básica) e conhecimento do contexto (interpretação dos fenômenos da natureza e dos astros para a compreensão de como a sociedade intervém, utilizando os recursos e criando um novo meio social e tecnológico. Compreensão das diferentes organizações da vida em sociedade em diversas culturas, priorizando a cultura local, a partir da história da astronomia).

A tendência para a valorização dos vários componentes do saber docente, também, pode ser encontrada no curso de Linguagem e Comunicação.

CURSO: Licenciatura em Linguagem e Comunicação

UNIDADE DIDÁTICA: Introdução aos Estudos Linguísticos

EMENTA: A construção da Linguística como ciência: estudo crítico da constituição e circulação desse saber, sua relação com outras áreas de conhecimento e implicações no ensino da Língua Portuguesa. Campos da Linguística. Linguagem e sociedade. Variação linguística. Implicações entre objeto e método.

Na ementa da unidade didática “Introdução aos Estudos Linguísticos”, percebe-se uma abordagem integrada entre os conhecimentos do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral (a construção da linguística como ciência e implicações no ensino da Língua Portuguesa). Não ficaram muito clarificados os conhecimentos didáticos do conteúdo e o conhecimento do contexto, no entanto considera-se que todos os componentes não precisam, necessariamente, estar presentes em todas as ementas, mas é preciso haver um equilíbrio desses componentes do saber docente ao longo do curso.

Pela análise das ementas e bibliografias dos três cursos, é possível sintetizar os seguintes aspectos que se apresentam como desejáveis e atuais no desenvolvimento dos professores em formação:

- A proposta valoriza a integração dos diferentes saberes docentes defendidos como necessários e atuais para a formação de professores: conhecimento geral pedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto (García, 1999).
- Destaca-se como relevante o lugar ocupado pelo componente do conhecimento relativo ao contexto. A construção histórico-crítica dos saberes mediante a consideração dos contextos local e regional revela uma concordância com o projeto pedagógico da instituição na medida em que tem como finalidade uma proposta de transformação social.
- Valorização do conhecimento sintático. A maior parte dos programas de formação explora, apenas, o conhecimento substantivo (informações, tópicos, definições e conceitos relativos aos conteúdos de uma área). Nas ementas das Licenciaturas da UFPR Litoral são incorporados a perspectiva sintática que permite aos futuros docentes o domínio das tendências, linhas e paradigmas de conhecimento e de investigação que compõe o campo do conhecimento.
- Abordagem multirreferencial para a articulação dos saberes em uma perspectiva de ruptura epistemológica que leva em consideração as experiências de vida de cada aluno e a constituição de novos espaços de aprendizagem para além dos muros da universidade.
- Processo formativo que valoriza a prática desde o começo do curso ao trabalhar de forma articulada os saberes relativos ao conteúdo, os saberes pedagógicos gerais e os saberes didáticos do conteúdo ao longo do curso.
- Nomenclatura dos módulos reatualizada de forma que favoreça à integração e à inclusão das diversas tipologias do conhecimento.

CONCLUSÕES

A abordagem dos saberes para o desenvolvimento da profissionalidade

docente na experiência analisada, reconhecidamente, não é a tradicional. Há uma reatualização dos conteúdos que não se apresentam fragmentados em disciplinas e não se restringem a conteúdos científicos, mas que trazem um vínculo relacional entre ciência, educação, sociedade e a história de vida dos alunos, resgatando a função social e a aplicação contextual na abordagem dos conteúdos da formação.

Do ponto de vista inovador, pode-se dizer que a reforma investigada caminha na direção de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio no que diz respeito aos saberes que servem de base para a formação dos profissionais da educação. Observa-se um significativo esforço para promover a articulação entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos da docência, preservadas algumas variações, em que um curso, ainda, conserva uma ênfase nos saberes relativos ao conteúdo e outro parece enfatizar mais a docência. Há traços de uma tendência para incorporação das tipologias dos conhecimentos de base (conhecimento psicopedagógico ou didático geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e conhecimento do contexto) que vêm sendo indicados para uma ressignificação dos saberes docentes.

Um avanço significativo em relação aos componentes do conhecimento profissional dos professores diz respeito à inclusão dos saberes do contexto. Sabemos que esse componente do conhecimento profissional tem sido pouco considerado nos programas de formação de professores, mostrando ser uma mudança de expressividade promovida nos cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. Merece destaque ainda nas ementas a referência à escola como objeto privilegiado de estudo, sinalizando para uma formação bastante próxima dos contextos de atuação da profissão.

A análise realizada revela o atendimento à crescente orientação para atualização dos conteúdos dos programas da formação de professores para a educação básica mediante a inclusão de saberes renovados.

REFERÊNCIAS

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, A. B.; NUNES, M. R. N. (org) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. **TEXTOS FCC**, V. 29, 2009.

KELLER-FRANCO, E. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral**. 2014. 263f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. (orgs) **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Edufscar, 2006.

NONO, MaéviAnabel. **Professores Iniciais**: o papel da escola em sua formação. São Paulo: Editora Mediação, 2011.

PLACCO, Vera M.N.S..e TREVISAN-DE-SOUZA, Vera L.(orgs) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. et al. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso. **Revista Brasileira de Educação**, V.1, n.2, p.138-177, set 2009.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura. In: **XVI ENDIPE**- encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino –UNICAMP, Campinas. 2012, p.000786 – 000797, livro2.

UFPR, Unidade Litoral. **Projeto Político Pedagógico de Curso Licenciatura em Ciências**. Matinhos, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico de Curso Licenciatura em Artes**. Matinhos, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico de Curso Linguagem e Comunicação**. Matinhos, 2011.

SUORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Vânia Galindo Massabni

Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
(ESALQ-USP)
Piracicaba-SP

Vinicius Nicoletti

Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
(ESALQ-USP)
Piracicaba-SP

Luca Pinto Marson

Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
(ESALQ-USP)
Piracicaba-SP

RESUMO: Considerando a parceria universidade e escola na formação inicial e continuada, o objetivo foi dimensionar o papel da teoria de Piaget na reflexão sobre situações pedagógicas vividas em sala de aula durante aulas de licenciandos em Ciências no ensino básico. A teoria de Piaget é geralmente tratada nos cursos de formação dos professores e, para além dos estágios de desenvolvimento, apresenta conceitos teóricos que propiciam novos olhares para a prática educativa. Trata-se de pesquisa-ação colaborativa em escola de ensino básico do interior paulista. As reuniões orientadoras e para discussão das aulas foram gravadas ou registradas em caderno de campo e participaram licenciandos e dois professores. As regências dos licenciandos foram observadas e registradas, sendo escolhidas

situações pedagógicas para reflexão dos participantes, considerando a teoria de Piaget. Como resultado, tem sido possível registrar: 1) a evolução do grupo, em termos colaborativos; 2) a fragmentação inicial do planejamento das aulas, sem a ideia de construção pelo aluno ao longo do tempo; 3) como se tratam de aulas na área de Ciências, a inclusão de atividades práticas experimentais sem a articulação com conceitos teóricos, configurando a “prática pela prática” e, finalmente, 4) a indução de um processo reflexivo sobre a própria prática dos professores envolvidos, a partir do incentivo a apreciação da aula do licenciando. A escolha de aspectos da teoria de Piaget tem colaborado para a tomada de consciência, dos professores e licenciandos, de uma prática focada em rotinas e tradições e não na aprendizagem e construção de conhecimentos pelo aluno.

PALAVRAS-CHAVE: parceria universidade-escola; pesquisa ação colaborativa; teoria de Piaget

ABSTRACT: Considering the partnership between university and school in teacher training at graduation courses or in continuing teacher training, the aim was the role of Piaget's theory to reflection on pedagogical situations lived in the classroom during sciences classes on basic schools. The Piaget theory is generally dealt with teacher training courses and besides

internship of development, show theoretical concepts that support new approaches to educational practice.

This is collaborative action research in basic school in the São Paulo's countryside. The guiding meetings and the discussion of the classes were recorded or registered in a field book and teacher training students' and two teachers. The regencies of the teacher training students were observed to be register, being chosen pedagogical situations for the reflection of the participants, considering the theory of Piaget. According to results, it has been possible to synthesized: 1) the evolution of the group in collaborative terms; 2) the initial fragmentation of lesson planning, without the idea of student building over time; 3) how science classes are concerned, the inclusion of experimental practical activities without articulation with theoretical concepts, configuring it (practice by practice) and finally, 4) the induction of a reflexive process on the teachers' own practice involved, from the incentive to appreciation of the teacher training students' class. The choice of aspects of Piaget's theory has contributed to the awareness of a practice focused on routines and traditions by teachers and teacher training students and not on the student's learning and construction of knowledge.

KEYWORDS: university-school partnership; collaborative action research; Piaget's theory.

1 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Formar professores é uma tarefa desafiadora tanto para os formadores, que vivenciam a experiência de “ensinar quem vai ensinar”, quanto para aqueles que estão em formação em uma Licenciatura e necessitam “aprender a ensinar”. A realidade da sala de aula, núcleo do exercício profissional cotidiano da docência, é complexa e as decisões sobre o que e como ensinar pressupõem ao formador considerar as concepções, ideais, valores e experiências anteriores dos envolvidos que, dentre outros aspectos, influenciam a prática pedagógica.

Considerando a parceria universidade e escola na formação inicial e continuada, este trabalho tem como objetivo dimensionar o papel da teoria de Piaget na reflexão das ações em sala de aula.

Muito se discute sobre a necessidade de possibilitar ao licenciando vivenciar a escola em seu curso de Licenciatura, observando o cotidiano escolar pela ótica profissional. A desvinculação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores tem sido um problema, tanto pela configuração curricular no modelo 3 +1 (três anos de disciplinas específicas, acrescidos de um ano de disciplinas pedagógicas), quanto por delegar a prática ao momento específico dos estágios, distanciando-a dos aspectos teóricos da educação abordados nos conteúdos disciplinares das demais disciplinas pedagógicas que estruturam tais cursos. Segundo Pimenta e Lima (2009), superar a fragmentação entre teoria e prática no estágio supõe uma atitude investigativa, que

envolva a reflexão e a intervenção do licenciando sobre a escola, problematizando as relações e formas de ensino observadas.

A dificuldade de romper um modelo formativo teórico que pouco relaciona teoria e prática docente, configura um problema pois as teorias são fundamentais amparar um juízo mais apurado a orientar as decisões e reflexões dos professores em sua prática. Zeichner (1993) discute o desenvolvimento de um modelo formativo em que cada um necessita refletir sobre sua própria experiência em direção ao estabelecimento desta relação.

Advoga-se uma formação que reconheça a complexidade da docência e, neste contexto, há também que considerar o ingresso, permanência e exigências da profissão que tendem a modificar as relações do professor com seu trabalho, devido a ótica da prestação de contas, que se amplia e tende a regular, externamente, a profissão (FLORES, 2014).

Tornar as experiências escolares momentos formativos ricos tanto para os licenciandos, na formação inicial, como para os professores em exercício, que os recebem nos estágios pode ser objeto de investigação. Os professores que recebem estágios (chamados supervisores, ao que optamos por “orientadores”), também, ao vivenciarem propostas de estágio em que necessitam ter um papel ativo e reflexivo, podem passar por uma rica experiência de formação continuada em conjunto com licenciandos e docente da universidade.

O processo de reflexão, ao considerar as bases teóricas, colabora para formas criativas de se lidar com o universo educativo e o desvelamento de se confrontam. Nestes momentos, há possibilidade dos envolvidos desfazerem crenças ou práticas rotineiras, cristalizadas por anos de profissão. Na proposta formativa colaborativa, a troca viabiliza explicitação dos saberes docentes entre estagiários e professores experientes.

Nos estágios docência, os licenciandos podem “testar” formas de ação, que influenciarão todo um projeto de vida profissional. Quando apoiados nesta tentativa pelo formador e por professores em exercício, a confiança, a reflexão e a autonomia são valorizadas e podem se tornar constitutivas da identidade profissional docente. No entender deste estudo, se torna compromisso profissional do formador colaborar para que os professores e futuros professores busquem caminhos criativos a fim de responder de modo novo as situações de incerteza que caracterizam a prática docente, orientados a desenvolver uma prática mais inclusiva, democrática e voltada a aprendizagem.

A formação inicial, embora deva ser o “alicerce”, não encerra o processo de aprendizagem da docência, por mais que haja um esforço para atender prerrogativas do que se deseja de uma boa formação. A visão de formação contínua ao longo da vida difere do entendimento de aprendizagem e formação de professores ao longo da história da educação (MIZUKAMI et. al., 2006). A formação tem sido atribuída a momentos específicos, formais, concentrados na chamada “formação inicial”,

complementada por momentos retomada da formação em cursos de “reciclagem” ou “capacitação”, para o professor em exercício. A concepção da formação com momentos estanques é calcada em um modelo de “aplicação de conhecimentos”, conhecimentos estes supostamente adquiridos em cursos que objetivavam a preparação técnica para a docência.

Em 1999, Wilson e Berne (1999) indicavam que muitos cursos de formação continuada eram oferecidos na forma de seminários, *workshops* ou oficinas que, por serem experiências momentâneas e descontextualizadas da prática docente cotidiana, pouco impactam a atividade profissional dos professores. Ao estudarem programas de pesquisa sobre formação continuada que apresentam resultados duradouros e modificam modos de pensar e agir dos professores, perceberam, à época, que pouco se sabia sobre como os professores aprendem e quais conhecimentos profissionais adquirem nas experiências formativas. Porém, experiências formativas diferenciadas, em que a colaboração entre professores e estudantes de licenciatura ocorrem tem sido valorizadas, ao menos no Brasil, como ocorre com a proposta do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), a qual, embora passe por reformulações, mantém a parceria universidade-escola como fundamental à formação docente.

A tendência dos professores novos ao se depararem com situações problemáticas é imitar atitudes dos professores mais experientes, passando a um *conhecimento estratégico espontâneo*, ou seja, em que não há uma reflexão sobre os condicionantes da situação (IMBERNÓN, 1994). É uma prática empiricista, de cópia, sem espaço para inovação.

Como preparar professores para atuar de modo a desenvolver práticas educativas diferenciadas, que consideram a aprendizagem do aluno como fundamento da prática? Como colaborar para a reflexão sobre uma cultura escolar assentada em uma concepção de aprendizagem por transmissão do conhecimento, em que pesem tentativas diferenciadas, nem sempre bem sucedidas, de formar professores e também de modificar os currículos e práticas? Há como valorizar o papel da teoria na reflexão sobre a prática, nos estágios, visando a reelaboração das concepções do professor ou licenciando?

A aprendizagem da docência não se restringe à sala de aula e ocorre ao longo do tempo de modo que, em um processo contínuo, o professor se desenvolve profissionalmente e dirige a consolidação de uma identidade profissional na carreira. Segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional docente depende de um investimento pessoal na aprendizagem da docência em que diferentes oportunidades de aprendizagem, organizadas, contribuem para o crescimento e desenvolvimento do docente, cujo reflexo se faz entre os alunos, nas escolas e no seio da própria profissão. Assim, pensar em desenvolvimento introduz a ideia de um profissional atento às demandas da sociedade e em busca de respostas aos contextos profissionais que reduzem sua autonomia, alçando-se na compreensão e busca da sua inserção no

universo sociopolítico da profissão.

Segundo Flores (2015), trabalhos empíricos indicam motivos práticos e emancipatórios para o engajamento de professores nas oportunidades de desenvolvimento profissional, as quais ocorrem, em geral, ao desenvolverem-se a si próprios e gerarem novos propósitos para o ensino. Estes motivos têm sido identificados como mais relevantes para o engajamento docente em seu desenvolvimento do que a implementação de políticas de governo e propostas de progressão na carreira.

2 | METODOLOGIA

No presente estudo, relata-se uma investigação desenvolvida em uma escola do Programa de Ensino Integral (PEI). Segundo o site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) possuem jornada de até nove horas e meia, em uma matriz curricular que inclui, além das disciplinas obrigatórias, as denominadas eletivas, escolhidas de acordo o objetivo do estudante, além de ações de orientação (estudos, mundo do trabalho e projeto de vida). Os professores do PEI atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira. de segundo ciclo do Ensino Fundamental (EF) e de Ensino Médio (EM), do interior paulista.

Nesta pesquisa, professores de duas disciplinas (um de Química e uma de Biologia) vivenciaram uma experiência formativa em conjunto com estudantes de Licenciatura na área de Ciências Biológicas e Agrárias de uma universidade, que realizavam seus estágios docência em final de curso. O curso de Licenciatura em Ciências Agrárias é oferecido aos matriculados em Engenharia Agrônoma ou Florestal da universidade. São destinadas 30 vagas anuais e o foco é a docência na educação profissional

Esta escola, localizada próxima a universidade, já recebia alunos de Licenciatura para estágio, mediante convênio. A escolha do nome da eletiva foi “Experiência abençoada” e foi oferecida para 30 alunos, do 6º ano do EF ao 3º ano do EM, com duração de um semestre, sendo os dois professores responsáveis.

Trata-se de uma aproximação da pesquisa-ação colaborativa, pois o pressuposto era de investigar durante processo, trazendo elementos de reflexão aos envolvidos, intervindo, por meio do de momentos coletivamente construídos em reuniões, no desenrolar das ações na escola. E como resultado, melhorar a prática dos professores e futuros professores em sala de aula, aspecto pragmático que, conforme Tripp (2005), constitui a razão de ser da pesquisa ação, que visa responder “como posso/ podemos melhorar essa prática?”. Segundo o autor (TRIPP, 2005) a pesquisa-ação é a investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas na tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Mencionar que é uma “aproximação” à pesquisa-ação é um cuidado teórico-metodológico, uma vez

que os objetivos desta pesquisa e seu desenrolar tem sido definidos de fora, pelos participantes da universidade.

O professor foi convidado por ter participado do curso de formação continuada sobre “Desenvolvimento Profissional Docente” oferecido anteriormente pela docente formadora na universidade, assim como outros da área de Ciências foram convidados. Ele aceitou e convidou a colega de trabalho, corresponsável pela disciplina proposta. Os alunos de Licenciatura foram convidados oralmente em aulas de Licenciatura em disciplina de estágio, sendo que 3 aceitaram participar: duas da Licenciatura em C. Agrárias e um de C. Biológicas. Todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Outros dois estudantes de licenciatura da universidade, um de C. Agrárias outro de C. Biológicas, atuaram na coleta e análise do material da pesquisa e são coautores deste trabalho.

Ambas as Licenciaturas, em um campus da universidade no interior paulista, priorizam a imersão do licenciando na escola em 4 disciplinas com estágio. Estruturados de forma semelhante, estes cursos iniciam por um bloco inicial de disciplinas introdutórias, seguido de disciplinas específicas de conteúdo pedagógico, como Psicologia da Educação, e as quatro disciplinas com estágio, três delas situadas ao final do curso. Nesta universidade, há uma proposta em um programa de formação de professores que envolve a prática de ensino em uma proposição curricular com aulas que visam não ter uma disciplina apenas de prática ou estágio, pois o estabelecimento da relação teoria e prática é apontado como um dos aspectos fundamentais; a escola é o *locus* formativo e é explícita a valorização da relação teoria-prática na concepção dos estágios, os quais estão vinculados a disciplinas. A disciplina cursada pelos alunos convidados a participar da pesquisa é ministrada pela proponente e os três licenciandos participantes deste estudo participaram de um processo formativo diferenciado por se integraram à pesquisa.

O planejamento conjunto das aulas entre licenciandos e professores ocorreu no começo do semestre e foram realizadas reuniões ao longo do período. Os licenciandos, também discutiram os estágios durante plantões da disciplina realizados pela docente formadora para preparo e discussão das aulas de estágio. O tema geral da disciplina eletiva, abordado em algumas aulas pelos professores e, em outras, pelos licenciandos, foi “Doenças causadas por pernilongos” e combinou-se que as atividades prática e a valorização do aluno ativo seriam premissas do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados apresentados referem-se ao conjunto do trabalho e apoiam-se na análise de quatro reuniões realizadas ao final do semestre. Estas reuniões constituíram-se em “entrevistas em grupo” ou individual sobre as aulas ministradas pelos licenciandos, as quais foram gravadas e transcritas, sendo:

- uma entrevista com as duas estagiárias das Ciências Agrárias sobre a aula de uma delas (a aula sobre insetos)
- uma entrevista com o estagiário das Ciências Biológicas (a aula de método científico e dengue).

- uma entrevista com os professores sobre a aula sobre insetos
- uma entrevista com os professores sobre a aula de método científico e dengue;

As aulas de regência que fizeram parte da discussão foram observadas pela docente formadora e fotografadas e/ou registradas em caderno de campo.

Na investigação relatada, optou-se por embasar os processos reflexivos em aspectos teóricos da teoria de Piaget. Este autor, geralmente abordado em cursos de formação de professores no que se refere a teoria epistemologia genética e os estágios de desenvolvimento intelectual, pode oferecer perspectivas de análise para a sala de aula. Para a discussão com os professores e licenciandos, buscou-se o alicerce teórico nos aspectos figurativos e operativos do conhecimento, os quais são apresentados, entre outras publicações do autor, no livro *Psicologia e Pedagogia* (PIAGET, 1972). Segundo Piaget (1972), o que chamamos de figurativo são os instrumentos de conhecimento que incidem sobre os estados ou que traduzem os movimento e transformações, em termos de simples sucessão de estados. Estado é algo fixo, estático, como o resultado final de uma transformação. Esta definição foi discutida com os entrevistados e foram realizadas tentativas de relacioná-la a aula durante a entrevista.

Também foram levantados aspectos da necessidade da aula centrar-se no estudante o que, para a teoria piagetiana, traz a tona a ideia de construção do conhecimento e seu desenvolvimento. Esta interlocução com o autor foi uma forma de relacionar teoria e prática nos estágios desenvolvidos pelos alunos de licenciatura, atrelados a formação inicial e continuada dos envolvidos.

Dimensionar o papel da teoria de Piaget para analisar as concepções dos professores, os currículos e as propostas para a sala de aula tem sido uma possibilidade permite perceber diferentes alcances desta teoria, tal como realizado por Chakur (2002) para analisar o desenvolvimento profissional dos professores e Massabni (2011), para analisar o desenvolvimento dos licenciandos. No presente trabalho, aspectos da teoria são dimensionados para reflexão sobre a metodologia de ensino e a prática docente em sala de aula.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relata-se um primeiro “formato” da experiência de colaboração universidade-escola em que se propôs que as decisões sobre o uso de atividades práticas em aulas da área de Ciências fossem objeto de discussão e reflexão pelos envolvidos durante o desenvolvimento do estágio na referida disciplina. O segundo “formato” (ou ciclo), não relatado neste trabalho, ampliou o planejamento conjunto, pois se percebeu a dificuldade de colaboração efetiva entre todos no planejamento, configurando ações pouco coesas ou na aceitação acrítica da proposição de outros.

Foi necessária a construção da colaboração para o propósito da pesquisa:

as alunas de Licenciatura, quando consultadas em entrevista de grupo do porque terem escolhido aquele tema para a aula e abordagem, relatam que este foi indicado pelo professor e, apesar de terem se reunido com os dois docentes da escola para decisão, esta foi unilateral. Evidencia-se um pressuposto de trabalho de estagiários de Licenciatura, que é o de aceitar as considerações do professor sem uma posição acrítica e heterônoma, sem entender ou argumentar sobre a proposta do professor para elaborar a aula, o que indica necessidade de aprender a trabalhar em regime de colaboração, em que as opiniões tem a mesma relevância e os critérios decisivos não são os hierárquicos. A ideia foi investigar e entender como ocorreria sem esta mediação da docente formadora, que poderia orientar a reunião em uma direção colaborativa. Também na reunião com os professores este viés de aceitação esteve aparente nos primeiros encontros com a docente universitária. Pode ser um desdobramento do viés que entende a relação universidade-escola como hierárquica e relacionada a concepção da racionalidade técnica, em que os especialistas detém o saber pedagógico e os professores são tidos como executores, aspecto que é modificado nos propósitos da colaboração.

Aprender a trabalhar em propostas colaborativas é um aspecto que se distingue das formas burocráticas e hierárquicas do trabalho docente nas escolas e integram um novo profissionalismo. Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005), este “novo” profissionalismo é requerido como parte de uma reestruturação econômica do capitalismo, que exige a colaboração, o trabalho integrado, em equipe, a parceria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados, aumentando ou tornam mais complexa a atividade docente mas, como aspecto preocupante, excluindo as áreas mais políticas e sociais de seu trabalho.

Entende-se que é preciso formar professores que busquem melhorar/transformar as condições em que atuam, pensando nas condições objetivas de trabalho e no crescimento profissional, considerando a oportunidade de negociar novos moldes para o seu trabalho, que reivindiquem poder de decisão e autonomia não só na sala de aula.

Na análise prévia a reunião, observaram-se os registros e percebeu-se foco no conteúdo descritivo, em com a aprendizagem voltada a detalhes memorísticos. A aula da licenciando foi uma aula prática no Laboratório Didático de Licenciatura da universidade, com diversos insetos para a observação em lupa. Foi solicitado ao aluno que fizesse o registro das características dos insetos em uma folha, com indicações de nomes de estruturas a serem observadas. Esta folha foi entregue pelos alunos ao final e corrigida, por opção dos licenciandos e professores, para integrar a nota da disciplina.

A outra aula escolhida foi a regência do licenciando que ocorreu na aula seguinte a uma que os alunos trouxeram o material coletado em suas casas, que visava apreender pernilongos por meio de uma armadilha em garrafa PET por eles construída em aula. Esta aula “não deu muito certo”, segundo palavras do licenciando em entrevista, porque

não os alunos conseguiram coletar pernilongo e, assim, não havia como estimar a presença e distribuição de pernilongo nas casas da cidade, que era o objetivo da aula nem como observar suas características. A aula dependia do material trazido pelos alunos para ocorrer; além da disseminação da dengue e outras doenças transmitidas por pernilongos na atualidade, discutiu-se antes da aula ser dada a importância para a cidadania desta abordagem. Na aula observada, o licenciando iniciou por dizer que o levantamento e a distribuição são estudados em gráficos e explicou como realiza-los, deixando um gráfico sobre estatísticas de doenças transmitidas por pernilongos no Brasil para os alunos elaborarem com base em uma tabela oferecida (o que requeria dos estudantes colocar os números em uma escala para compor um gráfico; isto é, a apresentação do conhecimento em uma forma- tabela- para outra- gráfico).

A fragmentação entre as aulas, tidas como estanques e a priori pouco relacionadas ao tema central da disciplina “Doenças causadas por pernilongos” foi discutida, mas não resolvida, pois os temas das aulas já haviam sido distribuídos entre os licenciandos e professores. Também a ideia de atividade prática implicou em colocar experimentos ou outra atividade em aulas práticas sem maiores relações entre elas, ou sem um conteúdo teórico ou linha que as articulasse em um planejamento coeso voltado a objetivos de aprendizagem. Esta visão foi tomando corpo durante o semestre. E, uma vez que as atividades práticas são raras no ensino de Ciências, só o fato de incluí-las em aulas era ressaltado como valioso pelos envolvidos, que as prepararam com dedicação.

Em ambas as aulas, nota-se que as deduções, sínteses, comparações e outras são capacidades operativas do sujeito estão pouco presentes e o conhecimento figurativo, que é relativo as formas, foi priorizado, por exemplo, em saber como é a antena do inseto sem relacionar sua forma à função ou em saber o que é deduzir porque o aparato bucal do pernilongo é furador. Na segunda aula, do método científico, uma parte do método, que é o tratamento numérico dos dados foi priorizado, sem relacionar a indução, dedução ou outras relações operativas para compreender o porque dos resultados, as quais priorizariam o raciocínio, pois a ação intelectual sobre os dados necessita ser valorizada no ensino da área.

As reuniões de entrevista de grupo foram assim preparadas e desenvolvidas: 1) Foram escolhidas duas regências, uma sobre insetos, de uma das licenciandas, e outra sobre “método científico e doenças causadas por pernilongos” do licenciando, para análise; 2) na análise prévia à reunião, notou-se que o foco não estava na aprendizagem e era priorizado o conhecimento figurativo (incluíram-se estudos sobre Piaget dos licenciandos sem vínculo ao estágio). 3) Elaboraram-se *slides* de suporte à discussão, com imagens fotográficas ou passagens escritas registradas na aula. Os *slides* iniciavam-se com a pergunta problematizadora: “O que chamou sua atenção nesta aula?”, ao mostrar passagens das aulas, questionava-se: “O que foi mais importante para o aluno (nesta aula selecionada)?” Ao final dos *slides*, eram introduzidos conceitos de Piaget e eram apoiadas tentativas do(s) entrevistado(s)

relacioná-los à referida aula.

Em se tratando de um processo de colaboração e em respeito a autonomia e a capacidade de colocar-se na discussão, os slides foram orientadores da dinâmica, sem uma exposição oral dos mesmos. Os participantes sentiram-se a vontade para relacionar os slides às aulas e, em um primeiro momento, lembravam os momentos de satisfação dos alunos em observarem insetos e realizarem aulas com atividades práticas, bem como a dificuldade e os cuidados na preparação, sem problematizar a aula.

A problematização foi ocorrendo quando, ao observarem os *slides* sobre a aula dos insetos, foram percebendo que a aprendizagem pretendida não era clara. Neste momento, percebeu-se que a disciplina não tinha um foco, que as atividades práticas eram a sua “razão de existir”. Qual o objetivo da aula para os professores? Segundo resposta de ambos, a disciplina eletiva deve relacionar-se aos “projetos de vida” dos alunos, mas entendiam que não tinham o compromisso de ensinar algo objetivo. Deduz-se que, para eles, ao não ter um conteúdo curricular determinado e pré-estabelecido, a disciplina fica sem um norteador e por este motivo, não se planeja em termos das necessidades de aprendizagem e conteúdos diversificados. A elaboração externa do currículo e a ideia de currículo como sequencia de conteúdos pode estar na base dos professores e são desafios formativos desenvolver a autonomia no desenvolvimento curricular de uma disciplina, algo possibilitado por este formato mais livre em “eletiva”.

Na aula sobre insetos, a priorização dos aspectos figurativos, voltados para o estado dos insetos e culminando em aspectos descritivos, foi a tônica, que incluiu profundidade e detalhamento pouco recomendáveis para uma iniciação às ciências na escola. Quando em entrevista, se questionou o porque terem optado por aquela forma de ensino, as licenciandas explicaram que se embasaram na aula sobre insetos e o que era exigido saber sobre eles na disciplina cursada na universidade. Esta opção mostra a força da vivência em disciplinas do bacharelado para a elaboração da docência, pois os conhecimentos foram transpostos, ainda que reduzidos em termos de quantidade e duração, mas a forma que enfatiza a descrição de nomes e estruturas, comuns no ensino de Biologia, permanece, pois mais que na Licenciatura se questione esta forma e os incentivos que oferece à memorização em detrimento de uma formação voltada ao raciocínio e ao estabelecimento de relações que façam sentido para o estudante.

Na discussão da aula sobre método científico e dengue, a especificidade do conhecimento trabalhado com os alunos foi discutida a partir das perguntas já apontadas neste texto e das seguintes: Por que pode-se considerar que esta aula não priorizou o raciocínio do aluno? Considerando a aprendizagem, como foi a compreensão do método científico nesta aula? Ao apresentar e discutir o conceito de conhecimento figurativo, o licenciando questionou o que é “conhecimento figurativo”. Explicou-se que o Estado é algo fixo, estático, como o resultado final de uma transformação. Foi explicado que um número de uma tabela pode ser um “estado”, pois quando você coloca os números mas não percebe relação ou operações que resultam neles, são

estados sem transformação. E o entrevistado pergunta, o que é a transformação? é um conceito que se refere a quando o sujeito opera sobre aquele estado e você consegue compreender as mudanças. Por exemplo, a criança pequena, se der a massinha de modelar para ela e fizer uma cobrinha e transformar bolinha, não se atenta a transformação ocorrida mas aos estados físicos finais não percebendo a conservação da massa.

Quanto a aprendizagem em sua aula, o licenciando reflete que tem algumas ressalvas neste sentido, pois percebeu que os alunos aprenderam sobre montagem de gráficos, mas não sobre o tema doenças, como se aprender a fazer gráficos fosse aprender um dos aspectos do método científico. A aula do estagiário não se centrou no método científico, mas na construção de gráficos, a partir de tabela, sendo este assunto já tratado anteriormente pelo professor da turma, que participa da pesquisa.

Estas entrevistas com discussões em grupo fortaleceram o elo de colaboração entre os envolvidos e, segundo a professora do grupo, pela primeira vez ela havia sentido proximidade com licenciandos estagiários, sem se sentir “avaliada” quando estão presentes em aula. Os professores, na reunião de análise da aula sobre insetos, fizeram diversas conexões com suas aulas, como o currículo e com orientações recebidas da rede de ensino. A professora mencionou que depois de tantos anos de profissão estava percebendo como trabalhava e como aquela teoria “de Piaget” da universidade poderia colaborar em algo. Foi possível perceber que o diálogo respeitoso construído entre todos foi fundamental para refletirem, sem imposição de ideias, deixando espaço para lembranças e correlações que achassem pertinentes para aprimorar a concepção de trabalho, em busca de melhorias na sala de aula.

Como síntese dos resultados, tem sido possível registrar: 1) a evolução do grupo, em termos colaborativos; 2) a fragmentação inicial do planejamento das aulas, sem a ideia de construção pelo aluno ao longo do tempo; 3) como se tratam de aulas na área de Ciências, a inclusão de atividades práticas experimentais sem a articulação com conceitos teóricos, configurando a “prática pela prática” e, finalmente, 4) a indução de um processo reflexivo sobre a própria prática dos professores envolvidos, a partir do incentivo a apreciação da aula do licenciando.

4 | CONCLUSÕES

O trabalho colaborativo na pesquisa conjunta entre professores de escola, licenciandos e docente formador da universidade gera possibilidade de ampliar as reflexões sobre a prática educativa. Na pesquisa proposta, a colaboração foi sendo construída, sendo um processo a ser trabalhado pelos formadores de professores, pois a tendência foi de esperar do especialista, ou mais experiente (para a situação do professor em relação ao licenciando) as indicações. Foi-se percebendo a fragmentação entre as aulas e a priorização da atividade prática com ênfase nos conhecimentos que

pouco exigem raciocínio do aluno, aspectos percebidos em “insights” que revelavam a percepção do professor sobre a própria prática e os inseriam em um processo reflexivo para além da especificidade da aula em questão. A escolha de aspectos da teoria de Piaget tem colaborado para a tomada de consciência, dos professores e licenciandos, de uma prática focada em rotinas e tradições e não na aprendizagem e construção de conhecimentos pelo aluno.

As reuniões foram fundamentais para o estreitamento das relações entre licenciandos e professores e para a reflexão a partir da teoria de Piaget, evidenciando aos envolvidos que a teoria pode subsidiar o aprimoramento da prática se compreendida, analisada e discutida em um ambiente colaborativo de aprendizagem da docência. Este aspecto avança na dificuldade de romper um modelo formativo que pouco relaciona teoria e prática docente, articulando a formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

- CHAKUR, C. R. S. L. **A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista** *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 2002, p. 146-176.
- FLORES, M. A. (2015) **Teacher learning and learning from teaching**. Editorial. *Teachers and teaching: theory and practice*. 21(1), 1-3.
- FLORES, M. A. **Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 851- 869, 2014.
- GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 1, 2005, p. 45-56.
- IMBÉRNON, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado – hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.
- MARCELO, C. **Desenvolvimento professor docente, passado e futuro**. *Sísifo – Revista de ciências da educação*, n.8, 2009, p. 7- 22.
- MASSABNI, V. G. (2011). **Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente**. *Educação e Pesquisa*, 37 (4), 793-808.
- MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Companhia Editora Forense, 1972.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- TRIPP, D. (2005). **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- WILSON, S. M. e BERNE, J. **Teacher learning and acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development**. *Review of Research in Education*, n. 24, 1999, p. 173-209.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Jean Carlos Lemes

Universidade Federal de Itajubá

Itajubá – Minas Gerais

Flávia Sueli Fabiani Marcatto

Universidade Federal de Itajubá

Itajubá – Minas Gerais

RESUMO: O objetivo desse trabalho é apresentar um mapeamento das Comunicações Científicas, nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), no período de 2001 a 2016, visando descrever o uso do jogo como metodologia no processo de ensino e aprendizagem de matemática, tendo o espaço da sala de aula como ambiente favorável para a construção de conceitos. A escolha dessa temática de pesquisa se baseou na orientação da metodologia de jogos, nas aulas de matemática, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir do ano de 1996. Selecionamos e organizamos os trabalhos de acordo com a identificação de temáticas convergentes e divergentes e os referenciais teóricos mais utilizados. É possível destacar um crescente no que diz respeito à utilização do recurso de jogos durante a prática do ensino de matemática em sala de aula, visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem

significativa. Formação de professores de matemática. Jogos. Educação Matemática.

ABSTRACT: The objective of this work is to present a mapping of Scientific Communications in the annals of the National Meeting of Mathematics Education (ENEM), from 2001 to 2016, aiming to describe the use of the game as a methodology in the teaching and learning process of mathematics. space as a favorable environment for the construction of concepts. The choice of this research theme was based on the orientation of the methodology of games, in the mathematics classes, by the National Curricular Parameters (PCNs) from the year 1996. We select and organize the works according to the identification of convergent and divergent themes and the most used theoretical references. It is possible to highlight a growing concern regarding the use of gaming resources during the practice of teaching mathematics in the classroom, in order to favor the process of teaching and learning of students.

KEYWORDS: Meaningful learning. Teacher training in mathematics. Games. Mathematical Education.

1 | INTRODUÇÃO

A utilização de jogos durante o processo

de ensino e aprendizagem da matemática vem se apresentando como uma importante ferramenta didático-metodológica, uma vez que podem conduzir a condições que proporcionem a aprendizagem de um conhecimento matemático por parte de um sujeito. Desperta o interesse e melhora a motivação dos alunos nas atividades propostas e pode favorecer uma aprendizagem mais significativa.

A aprendizagem significativa em matemática é compreendida como aquela que assume que conceitos matemáticos são estabelecidos por meio de seus usos, experienciados pelos alunos quando trabalham suas aplicações, fazendo relações e conexões com a realidade, outras áreas do saber e dentro da própria matemática.

Este trabalho refere-se a um mapeamento, nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, buscando identificar atividades e/ou estudos que apresentem a metodologia de ensino de matemática por meio de Jogos, nas práticas de sala de aula de matemática.

No período desta análise foram realizados sete encontros, compreendidos no período de 2001 a 2016. Adotamos, como referência as Comunicações Científicas (CC) e os Relatos de Experiências (RE).

A escolha de jogos no ensino de matemática se baseou na inserção dessa temática, como um recurso para ‘fazer matemática na sala de aula’, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de 1997, gerando maior interesse, considerando os potenciais e benefícios de sua utilização durante o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (BRASIL, 1997, p. 35)

Relatamos neste texto os resultados já observados no estudo, apoiados por autores (GRANDO, 1995, 2000; MUNIZ, 2010; LORENZATO, 2010, 2011), que defendem o uso de jogos na sala de aula como uma metodologia de ensino de matemática.

2 | APROXIMANDO PROFESSORES E ALUNOS

O processo de ensino de matemática, é por vezes tratado dentro do ambiente escolar com distanciamento entre alunos e professores, gerando possíveis, impactos negativos na aprendizagem e avaliação dessa disciplina.

Lorenzato (2012, p.23) destaca que “a atuação do professor é fundamental para o sucesso ou fracasso escolar”, indo ao encontro das ideias propostas por Grandó (2000, p. 02), ao ressaltar que “os educadores necessitam conhecer determinados componentes internos dos seus alunos para orientarem a aprendizagem deles, de maneira significativa”, de modo que os alunos consigam estabelecer uma

conexão fundamental entre o ambiente escolar e as situações vivenciadas por eles, cotidianamente.

Ainda sobre isso, Lorenzato (2012, p.21) nos alerta sobre a importância da utilização de atividades manipuláveis no processo de ensino dos educandos, uma vez que eles por si só não garantem a aprendizagem, mas podem “ser um excelente catalisador para o aluno construir seu saber matemático”.

Mesmo assim, Grando (1995) pontua que por melhor que o material aparente ser, ele não faz com que os alunos aprendam sozinhos. Para que a inserção desses recursos favoreça uma melhor aprendizagem da disciplina, é fundamental que o professor, experimente processo semelhante aos alunos, “reestruturando os conceitos, suas concepções e redimensionando sua prática pedagógica, coerente com o que ele pensa de ensino, aprendizagem, matemática e realidade” (p. 133).

Diante disso, na perspectiva do uso de jogos durante a proposta didática de Muniz (2010, p.42), chama nossa atenção para a caracterização de uma atividade com o jogo, pois segundo ele essa atividade precisa apresentar alguns elementos como: “uma base simbólica, regras, jogadores, um investimento/risco e uma incerteza inicial quanto aos resultados”.

Nesse sentido, a utilização de jogos durante o ensino de matemática vem se estabelecendo como um importante recurso metodológico na compreensão dos conceitos pelos alunos, uma vez que de acordo com Grando (2000), o jogo se estabelece aos alunos como um problema que “dispara” para a construção do conceito, mas que transcende a isso, na medida em que desencadeia esse processo de forma lúdica, dinâmica, desafiadora e, portanto, mais motivante ao aluno. (p.33)

É importante ainda, caracterizar aqueles jogos que não abordam um conteúdo matemático específico, mas que a sua prática pode favorecer os alunos com o “desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo, exigidos na escolha de uma jogada e na argumentação necessária durante a troca de informação” (BORIN et al., 1995, apud STRAPASON e BISOGNIN, 2013, p. 591).

Dessa forma, Muniz (2010) apresenta duas concepções nas quais podemos refletir sobre a relação entre jogo e matemática. Na primeira delas, os jogos são classificados como matemáticos ou educativos e são oferecidos como “mediadores da aprendizagem de saberes matemáticos próprios de manuais escolares” (p.52). Já a outra perspectiva se baseia na possibilidade e na “maneira como se observa o jogo, realizado pela criança para identificar seu conteúdo matemático presente na atividade ou, simplesmente, analisar as situações matemáticas propostas pelo jogo” (p. 52).

Lorenzato (2010, p.60) também ressalta que o ensino da matemática deve se desenvolver de forma integrada, de modo, que os alunos consigam enxergar “a harmonia, coerência e beleza que a matemática encerra”, rompendo alguns estigmas negativos impostos à alguns conteúdos.

Algumas reflexões de Grando (2000) afirmam o valor motivacional, cognitivo e conceitual da utilização de jogos durante o processo de ensino, estabelecendo

esse recurso como uma alternativa importante para uma aprendizagem matemática significativa. Ainda de acordo com autora, as principais dificuldades durante o processo de aprendizagem dos alunos podem ser observadas durante a abstração da linguagem matemática, de modo que “o jogo, determinado por suas regras, poderia estabelecer um caminho natural que vai da imaginação à abstração de um conceito matemático.” (p.21)

Para isso, a autora propõe alguns momentos que devem ser considerados quando desenvolvemos os jogos matemáticos, visando auxiliar os alunos na construção dos conceitos envolvidos. Em um primeiro momento, os alunos se familiarizam com os materiais do jogo, as regras, e a compreensão das mesmas. Na etapa seguinte, o educador busca intervir e instigar os alunos a refletirem sobre as jogadas, levantando a necessidade de um registro escrito das situações criadas, sugerimos a elaboração de portfólio. Os momentos que se sucedem devem favorecer a problematização das ações da partida, nos quais o educador pode mediar a resolução de situações-problemas de jogo, culminado em uma partida por competência onde os alunos executem estratégias já definidas e analisadas.

Além disso, Grando (1995) afirma que é fundamental que o professor de Matemática disponha de subsídios necessários e importantes ao desenvolvimento dessa atividade. Assim sendo, temos que uma das oportunidades possíveis de se favorecerem tais subsídios é a formação do professor” (p. 23). Sobre isso, Turrioni e Perez (2012), colocam como fundamental essa experiência dos licenciandos, bem como na formação continuada, com recursos metodológicos diversificados, uma vez poderão ampliar seu olhar sobre a importância da sua utilização, bem como, terão a possibilidade de vivenciar na prática essas situações.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar nas comunicações científicas publicadas nos Encontros Nacionais de Educação Matemática, a temática do jogo e os principais referenciais teóricos dessas comunicações.

Para atingirmos este objetivo, a base de dados utilizada para constituir o *corpus* desta pesquisa foram os anais do Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, realizados no período compreendido entre 2001 e 2016. Ao longo desses 15 anos foram realizados sete eventos, gerando sete Anais. Os Anais serão considerados neste trabalho como documentos onde se compilam o conteúdo produzido, debatido e apresentado em um evento e onde também pode ser uma forma de se preservar as tendências sobre temas específicos. O trabalho é de natureza qualitativa e tem-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa, que se caracteriza pelo “interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação”. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641)

Neste período estudado os anais do evento estão disponíveis no formato digital, para consulta *online*. Foram encontrados, sete anais, seis deles estão publicados no site da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática), entretanto, o X ENEM, do ano de 2010, foi encontrado em uma plataforma alternativa.

Durante a seleção de documentos pertinentes para a constituição do *corpus*, é notável a evolução, em números, de textos que discutem o tema desta pesquisa. No VII ENEM, em 2001, os arquivos foram separados um a um. Nos encontros que se sucederam, foi possível utilizar a ferramenta de busca por palavras-chave, tais como: “jogo(s)”, “lúdico”, “dinâmica”, “tangram”, “xadrez”, todas atenderam aos propósitos do tema em estudo. Foram encontrados um total de 182 trabalhos, 74 na modalidade Comunicação Científica (CC), e 108 Relatos de Experiências (RE). Os trabalhos foram organizados, por categoria, codificados pelo número e ano do encontro, conforme a tabela a seguir:

ENEM	VII 2001	VIII 2004	IX 2007	X 2010	XI 2013	XII 2016	Total
Relato de Experiência	3	6	7	13	36	43	108
Comunicação Científica	2	4	8	10	21	29	74

Tabela 1 – Relatos de Experiência e Comunicações Científicas que abordam jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Autores

A etapa seguinte foi realizada a leitura dos resumos selecionados como CC, onde foram categorizados em: (i) potencialidades do jogo para melhorar a aprendizagem de matemática dos alunos da Educação Básica e (ii) potencialidades do jogo para o desenvolvimento profissional do professor de matemática. As comunicações científicas publicadas nos anais referem-se à comunicação de pesquisas em andamento ou concluídas

É importante ressaltar que essas informações foram coletadas a partir da leitura do texto completo das CC. Os dados foram armazenados em planilhas e organizados em tabelas e as CC foram categorizadas de acordo com suas características individuais.

Considerando o jogo com potencial para melhorar a aprendizagem de matemática dos alunos da Educação Básica, encontramos 31 CC que se referem ao jogo como uma metodologia no processo de ensino e aprendizagem de matemática, no que se refere aos objetivos do jogo e ao local/momento desenvolvido no processo. Para as potencialidades do jogo para o desenvolvimento profissional do professor de matemática, localizamos 12 CC, onde constataram que o uso dessa metodologia possibilita aos alunos o início do desenvolvimento de um pensar matemático, porém, professores apresentam resistências quanto à aplicação de jogos em sala de aula, justificando que seus efeitos não são imediatos.

Após a pré-análise, selecionamos 17 CC para realizar a análise descritiva das informações coletadas, buscando observar aspectos que consideramos relevantes ao

falar sobre a utilização de jogos durante o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. Esses trabalhos foram selecionados porque evidenciaram a sala de aula como local e espaço para o desenvolvimento de suas investigações de pesquisa, com jogos. A seguir, passamos a descrever os dados coletados de forma geral, tanto qualitativos como quantitativos.

4 | TENDÊNCIAS DO USO DE JOGOS NOS ANAIS DO ENEM

Por meio da análise dos dados coletados, 28 textos (CC e RE) se caracterizam por não delimitarem a utilização de jogos durante as aulas, ou seja, não se referem a um tema específico. Entretanto ressaltam seus benefícios quanto ao processo de raciocínio lógico e a participação dos alunos durante as atividades, tal como Muniz (2010) ao expressar que “a prática de jogos dessa natureza favorece a capacidade da criança pelo trabalho que exige concentração, lógica e imaginação dedutiva, competências bem ligadas à matemática.” (p.22). Nesse caso, o número de RE é o mesmo daqueles categorizados como CC.

Relato de Experiência	14
Comunicação Científica	14

Tabela 2 – RE e CC que abordam as perspectivas no ensino da matemática por meio de atividades lúdicas, jogos e materiais concretos.

Fonte: Autores

Foi possível observar que as atividades relacionadas à utilização de jogos durante o processo de ensino de matemática o aluno foi protagonista em 102 relatos, já em 23 dos textos a figura dos professores da educação básica é a referência do estudo e dez dos trabalhos são licenciandos do curso de matemática que são a referência.

Atrelando essas informações aos ambientes em que as experiências foram elaboradas e desenvolvidas, observamos que a maioria se concentrou em escolas públicas de Educação Básica.

Escola de Educação Básica – Pública	65
Escola de Educação Básica – Privada	11
Ensino Superior	5
Escola Técnica	3

Tabela 3 – Ambiente escolar em que foram desenvolvidas atividades voltadas a utilização de jogos como um recurso para o ensino da matemática.

Fonte: Autores

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que com suas características favoreceu a utilização dos jogos como recurso metodológico. Nos textos analisados, os bolsistas do programa propõem atividades diferenciadas,

no contexto da escola pública, o que pode ser um indicativo da maior concentração nesse ambiente.

Para Marcatto (2018) o Pibid constitui-se como uma nova pedagogia da formação de professores, baseado na inserção de bolsistas de iniciação à docência, no contexto de trabalho dos professores. Proporciona “uma pedagogia de proximidade do papel das metodologias de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de interdisciplinaridade, o que favorece um novo tipo de conhecimento formal sobre práticas competentes de ensino” (p.13), promovendo a reflexão sistemática dos futuros professores.

O primeiro relato de experiência que discute o Pibid foi publicado no X ENEM, em 2010. A partir desse, é possível observar um crescimento significativo de textos relacionando jogos no ensino de matemática, desenvolvidos no âmbito do Pibid. A maioria dos trabalhos se encontra na categoria RE, talvez porque a principal proposta do Programa se baseia na inserção de licenciandos no contexto da escola.

Relato de Experiência	29
Comunicação Científica	2

Tabela 4 – RE e CC que discutem a utilização de jogos no âmbito do Pibid.

Fonte: Autores

Ainda assim, é importante considerar práticas voltadas a utilização de jogos, que focam a formação dos licenciandos e a formação continuada de professores. Pois são eles os responsáveis pelas atividades desenvolvidas durante as aulas, e, portanto, quaisquer mudanças necessárias nesse contexto escolar se baseiam na ação transformadora do professor. (GRANDO, 1995)

Desse modo, buscamos analisar em cada uma das etapas de ensino, a quantidade de utilização do recurso de jogos durante a prática do ensino da matemática. Cerca de 60 textos (CC e RE) selecionados na primeira etapa, não eram direcionados a nenhuma turma específica da formação básica.

Na educação infantil, apenas um RE tinha seu enfoque voltado a utilização do recurso de jogos para o ensino de matemática. No Ensino Fundamental I, encontramos 14 RE e cinco CC, cuja perspectiva desses textos se fundamentava principalmente em ações voltadas a prática em sala de aula.

Esses números são ainda mais expressivos, ao considerarmos o Ensino Fundamental II, 6º ao 9º anos. Como podemos visualizar na tabela a seguir:

Relato de Experiência	40
Comunicação Científica	17

Tabela 5 – RE e CC que apresentam a utilização de jogos durante o ensino da matemática no Ensino Fundamental II.

Fonte: Autores

Nesse cenário, conseguimos observar que a maioria das publicações como RE,

apresentando-se assim como um possível sinal da valorização do uso de metodologias diferenciadas no contexto educacional.

No ensino médio, observamos uma diminuição dos relatos sobre o tema, sendo encontrados 17 RE e 11 CC. Essa redução pode ser um indicativo, da influência de avaliações do sistema educacional, vestibulares e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, podemos aludir que a matemática abstrata ensinada nessa etapa de ensino, pode estar passando por um processo de desvalorização, priorizando apenas aqueles conceitos considerados relevantes para o ingresso no ensino superior.

Além disso, pudemos identificar, por meio da leitura dos resumos, a utilização de jogos para o ensino de conceitos matemáticos, fora do contexto curricular obrigatório da Educação Básica, foram encontrados seis RE e dois CC. Nessa análise, selecionamos abordagens em cursos preparatórios para concursos ou vestibulares, em cursos profissionalizantes, na formação inicial e continuada de professores.

Tais dados, podem nos mostrar, mesmo que em um ritmo lento, que alternativas diferenciadas do ensino expositivo tradicional vêm sendo observadas e desenvolvidas nos diversos modelos e instituições educacionais. Sobre isso, Lorenzato (2012), ressalta a importância da utilização de materiais didáticos diversificados em todas as etapas de ensino, uma vez que a dinamicidade de alguns desses materiais permitem “transformações por continuidade, facilitam ao aluno a realização de redescobertas, a percepção de propriedades e a construção de uma efetiva aprendizagem” (p. 19).

Analisamos também, os principais conteúdos matemáticos abordados nas atividades. É possível observar intervenções relacionadas em 23 eixos conceituais da matemática, entretanto, a grande maioria desses são voltados ao ensino das operações aritméticas, de frações, de números inteiros, de raciocínio lógico e de Geometria.

Conteúdos Matemáticos	Quantidade
Operações aritméticas	29
Fração	13
Números inteiros; Raciocínio lógico	12
Geometria	10
Funções; Estatística e Probabilidade	7
Linguagem algébrica; Equações do 1º grau; Potenciação e radiciação	5
Sistemas numéricos	4
Trigonometria; Expressão numérica; Matemática financeira	3
Sequências (PA e PG); Números racionais; Números primos e compostos	2
Monômios e polinômios; Equações do 2º grau; Numeração binária; Contagem numérica Análise combinatória; Conjuntos numéricos	1

Tabela 6 – Conteúdos matemáticos abordados com a utilização de jogos.

Fonte: Autores

Vale ressaltar ainda, que ao analisarmos o número de textos que destacam o ensino das operações aritméticas é superior ao dobro de qualquer outro dos eixos temáticos abordados. Podemos aludir dois possíveis aspectos relacionados

a isso, no primeiro deles, essa prática se faz necessária buscando sanar dúvidas e questionamentos, devido à importância do domínio por parte dos alunos desses conceitos, pois são fundamentais durante todas as etapas do ensino da matemática. Já no segundo, podemos considerar a hipótese de um ensino mais significativo sobre o tema, de modo a compensar um ensino normalmente mecânico e sistemático desses algoritmos, sem nenhuma exploração de suas propriedades e características.

Sobre isso, a análise de Grandó (2000) sobre a importância da utilização de jogos para o ensino do cálculo mental, aponta que essa seria uma possibilidade de favorecer uma melhor aprendizagem dos conceitos aritméticos pelos alunos, uma vez que o desenvolvimento dessas propostas se faz

[...]necessária para uma significativa compreensão do número e de suas propriedades (domínio estrutural numérico), estabelecimento de estimativas e para o uso prático nas atividades cotidianas. Além disso, a habilidade com o cálculo mental pode fornecer notável contribuição à aprendizagem de conceitos matemáticos (relações / operações / regularidades / álgebra / proporcionalidade) e ao desenvolvimento da aritmética. (GRANDO, 2000, p.48)

Atrelado a isso, com relação ao eixo raciocínio lógico, foi possível observar que essa perspectiva é relacionada a prática do Xadrez, em quatro textos classificados como RE. Com respeito a Geometria, podemos notar a preferência pelo uso do Tangram, uma vez que aproximadamente um terço dos relatos relacionados a esse conteúdo se referem ao quebra-cabeça.

Acreditando que “a utilização de novas tecnologias está produzindo mudanças importantes no desenvolvimento da Matemática escolar” (GRANDO, 2000, p. 39), e que a união desse recurso com a prática por meio de jogos favorecesse o processo de ensino-aprendizagem de matemática, buscamos identificar ainda textos que propunham a utilização de jogos no ensino da matemática, por meio de recursos tecnológicos.

A partir disso, foi possível observar uma discrepância considerável entre a quantidade de textos classificados como CC, 17 no total, contra seis RE, podendo ser um indicativo do fato de muitas escolas de Educação Básica, não possuírem laboratório de informática, limitando esse tipo de abordagem em sala de aula. Além disso, outro aspecto que pode estar relacionado a esse cenário é a formação docente limitada que não favorece abordagem didática a partir de ferramentas digitais, estabelecendo de uma forma ainda mais acentuada a necessidade de cursos de formação continuada.

5 | TENDÊNCIAS DO USO DE JOGOS NAS COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS NOS ANAIS ENEM

Quando direcionamos nosso olhar às Comunicações Científicas desenvolvidas no ambiente escolar com o intuito de favorecer a aprendizagem da matemática, buscamos

características comuns nesses textos. Foi possível observar que a utilização de jogos no ambiente de sala de aula de Matemática é justificada por três objetivos principais, o caráter lúdico, a construção de conhecimentos e os aspectos socioemocionais.

O caráter lúdico é o de maior destaque nos textos das comunicações científicas. Neste contexto, o uso do jogo se apoia na ludicidade, na motivação, no interesse e na participação dos alunos nas atividades propostas, atuando como agente de aproximação entre eles e a disciplina a partir de uma perspectiva diferente da tradição matemática escolar. Para Skovsmose e Penteado (2016) na aula tradicional as atividades, em sala de aula, são definidas através do livro didático. O professor faz uma exposição sobre um tópico específico e define as tarefas para os alunos. Os exercícios matemáticos desempenham um papel dominante e a sua resolução é considerada essencial para o aprendizado da matemática. Estes exercícios demonstram três características: toda a informação dada é exata, necessária e suficiente para resolvê-los. Outra característica importante da prática em sala de aula tradicional é eliminar os erros, pois fazer as coisas corretamente é equivalente a aprender matemática.

A construção de conhecimentos compreende a abordagem de jogos como um recurso pedagógico capaz de construir conhecimentos. Os jogos têm a finalidade de desenvolver e significar os conceitos matemáticos a partir de uma perspectiva metodológica que incentive o pensamento crítico, a investigação, a elaboração de estratégias e a reflexão sobre o erro.

Os aspectos socioemocionais, valorizam a utilização dos jogos em sala de aula como uma possibilidade que estimule o uso da linguagem e a formação de relações sociais. A partir desse objetivo as atividades assumem um caráter extra conceitual, no qual os alunos podem desenvolver alguns dos fatores socioemocionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem por meio da interação com o objeto do jogo e com os demais colegas.

Vale ressaltar ainda que mesmo aquelas comunicações que apresentavam o jogo como um instrumento de construção de conhecimento ou mesmo para favorecer as relações sociais, acabavam por valorizar os aspectos motivacionais e o caráter lúdico da abordagem com esse recurso.

As comunicações científicas C ressaltam a importância do professor na mediação dessas atividades, pois é a partir da intencionalidade e do planejamento que a utilização dos jogos supera a perspectiva da motivação assumindo um caráter formativo-conceitual. Essa mudança na concepção do educador é fundamental para que a escolha por essa abordagem consiga explorar suas potencialidades e não se limite aos aspectos lúdicos despertados nessas propostas.

Outro indicativo observado nas obras analisadas é a articulação entre a metodologia de resolução de problemas e o uso de jogos. Essa relação é considerada por Grando (1995) ao definir jogo “um gerador de situações-problema, de real desafio para os alunos” (p.115), valorizando que nos contextos gerados por meio dessa abordagem, os alunos são instigados a assumir uma postura investigativa, a fim

de elaborar e testar possibilidades, superar adversidades e refletir sobre os erros e acertos de suas escolhas.

Em outros casos a utilização de recursos didáticos e materiais manipuláveis são tratados como jogos, devido ao aspecto dinâmico que eles propõem às atividades. Entretanto, essa classificação, por vezes, tende a generalizar e superficializar o conceito de jogo a quaisquer situações que diferem da proposta metodológica expositiva tradicional. Desse modo podem gerar maior interesse e participação dos alunos, ao mesmo tempo em que podem limitar as potencialidades desses recursos. Ambas as abordagens apresentam semelhanças, mas suas diferenças devem ser consideradas de acordo com o objetivo ao qual o professor almeja alcançar.

Vale pontuar também, aquelas CC nas quais o jogo matemático foi uma alternativa utilizada na educação de alunos com necessidades especiais como um instrumento auxiliar da prática pedagógica. Nesses casos, a abordagem apresentou-se como um elemento facilitador da aprendizagem, onde seus aspectos lúdicos favoreceriam o interesse e a participação nas atividades, bem como a concentração e a comunicação entre aluno e professor.

Nessa segunda etapa, ao consideramos apenas as 17 CC que apresentavam alguma prática em sala de aula por meio de jogos, analisamos os ambientes aos quais elas eram direcionadas. Novamente observamos que as experiências se concentram na Educação Básica pública, entretanto observamos apenas um trabalho desenvolvido na perspectiva do Pibid.

Buscamos ainda levantar o número de textos por nível de ensino. Dez artigos abordam experiências desenvolvidas no Ensino Fundamental II, quatro são voltados ao Ensino Médio, um no Ensino Fundamental I, um ao Ensino Técnico e um desenvolvido em uma aldeia indígena.

Sobre isso, é importante relatar que duas CC apresentam uma reflexão sobre a concentração de propostas no Ensino Fundamental. Para isso elas apresentam jogos voltados ao Ensino Médio, justificando que as séries finais da EB carecem de abordagens metodológicas diferenciadas.

Outro foco da nossa análise foram os conceitos e conteúdos matemáticos abordados nessas Comunicações. Um pouco diferente das reflexões anteriores, nesse cenário é possível observar que os conceitos são distribuídos de uma maneira homogênea, quatro CC se referem à Probabilidade e Estatística, duas ao ensino da Geometria, duas às Operações Fundamentais e duas ao ensino de Frações. Os Números Compostos e Primos, os Múltiplos, as Potências e Exponenciais, as Funções e a Matemática Financeira também são abordados nas CC, cada tema em um trabalho.

Quando organizamos esses conteúdos de acordo com as unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), notamos que a unidade dos Números supera a de Probabilidade e Estatística. Além disso, é importante observar que em nenhuma das Comunicações analisadas a temática que relaciona as Grandezas e Medidas é abordada.

Unidades temáticas	Quantidade de CC
Números	7
Álgebra	1
Geometria	2
Grandezas e Medidas	0
Probabilidade e Estatística	4

Tabela 7 – Quantidade de CC por unidades temáticas da BNCC

Fonte: Autores

Outra possibilidade mencionada nas comunicações é a perspectiva do jogo por meio da utilização de algum recurso tecnológico, onde observamos uma valorização das tecnologias nesse processo de ensino que visa aproximar o contexto escolar à realidade de interesse dos alunos, explorando essa ferramenta com uma visão pedagógica.

Após a investigação das atividades propostas nesses trabalhos, objetivou-se analisar alguns dos resultados dessas intervenções que utilizavam jogos para o ensino da matemática. Nesse sentido, foi possível notar que os benefícios mais citados foram a participação e o interesse dos alunos, a aprendizagem significativa dos conteúdos, a contextualização e a aproximação entre os alunos e a disciplina. Mesmo assim, vale pontuar que em duas CC o uso da metodologia de jogos serviu como um instrumento capaz de identificar as dificuldades conceituais e interpretativas dos alunos.

Uma última investigação tomou como base os referenciais teóricos das 17 CC analisadas na íntegra, com o intuito de observar quais os autores que apoiavam a discussão sobre a importância metodológica do uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática e os mais citados.

Para essa análise consideramos duas categorias. A primeira delas refere-se a quantidade de trabalhos de um determinado autor nas referências das CC, assim, um autor poderia ser referenciado mais de uma vez em uma mesma CC, com duas ou mais obras distintas. Já a segunda, contabiliza o número de CC que um mesmo autor é usado como referencial, logo, um autor só poderia ser contabilizado uma vez por Comunicação.

Autor	Referenciais	
	Quantidade de trabalhos citados	Quantidade de CC nos quais foram citados
Grando (1995, 2000, 2004, 2008)	9	6
Moura (1992, 1994, 1999)	4	4
Macedo (2000, 2005, 2011)	3	3
Kishimoto (1997, 2001)	2	2

Lorenzato (2009)	1	1
Smole, Diniz, Cândido (2007)	1	1
Menezes (1996)	1	1

Tabela 8 – Referenciais teóricos utilizados nas CC que abordam a perspectiva do jogos no processo de ensino e aprendizagem

Fonte: Autores

Com isso, notamos que Grandó é o aporte teórico mais usado ao discutirmos o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática, tendo destaque nas duas categorias. Tais indicativos podem ser justificados pelo vasto repertório de discussão levantado pela autora, que perpassa desde a definição de jogos, sua importância no ensino, seus benefícios nas aulas de matemática, os momentos do jogo e a resolução de problemas e a investigação durante o jogo matemático.

Grandó (1995, 2000) considera que essa abordagem é uma alternativa metodológica que instiga a motivação e o interesse dos alunos nas atividades matemáticas, mas que, além disso, sua utilização de maneira planejada e objetivada favorece a construção significativa dos conceitos. São essas mesmas reflexões nas quais as CC se fundamentam ao propor a utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática ao considerar o caráter lúdico e as possibilidades como instrumento gerador de conhecimento.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos durante o processo de ensino e aprendizagem de matemática, é compreendida pelos professores como uma alternativa importante durante o processo de significação e estruturação dos conceitos relacionados, por parte dos alunos. Além disso, essa abordagem surge como uma proposta em sala de aula que instiga e motiva os educandos, gerando maior participação nas atividades. Esse estudo considerou os anais do Encontro Nacional de Educação Matemática, realizados entre 2001 e 2016, buscando experiências e pesquisas voltadas ao uso de jogos no ensino da matemática.

Nesta análise foi possível observar um aumento no número de publicações a partir de 2001. Em 2001, selecionamos três produções classificadas como RE e dois como CC, relacionando a utilização de jogos durante o processo de ensino-aprendizagem da matemática. Em, 2016, esse número saltou para 43 RE e 29 CC. Podemos concluir que essas informações podem significar um possível aumento no interesse relacionado a utilização da metodologia de jogos para o ensino de matemática.

Quando consideramos as Comunicações Científicas, desenvolvidas no ambiente escolar com o intuito de favorecer a aprendizagem da matemática foi possível observar

que a utilização dos jogos no ambiente de sala de aula é justificada pelo seu, caráter lúdico, para a construção de conhecimentos e por aspectos socioemocionais.

O uso desse recurso se apoia na ludicidade, na motivação, no interesse e na participação dos alunos, bem como tem a finalidade de desenvolver e significar os conceitos matemáticos. Além disso, essa abordagem pode favorecer o uso da linguagem e a formação de relações sociais a partir de uma perspectiva metodológica que incentive o pensamento crítico, a investigação, a elaboração de estratégias e a reflexão sobre o erro.

Vale ressaltar que as comunicações que apresentam o jogo como um instrumento de construção de conhecimento ou mesmo para favorecer as relações sociais, valorizam aspectos motivacionais e o caráter lúdico dessa perspectiva de ensino.

Nesse sentido, é importante valorizar o papel do professor na mediação dessas atividades, pois é a partir da mudança na concepção do educador que a escolha por essa abordagem poderá explorar suas potencialidades e não se limitar aos aspectos lúdicos despertados nessas propostas.

A articulação entre a metodologia de resolução de problemas e o uso de jogos, é outra possibilidade em destaque nos contextos gerados por meio dessa abordagem, uma vez que os alunos são instigados a assumir uma postura investigativa, a fim de elaborar e testar possibilidades, superar adversidades e refletir sobre os erros e acertos de suas escolhas.

Outro aspecto importante observado durante a pesquisa, diz respeito a utilização de jogos eletrônicos, com uso computadores, uma vez que ambas as possibilidades rompem as ideias de um ensino tradicional que muitas vezes limita o processo de significação dos conceitos matemáticos. Acreditamos que essas atividades também podem ser uma alternativa para despertar o interesse dos alunos, trazendo para o contexto escolar a realidade tecnológica à que muitos desses educandos estão inseridos.

Além disso, a análise nos permite observar uma quantidade maior de relatos voltados a prática no Ensino Fundamental, e os textos que tratam do Ensino Médio estão em menor número. Estes dados indicam que os educadores dos anos iniciais enxergam conceitos flexíveis que favorecem a utilização dos jogos durante o ensino de a matemática, além de um possível olhar quanto a importância de ampliar a proposta didática nessa etapa escolar.

No que diz respeito ao ensino médio, a leitura das CC permitiu observar que esse cenário desigual vem sendo considerado por alguns pesquisadores que visam desconstruir essa perspectiva limitada, na qual prevalecem propostas mecanizadas e sistemáticas de transmissão de conceitos nesse nível de ensino.

O aporte teórico mais referenciado quando discutirmos o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática, observamos que a professora Regina Célia Grando é o principal destaque. Uma possível justificativa para esse cenário, seria o

vasto repertório de discussão levantado pela autora, que perpassa desde a definição de jogos, sua importância no ensino e seus benefícios nas aulas de matemática.

Ademais, a autora considera que essa abordagem é uma alternativa metodológica que instiga a motivação e o interesse dos alunos nas atividades matemáticas, mas que, além disso, sua utilização de maneira planejada e objetivada favorece a construção significativa dos conceitos. Reflexões essas que são bastante similares à aquelas propostas nas Comunicações ao considerar os benefícios e a importância da utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637-651.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília : MEC/SEF, 1997. 142p.

ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática, 7, 2001, Rio de Janeiro, RJ. **Anais**: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/files/enemVII.zip>>. Acesso em: 04 mai. 2018

ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática, 8, 2004, Recife, PE. **Anais**: Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/Index.htm>>. Acesso em: 04 mai. 2018

ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática, 9, 2007, Belo Horizonte, MG. **Anais**: Universidade de Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix_enem/>. Acesso em: 04 mai. 2018

ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática, 10, 2010, Salvador, BA. **Anais**: Universidade Católica do Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/>>. Acesso em: 04 mai. 2018

ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, 2013, Curitiba, PA. **Anais**: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <<http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/>>. Acesso em: 04 mai. 2018

ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática, 12, 2016, São Paulo, SP **Anais**: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/>>. Acesso em: 04 mai. 2018

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 224 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

_____. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. S. Lorenzato (Org.). 3ª.

Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Para aprender matemática**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MARCATTO, F.S.F. Experiências de uma micropolítica de formação docente no âmbito do Pibid. In: **Experiências de uma micropolítica de formação docente no âmbito do Pibid**. F.S.F. Marcatto (Org.). Uberlândia, MG: Navegando, 2018, p. 7-15.

MUNIZ, C. A. **Brincar e Jogar**: enlace teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

SKOVSMOSE, O., PENTEADO, M.G. Mathematics Education and Democracy: An Open Landscape of Tensions, Uncertainties, and Challenges. In: **Handbook of International Research in Mathematics Education**. L. D. English and D. Kirshner (Publishers). Third Edition. New York, EUA: Routledge, 2016, p. 792-825.

STRAPASON, L.P.R., BISOGNIN, E. Jogos Pedagógicos para o Ensino de Funções no Primeiro Ano do Ensino Médio. In: **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 27, n. 46, ago. 2013, p. 579-595.

TURRIONI, A.M., PEREZ, G. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. S. Lorenzato (Org.). 3ª. Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Patrícia Cristina Albiéri de Almeida

Fundação Carlos Chagas

São Paulo, São Paulo

Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce

Fundação Carlos Chagas

São Paulo, São Paulo

RESUMO: Este artigo pretende analisar a articulação entre avaliação institucional (AVI) e projeto político-pedagógico (PPP), a partir de projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional com vistas a reelaborar seu PPP. Buscou-se analisar se e como as escolas utilizaram os dados provenientes dessa avaliação para reformular seus projetos pedagógicos. O texto traz uma reflexão a respeito dos princípios que norteiam e perpassam os dois processos, para se pensar sobre a razão de existirem tantas dificuldades para desenvolvê-los, bem como sobre suas possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional, Projeto Político Pedagógico, Formação de Professores.

ABSTRACT: This chapter intends to analyze the articulation between institutional assessment (IAS) and pedagogical political project (PPP) based on a project conducted in a Brazilian

municipality. It involved a sample of schools that developed a process for institutional assessment, in order to re-shape their PPP. We sought to examine whether and how these schools used the data from this assessment to reformulate their pedagogic projects. The text brings a reflection about the principles that guide and surpass the two processes. It aims both to evaluate the reason why it is so difficult to develop them and what their possibilities are.

KEYWORDS: Institutional Assessment; Pedagogical Political Project; Basic Education; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 pode ser considerada um marco na cena educacional brasileira: nela, não apenas se promulgou a Lei maior que normatizaria a educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96), como, também, a partir daí, instituíram-se uma série de princípios e ações que iriam orientar os sistemas estaduais, municipais e as escolas da educação básica de todo país. No bojo dessa Lei e das reformas que se seguiram, destaca-se a implementação de um sistema nacional de avaliação e coloca-se em evidência o projeto político-pedagógico (PPP), institucionalizado em diversos níveis da legislação brasileira.

De fato, desde então, tem havido incentivo para que as instituições escolares tracem sua trajetória educativa por meio da elaboração do PPP, com o apoio da comunidade escolar. Não à toa, todas as diretrizes curriculares que se seguiram à LDB, para todos os níveis de ensino, contêm um capítulo específico dedicado ao PPP, que tem por objetivo uma análise da realidade que permita a escola delinear, como denomina Freitas (2005), sua “fisionomia educativa”.

Paralelamente, em 2003, a produção de um conjunto de indicadores de qualidade da escola levada a cabo pela organização não governamental Ação Educativa (conhecido como Indique, esse sistema de indicadores possui várias versões) foi um marco para estimular a incorporação da prática da autoavaliação no cotidiano das escolas. Na verdade, tais indicadores são o núcleo de uma metodologia que visa autoavaliar a escola por meio da participação dos seus diferentes atores. Sem pretender substituir ou invalidar os indicadores provenientes das avaliações externas de larga escala, a intenção era produzir um instrumento complementar, com propósito de disseminar “um conjunto de indicadores educacionais qualitativos de fácil compreensão”, que envolvesse os “diversos setores da comunidade escolar em torno de um processo de avaliação participativo, visando a instigar sua ação pela melhoria da qualidade da escola” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 235 e 239)

Em linhas muito gerais, a avaliação institucional tem por objetivo a mobilização da comunidade escolar no sentido de refletir sobre sua realidade, realizar um diagnóstico dos seus pontos fortes e dos que precisam de mudanças para, então, elaborar um planejamento com estratégias e ações para enfrentar os principais desafios (LIMEIRA, 2012; SORDI, 2006). Nesse sentido, pode-se relacionar a avaliação institucional com o PPP. Mas, apesar da proximidade desses dois processos, as investigações sobre PPP e aquelas sobre avaliação institucional elegiam, até recentemente, apenas uma dessas questões como objeto de estudo. Com a ampliação da realização da avaliação institucional em escolas de educação básica – patrocinada ou não pelos órgãos oficiais –, a atual literatura tem cada vez mais enfatizado a importância de se articular esses dois campos temáticos, tanto no plano da análise acadêmica quanto da própria realidade empírica.

Como sintetiza Fernandes (2002 *apud* BRANDALISE, 2010, p. 322), “[...] o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola”. Há relativo consenso de que a realização da avaliação institucional tem como uma de suas principais motivações o acompanhamento do PPP da escola, em uma perspectiva de desenvolvimento organizacional e melhoria pedagógica. Apesar das fronteiras entre projeto pedagógico e avaliação institucional serem muito tênues e imbricadas na teoria e na prática, é importante que se faça um esforço para compreender seus pontos de contato e suas eventuais diferenças, justamente porque, como dizia Azanha (1998) há quase 20 anos, elaborar e executar um projeto pedagógico é uma “tarefa muito, muito difícil” – e o mesmo vale para a avaliação institucional.

Desse modo, e diante do fato de que são ainda poucas as pesquisas que se debruçam simultaneamente sobre as duas temáticas, este texto pretende discutir a articulação entre avaliação institucional e projeto político-pedagógico, a partir de um projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional (AVI) com vistas a reelaborar seu PPP – no sentido de transformá-lo em um instrumento efetivamente orientador da formulação e do acompanhamento das práticas pedagógicas, de gestão e da formação docente.

1 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ARTICULAÇÃO DA AVI E DO PPP

Existe certa tendência a categorizar a AVI e o PPP a partir de polos opostos: eles podem ser técnicos/regulatórios ou políticos/emancipatórios; no primeiro caso, privilegiam-se os resultados – por princípio, estanques – e, no segundo, os processos, que são contínuos e abertos. Em outra vertente, essa divisão pode ser igualada ao que Israel Scheffler (1974 apud SILVA, 2012) denomina “definição estipulativa não inventiva” e “definição programática” do PPP. A primeira indica um caráter burocrático do projeto, no sentido de ele ser uma referência formal que é cumprida pela escola, mas que não retrata fielmente como o trabalho é ali efetivamente realizado; já a segunda definição traduz a ideia de uma dinâmica singular e processual da instituição escolar, que avalia suas finalidades, as práticas adotadas e os resultados obtidos.

A LDB 9.394/96, em seus artigos 12, 13 e 14 estabelece, pela primeira vez, que as escolas devem elaborar e executar suas propostas pedagógicas com vistas à melhoria da qualidade de ensino, e esse processo deve ser tarefa dos profissionais da escola (BRASIL, 1996). Quando o Estado delega às escolas a missão de construir e implementar seu projeto pedagógico, “em conformidade com as normas estabelecidas em todo o sistema, aponta o caminho para a construção da autonomia destas por meio da gestão democrática” (LIMEIRA, 2012, p. 6). Todavia, em que pese o avanço que representa esse marco legal, alguns estudiosos veem esse processo sob a égide regulatória ou técnica. Veiga (2003), por exemplo, acredita que certas normatizações e regulamentações chocam-se com a possibilidade de um projeto pedagógico “emancipatório e edificante”, pois são orientadas por “preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado [...]. Produz o mesmo sistema, modificado” (p. 269-270).

Azanha (1998) também reconhece o risco de soluções genéricas, do estabelecimento de normas, prazos e especificações homogêneas para que as escolas cumpram a exigência legal do projeto pedagógico. Para ele, se a tarefa essencial da escola é a elaboração e execução desse projeto; se a escola é uma instituição social única, situada em um dado contexto, com valores, saberes e práticas “que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional” (p. 20); ela precisa de um esforço coletivo para enfrentar seus problemas: “só a escola, com

seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las” (AZANHA, 1988, p. 24). Só o projeto pedagógico fruto das reflexões da própria escola e de sua coletividade poderia romper com a formalização que geralmente o marca e ser de fato autônomo, aquele que Veiga (2003) denomina emancipatório ou edificante. Ao mesmo tempo, o autor vai mais além ao afirmar que a dificuldade de participação dos sujeitos escolares deve-se não apenas às imposições que vem de cima para baixo, mas também à nossa própria cultura escolar, muito ancorada no trabalho individualizado do professor.

No caso das avaliações, os testes padronizados que medem as aprendizagens dos alunos são bastante criticados por parte da literatura acadêmica e de alguns gestores públicos, pois podem ter como corolário a política de accountability ou prestação de contas pelas escolas, que devem sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados. Além de ser vista como uma ingerência externa contrária à sua autonomia, os críticos argumentam que, nos estados que utilizam essa política de responsabilização para assegurar prêmios para bons resultados e sanções para desempenhos fracos, ela acirra a competitividade entre as escolas e, em casos extremos, induz algumas delas a expulsar alunos com problemas de desempenho (SILVA et al, 2009). Assim, as avaliações de larga escala são, muitas vezes, tidas como reguladoras, em contraposição às institucionais, as quais, por exigirem a participação dos atores escolares, são tomadas como alternativas, emancipatórias e contra hegemônicas (SORDI, 2006).

Para que os processos da AVI e do PPP não se sobreponham e tenham a sua aplicabilidade mais facilmente reconhecida pelas escolas, é preciso destacar as diferenças entre eles. Idealmente, a AVI deveria ser o pré-requisito para a elaboração de um PPP: ela é o diagnóstico que permitiria o planejamento. Se considerarmos novamente outra definição de Azanha (1998, p. 20) para o projeto pedagógico:

O projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da **identificação das práticas vigentes** na situação institucional. [...] Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa **reflexão institucionalmente abrangente** e o firme propósito de **alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão**. [...] Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (grifos nossos)

Concluimos que: a reflexão à qual ele se refere pode ser justamente propiciada pela avaliação institucional. Essa reflexão para a realização do diagnóstico e da transformação é o primeiro passo para o exercício da participação coletiva. Todavia, pode-se levantar a hipótese de que, como as escolas do país tomaram contato com a exigência de elaborar o PPP antes de conhecerem a AVI, não tiveram a oportunidade de praticar esse exercício de envolvimento dos atores da escola com o processo educativo. No fundo, é muito difícil pensar na elaboração de um projeto pedagógico sem que se tenha tido, anteriormente, uma avaliação da instituição escolar, ou seja,

um diagnóstico da realidade da escola, das suas necessidades, dos seus potenciais. Essa delimitação entre AVI e PPP também é importante para que as escolas possam efetivamente se organizar em termos de tempo e espaço para a realização dos dois processos. Repetir que o esforço coletivo é fundamental sem demarcar as responsabilidades legais e institucionais e sem explicitar por quais mecanismos, em qual momento, em qual lugar, ele poderá se materializar não promove automaticamente a participação da comunidade escolar. Como ter momentos de discussão, diálogo e debates, como construir acordos entre profissionais, alunos e pais para se pensar em estratégias mais eficientes para resolver determinados problemas comuns se não se definem tempos e espaços específicos para tanto? (SORDI, 2006).

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de avaliação institucional desenvolvido junto a um município brasileiro teve como principal objetivo validar um modelo de avaliação institucional em uma amostra de 24 escolas de ensino fundamental, de modo a possibilitar a utilização da abordagem em escala ampliada. A validação do modelo incluiu a validação teórica e empírica dos instrumentos construídos, bem como uma análise prévia dos PPPs das escolas e dos PPPs revistos, procurando identificar se alterações ocorreram no seu conteúdo e na direção das propostas formuladas depois da realização da AVI.

O modelo de AVI proposto teve como componentes uma autoavaliação (avaliação interna), feita com a comunidade escolar, e uma avaliação externa, realizada pela Fundação Carlos Chagas, que elaborou um Guia para a realização da AVI que durou três meses e foi organizado em três etapas que obedeceram a um cronograma comum, de modo a possibilitar que o processo fosse desencadeado e concluído em todas as escolas no período determinado. O Guia incluiu tanto o instrumento quanto as orientações para a sua implementação. Cabe ressaltar que o instrumento teve por referência a metodologia do próprio Indique, acima mencionado: ele é formado por dimensões, que incidem sobre características gerais ou traços institucionais das unidades escolares, sobre os quais a escola deve refletir para chegar a um diagnóstico de sua qualidade; as dimensões são formadas por indicadores, referentes a aspectos específicos da realidade escolar; já os indicadores, por sua vez, são detalhados em descritores, o que permite identificar com que gradação de qualidade eles aparecem na escola. Todavia, as sete dimensões presentes no Indique foram recompostas em cinco: condições físicas e materiais da escola; gestão escolar; profissionais da escola; acesso e permanência dos alunos na escola; currículo e práticas pedagógicas.

Para reelaborar seus PPPs, as escolas valeram-se de um *Referencial teórico-metodológico do PPP* (elaborado pela mesma instituição), onde estavam explicitados os princípios e as etapas que orientariam a sua (re)elaboração, bem como foram realizadas ações formativas a fim de inteirar os profissionais da rede sobre os propósitos

e procedimentos necessários à implementação da AVI e sobre a reelaboração do PPP.

É sobre a reformulação dos PPPs que recai o foco deste trabalho, ou seja, uma análise crítica dos projetos pedagógicos das 24 escolas antes e depois de realizada a AVI.

Não se deve esquecer, aqui, das objeções feitas por Veiga (2003) e Azanha (1998) às políticas educacionais que vêm de cima para baixo, cuja característica é centralizar, padronizar e estabelecer regras e prazos homogêneos para escolas que são, em princípio, heterogêneas, diversas, enfim, únicas. Todavia, sendo a demandante do *Guia da AVI* e do *Referencial do PPP* uma secretaria municipal de educação, é de se esperar um desejo de certa uniformização, no sentido de consolidar uma concepção de rede de ensino e apoiar as escolas que se veem com inúmeras atribuições e dificuldades no seu cotidiano. Assim, por exemplo, o roteiro proposto para o PPP não tinha o intuito de engessar as práticas escolares, mas apenas orientar as instituições na estruturação do seu projeto, de modo a torná-lo claro, ordenado e acessível a todos os atores da comunidade escolar.

A comparação dos PPPs das 24 escolas foi realizada não com o objetivo de compará-las entre si, mas sim com elas mesmas, antes e depois da realização da AVI. Essa comparação teve que seguir alguns critérios, e o *Referencial teórico-metodológico do PPP* disponibilizado às escolas orientou a análise no sentido de perceber se eles haviam compreendido a sua finalidade e as práticas que podem ser desenvolvidas para alcançá-las. Na análise comparativa dos PPPs – antes e pós-AVI –, dentre as inúmeras possibilidades que ensejam reflexão, procurou-se aqui evidenciar os dados de *diagnóstico*, estabelecimento de *prioridades* e *metas* e *plano de ação*.

3 | REELABORAÇÃO DOS PPPS: DIFICULDADES E AVANÇOS

A apreciação das características gerais dos PPPs antes da AVI revelou que a rede não tinha uma orientação de estrutura básica comum para as escolas, e muitos PPPs não contemplavam dados de identificação, organização e funcionamento da unidade escolar. O leitor tinha dificuldades, por exemplo, para localizar a especificação do atendimento escolar, o que inclui etapas e modalidades de ensino, turnos de funcionamento, número de alunos em cada etapa e modalidade e número de turmas. E nem todas as escolas explicitavam nos PPPs os objetivos das etapas e modalidades de ensino ofertados. Essa ausência de informações desapareceu em boa parte dos PPPs pós-AVI, que apresentaram melhor organização do documento.

Também chamou a atenção na análise, antes e depois da AVI, que as questões relativas à organização do trabalho pedagógico na escola não estão claramente definidas na maioria dos PPPs, o que inclui a concepção de educação, ensino, aprendizagem e avaliação; os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vivenciadas pelos alunos; os

critérios para a elaboração de planos de ensino e de aula; o uso de material didático; a proposta de avaliação da aprendizagem; as formas de abordagem da diversidade, etc.. O mais recorrente é a cópia de longos trechos da Matriz Curricular de Referência do município, sem nenhum tipo de reflexão sobre os conteúdos e capacidades ali descritos, e sobre a forma como eles podem ser trabalhados em sala de aula, a partir de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, só para citar um exemplo.

Nesse sentido, observou-se nas duas versões dos documentos analisados o que Gandin (2000) menciona ser muito comum identificar nos PPPs: apresentação genérica de que “devam existir tais e tais coisas, como espírito crítico, participação etc.” sem explicitar “[...] o que significa cada coisa para o grupo, dizer até quando, onde, como e para quem cada característica ou situação deve ser realizada” (p.29).

Esse autor (GANDIN, 2000, 2012) e Veiga (2003) ressaltam que o *diagnóstico* não é simplesmente uma apresentação ou descrição da escola ou, ainda, um apontamento de dificuldades e pontos fracos e negativos da instituição escolar. O diagnóstico compreende não só o conhecimento da realidade com seus problemas e necessidades, mas a formulação de “um juízo sobre a instituição, resultante da comparação de sua realidade presente com a realidade desejada” (GANDIN, 2012, p. 69).

Em muitos dos PPPs, por exemplo, o perfil socioeconômico da população atendida nas diferentes etapas e modalidades de ensino é um dado que, especialmente antes da AVI, retratava uma percepção imediata da realidade com ênfase nas críticas, apontamentos de defeitos e generalizações questionáveis, que podem ser evitadas quando a comunidade escolar desenvolve um olhar atento sobre o perfil da população atendida, levantando indicadores, identificando necessidades, fatores dificultadores e facilitadores. Observou-se, em algumas escolas, que a reflexão sobre os resultados da AVI favoreceu esse movimento, como é o caso da Escola 11 que, na versão pós-AVI, incorporou os dados obtidos por meio de pesquisa realizada junto às famílias para o levantamento de informações que permitiram traçar a caracterização dos alunos. Os resultados do levantamento realizado por meio de questionários e entrevistas junto aos pais e comunidade de entorno foram apresentados por gráficos e quadros e o texto de caracterização dos alunos e da comunidade do entorno não constituiu mera opinião.

Já os dados sobre a composição e características da equipe gestora, professores e funcionários com detalhamento sobre o número, formação, vínculo e jornada de trabalho dos profissionais da escola não apareciam nas versões anteriores, ou se confundiam com dados do regimento escolar. De fato, era recorrente a transcrição de longos trechos desse documento, especialmente listando as atribuições de funções do corpo docente e administrativo, mas não descrevendo as suas características de perfil. Já nos PPPs pós-AVI, as informações de diagnóstico que realmente devem constar de um projeto pedagógico passam a ser caracterizadas a partir do processo de AVI, mesmo que, em alguns casos, de forma sucinta.

Percebe-se, assim, que enquanto algumas escolas desenvolveram o item de *diagnóstico* escolar utilizando-se dos dados obtidos nas dimensões de análise da realidade provenientes da AVI, outras apresentaram alguns dados muito genéricos, sem mencionar as dimensões avaliadas no processo de AVI.

No que se refere às *prioridades, metas e ações* a partir do diagnóstico, observou-se que, antes da AVI, elas não estavam explicitadas nos PPPs analisados: não se definiam as dificuldades que deveriam ser enfrentadas e, conseqüentemente, não havia metas e estratégias de ação estabelecidas. Já nas versões pós-AVI, foi possível identificar o esforço de muitas escolas em incluir o diagnóstico da realidade escolar, seguido de metas e prioridades e do plano de ação.

Mesmo considerando que a inclusão do diagnóstico da realidade escolar e do plano de ação nas novas versões dos PPPs tenha se constituído um avanço para a maioria das escolas, a compreensão da realidade e a identificação das necessidades e prioridades, seguidas de um plano de ação, são elementos frágeis nos PPPs, evidenciando a dificuldade dos profissionais da escola para estabelecer metas e ações a curto, médio e longo prazo. Foi raro encontrar registros que justificassem as ações e definissem procedimentos e metodologias, ou seja, não se indicavam quais pessoas ou instâncias seriam responsáveis pela execução da ação, não se estabeleciam os recursos necessários (materiais, humanos, financeiros) nem o prazo em que a ação seria realizada, avaliada e acompanhada.

Algumas escolas apresentaram um quadro de ações sem maior detalhamento e clareza das prioridades e das ações a serem desenvolvidas. Por exemplo, a Escola 6, no PPP pós-AVI, apresenta como *meta* a intenção de fortalecer a participação dos pais na vida escolar dos filhos, bem como informá-los sobre seu baixo rendimento, indicando como *ação* diária “convocar os pais de alunos com dificuldades”. E, como *meta* a ser alcançada mensalmente, consta a necessidade de se “promover a integração entre pais e a escola visando a melhoria do processo de aprendizagem”, apontando, como *ação*, “organizar cronograma de reuniões com os pais e professores”. Informar os pais sobre o baixo rendimento escolar dos filhos e convocá-los a comparecer na escola não garantirá que eles passem a ter a participação desejada. De fato, reuniões são práticas regulares da maioria das escolas, entretanto, nem sempre são eficazes, devido a várias limitações das famílias e ao fato de que não lhes são esclarecidas as expectativas sobre essa participação. Assim, para além de estabelecer o cronograma, seria importante a Escola 6 definir que relação gostaria de manter com as famílias, que tipo de reuniões seriam promovidas, com que objetivos e com quais estratégias, para que os pais se sentissem mobilizados a participar desses encontros. Seria fundamental considerar, por exemplo, o nível de escolaridade dos pais como um indicador fundamental para avaliar e planejar as suas possibilidades de participação.

Já a Escola 1 foi uma das poucas que conseguiu articular prioridades, metas e ações no PPP pós-AVI. Estabeleceu como *meta* “melhorar a participação dos pais nas atividades desenvolvidas na escola e na vida escolar dos seus filhos”, definindo as

ações de forma mais objetiva: fazer uma enquete com as famílias para saber quais os horários mais adequados para a realização de encontros com os pais e as expectativas que possuem em relação à escola; elaborar um cronograma de atividades para envolver para além das reuniões referentes ao desempenho dos alunos. Para a realização dessas ações, previa-se a criação de uma comissão e o período de realização da enquete e de elaboração do cronograma de atividades.

Outro exemplo que ilustra a dificuldade de as escolas em estabelecer metas e ações refere-se à dimensão pedagógica. A Escola 12 também estabelece como *meta* “implementar o plano de ensino e práticas pedagógicas utilizando-se de abordagens interdisciplinares”. As ações para esta meta estão assim estabelecidas: “acompanhar o planejamento com sugestões e ideias; pesquisar materiais e recursos tecnológicos que permitam o uso de metodologias diversificadas; propor estudo/capacitação sobre estratégias de ensino e sua aplicabilidade prática”. O responsável pela ação é o coordenador pedagógico, sem nenhuma referência ao papel dos professores nesse processo. Em outras escolas, observou-se apenas a citação de alguns projetos como, por exemplo, horta escolar comunitária, cuidando do meio ambiente etc. ao final dos documentos, descritos pontual e sucintamente, como se fossem uma atividade à parte do currículo e do cotidiano escolar, apesar de terem sido anunciados como interdisciplinares.

Essa falta de clareza talvez se deva à própria avaliação feita da dimensão referente ao “currículo e práticas pedagógicas”. Essa dimensão, que constitui propriamente o cerne das atividades docentes, foi, dentre todas, a mais bem avaliada pelas escolas, o que parece indicar que os seus profissionais estavam, de maneira geral, satisfeitos com a própria atuação. Todavia, ela também foi reconhecida como a mais complexa de ser trabalhada e uma das que teria provocado maiores tensões na discussão da AVI. As formas de desenvolver o planejamento e execução do currículo, os meios de abordagem e acompanhamento das atividades dos alunos, bem como os procedimentos da avaliação da aprendizagem e do apoio pedagógico aos estudantes revelam que ainda há, em muitas unidades, falta de clareza e de consenso na condução do processo pedagógico. Daí a grande dificuldade de traduzir as prioridades e necessidades identificadas em metas e estratégias mais precisas de ensino nos PPPs.

Os estudos realizados para acompanhar os usos da primeira versão do Indique revelaram igualmente que as autoavaliações a partir desse instrumento defrontaram-se com algumas limitações, “como a indução de respostas por segmentos detentores de maior poder no cotidiano escolar” (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010, p. 845). Por outro lado, há que se reconhecer como bem mostra Silva (2012) que: 1) os professores são, em última instância, os responsáveis pela direção dos rumos da escola; 2) a relação professor-aluno pressupõe o estabelecimento da autoridade e de certa hierarquia, pois é o primeiro quem tem a tarefa de apresentar – criticamente – o mundo e suas tradições ao segundo, o que pressupõe uma relação de posições diferentes: “isso,

porém, não exclui a ideia de que a escola pode e deve ser um fórum de participação dos sujeitos nela envolvidos, levando em conta os papéis sociais ali exercidos” (SILVA, 2012, p. 219).

4 | CONCLUSÕES

A análise dos PPPs evidenciou que os resultados obtidos pelo processo da AVI foram utilizados de forma satisfatória para a sua reelaboração por pelo menos metade das escolas da amostra, possibilitando a visualização de pontos positivos e dos aspectos que deveriam ser melhorados. Pelo menos cinco implementaram mudanças substantivas no PPP e, quando isso ocorreu – mesmo considerando as fragilidades apontadas anteriormente –, elas conseguiram fazer um diagnóstico mais próximo de suas condições e propor um plano de ação com indicação de metas, contando com a participação dos profissionais da escola e da comunidade externa, num processo reflexivo dos indicadores da AVI sobre as dimensões avaliadas.

Por outro lado, para a maioria, as metas, prioridades e planos de ação são a parte ainda mais fragilizada nos PPPs pós-AVI: alguns introduzem o item, mas não fazem referência às ações, havendo apenas a apresentação das atividades e projetos que a escola já desenvolve; outros apenas reproduzem uma síntese da AVI, sem nenhum tipo de definição de metas e detalhamento das atividades que serão desenvolvidas. Essas não são conclusões inovadoras. Algumas pesquisas já analisaram o processo de desenvolvimento de avaliações institucionais em ambientes escolares e/ou a apropriação dessa avaliação na elaboração do projeto pedagógico (LIMEIRA, 2012; SANCHES e RAPHAEL, 2006), destacando as dificuldades das escolas em conceber o projeto pedagógico e executá-lo como um processo aberto e contínuo.

Outro ponto que perpassa quase todos os PPPs como um desafio a ser enfrentado diz respeito ao trabalho pedagógico. Com efeito, a dimensão “currículo e práticas pedagógicas” foi, como se destacou, a mais bem avaliada e, ao mesmo tempo, aquela percebida como a mais difícil de ser trabalhada. Isso vai ao encontro de outras pesquisas sobre avaliação institucional, cujos achados revelam a tendência dos profissionais da escola a “identificar problemas externos à prática pedagógica, o que pode evidenciar dificuldade dos professores colocarem suas práticas no centro de um processo de autoavaliação” (THURLER, 2002 *apud* RIBEIRO; GUSMÃO, 2011, p. 469). Esse aspecto pode estar relacionado à falta de cultura participativa e coletiva dos diversos segmentos escolares, inclusive o dos professores. A formação inicial e continuada deficitária no tocante ao trabalho colaborativo; as condições objetivas insuficientes e adversas das escolas para que os momentos coletivos aconteçam; além da força de um modelo burocrático são aspectos que dificultam a gestão democrática e a autonomia da escola para pensar as suas finalidades, metas e ações.

De qualquer maneira, um balanço do processo desenvolvido nas escolas durante

os três meses em que transcorreu a avaliação institucional indica que a maioria delas se beneficiou dessa avaliação, apesar da intensa carga de trabalho que com ela sobreveio. Naquelas em que havia uma equipe integrada e colaborativa, a realização da AVI e a reelaboração do PPP parecem ter sido mais tranquilas. Para muitas, a AVI foi percebida positivamente, como instrumento que permitiu um diagnóstico mais acurado da realidade escolar, tanto em relação aos aspectos pedagógicos, como aos estruturais, sendo que muitas admitiram existir melhorias que dependem exclusivamente delas, enquanto outras dependem do apoio dos órgãos centrais e intermediários. No dizer de uma escola, “os encaminhamentos sistematizados pela AVI ajudaram a equipe gestora a caminhar mais segura sobre o que está propondo em suas metas, os professores a ficarem mais atentos ao que propõem aos alunos e os governantes, caso tenham conhecimento dessa avaliação, a repensarem as questões de estrutura e de valorização profissional”. Também foram ressaltados os benefícios referentes à convivência e à melhoria das relações interpessoais, tendo a AVI facilitado a comunicação interna e externa da comunidade escolar, bem como fortalecido a escola para o diálogo e para a aceitação da divergência. Expectativas foram, portanto, criadas ou renovadas sobre as ações que a própria unidade escolar deve desenvolver e sobre aquelas que os órgãos centrais e intermediários devem levar avante.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, vol. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BRANDALISE, M. Â.. Avaliação institucional da escola: conceitos, contexto e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.13, n.2, p.315-330, 2010. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil/MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2014.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, out., 2005.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 20ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 11ª Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMEIRA, L. C. Avaliação Institucional e Projeto Político Pedagógico: uma trama em permanente construção. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7, 2012, Recife. **Anais** políticas, práticas e gestão da educação... Recife: Centro de Educação UFPE, 2012.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. **Estudos Avaliação Educacional**., São Paulo, v. 22, n. 50, p. 459-470, set./dez. 2011.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p.823-847, set./dez. 2010.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SANCHES, R.C. F.; RAPHAEL, H. S. Projeto pedagógico e avaliação institucional: articulação e importância. **Avaliação** – Revista da Rede de avaliação Institucional da Educação Superior, v. 11, n. 1, p. 103-113, mar. 2006.

SILVA, V. G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 204-225, jan./abr. 2012.

SORDI, M. R.. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação** – Revista da Rede de avaliação Institucional da Educação Superior, v. 11, n. 4, p. 53-61, dez. 2006.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO

Adriana Patrício Delgado

Universidade Federal do Rio de Janeiro –
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro - RJ

Mariangelica Arone

Professora Universitária Aposentada
São Paulo - SP

RESUMO: O presente texto apresenta relatos de experiência de estudantes do segundo semestre do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no município de São Paulo. Objetivase, com este trabalho, identificar como estes licenciandos veem e concebem o currículo e a proposta teórico-metodológica de escolas progressistas e de escolas tradicionais e, por conseguinte, para qual vertente têm maior inclinação. Para tal, os discentes, organizados em pequenos grupos, desenvolveram pesquisas empíricas e bibliográficas em um rol de escolas sugerida pelas docentes, podendo, com isso, conhecer diferentes projetos pedagógicos e formas de organização curricular. Como material de análise, para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionadas atividades avaliativas dos discentes, as quais indicavam a proposta curricular com que mais e menos se identificaram, seguida das devidas razões de escolha. O estudo se pauta, sobretudo, na obra

de Silva – Documentos de Identidade - que apresenta três teorias em que o currículo pode ser classificado e interpretado: tradicionais, críticas e pós-críticas. Além de Silva, deram suporte a este trabalho autores como Zabala, Moreira e Candau. O processo final revelou que, apesar de no discurso estudantil haver uma predisposição para um currículo mais crítico e inovador, na prática as respostas dos trabalhos escritos individuais indicaram uma identificação mais disciplinar e tradicional, provavelmente, forjada pela cultura de que uma boa proposta pedagógica é aquela que prepara os alunos para o vestibular e/ou para o mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Currículo. Formação Docente.

ABSTRACT: The present text presents experiences of students of the second semester of the Pedagogy course of a private higher education institution located in the city of São Paulo. The objective of this work is to identify how these graduates see and conceive the curriculum and the theoretical-methodological proposal of progressive schools and traditional schools and, therefore, to which slope they are more inclined. To this end, students, organized in small groups, have developed empirical and bibliographical research in a list of schools suggested by the teachers, so that

they can know different pedagogical projects and forms of curricular organization. As an analysis material, for the development of this study, students' evaluative activities were selected, which indicated the curricular proposal with which they more or less identified themselves, followed by the appropriate reasons for choosing. The study is based mainly on the work of Silva - Identity Documents - which presents three theories in which the curriculum can be classified and interpreted: traditional, critical and post-critical. In addition to Silva, this work was supported by authors such as Zabala, Moreira and Candau. The final process revealed that although in the student discourse there is a predisposition for a more critical and innovative curriculum, in practice the answers of the individual written works indicated a more disciplinary and traditional identification, probably forged by the culture that a good pedagogical proposal is the one that prepares the students for the entrance exam and / or the job market.

KEYWORDS: Pedagogical Practices. Curriculum. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A educação escolar atual frequentemente busca mudanças, caracterizadas por novas concepções, novas tecnologias, novas práticas. Segundo Nóvoa (2009, p. 2): “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”. Para ele, há muitos discursos correntes, redundantes e repetitivos, que se traduzem em práticas pouco inovadoras; exemplo disso são salas de aula que se mantêm enraizadas em um conhecimento linear e tradicional.

Frente a isso, pergunta-se: É possível reformar, reconstruir a dinâmica escolar? É possível construir um currículo que atenda às demandas da sociedade atual? É possível adotar práticas pedagógicas transformadoras?

Acredita-se que um direcionamento para estas questões seja a criação de situações didáticas que favoreçam a construção de práticas pedagógicas e estruturas curriculares alternativas, considerando que nos deparamos de modo recorrente com ações muito mais repetitivas do que criativas, tanto nos contextos escolares quanto nos espaços formativos acadêmicos. Entendemos também que as diferentes maneiras em que a práxis pedagógica se desenrola estão respaldadas em concepções metodológicas, epistemológicas e políticas que reforçam e enfatizam a reprodução e o acúmulo do conhecimento.

Movidas por essas inquietações é que buscamos, por meio deste estudo, conhecer a visão de estudantes do curso de Pedagogia, com idades entre 18 e 50 anos, acerca das diferentes propostas curriculares estudadas na disciplina Currículos e Programas, a qual propiciou o contato com experiências inovadoras e convencionais. Cabe ressaltar que a finalidade da referida disciplina é possibilitar que estes alunos trilhem caminhos cada vez mais complexos e dinâmicos, de forma a entender as ações curriculares como opções formativas no universo educacional, uma vez que eles serão

os docentes que farão a educação nos próximos anos.

Este relato de experiência aborda os resultados da primeira fase de estudo, realizada no ano de 2017, base das investigações continuadas e sistematizações atuais, tendo como sujeitos de pesquisa 15 alunos de duas turmas em que a disciplina foi ministrada.

A preocupação em desenvolver um estudo que considere as percepções dos discentes surgiu nas reuniões de planejamento com a presença de professores que atuavam com o mesmo componente curricular, de outros *campi* e períodos, e que constatavam a dificuldade dos alunos em apreender e se apropriar de certos conhecimentos relativos ao campo do currículo, tornando-se este um ponto de incômodo entre os docentes formadores, corroborado pela dificuldade em cotejar os elementos práticos (materiais didáticos e experiências curriculares analisadas) com os teóricos (leituras e conceitos abordados nos textos base da disciplina).

Tal cenário mobilizou as professoras responsáveis pela disciplina, em dois *campi* da universidade no período diurno, a investigar aproximações entre as pesquisas grupais realizadas pelos discentes das escolas apresentadas, expressas no Plano de Ensino, com suas percepções individuais, por meio de um registro escrito crítico-analítico.

Segundo Minayo (1994), é possível que os docentes utilizem a pesquisa como instrumento das atividades de ensino, buscando outro caminho para os diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. Frente a isso, foi tomada a decisão, por duas docentes da disciplina, em desenvolver um estudo analítico com os alunos acerca das questões e temas abordados.

Considerando que o curso de Pedagogia da universidade pesquisada passa por um processo de reestruturação curricular, com a ampliação da duração do curso de três anos (seis semestres) para quatro anos (oito semestres), e que seus efeitos já se manifestam na educação, se torna relevante conhecer como os futuros professores compreendem e sentem as propostas inovadoras, já que serão eles que irão colocá-las em ação (pelo menos assim se espera).

Este trabalho é composto, além desta breve introdução, pelo referencial teórico utilizado na construção dos saberes e fazeres relativos aos estudos curriculares. Na sequência, será apresentada a forma como a experiência foi construída coletivamente e, por fim, serão descritas algumas considerações gerais trazidas a título de contribuição à continuidade deste trabalho, seja no âmbito das práticas na educação básica, com os professores em exercício, seja em iniciativas similares nos cursos de licenciatura, professores em formação.

2 | FOCALIZANDO A DISCIPLINA CURRÍCULOS E PROGRAMAS: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

O Plano de Ensino da disciplina Currículos e Programas, oferecida no segundo

semestre letivo do curso de Pedagogia, é composto pelos seguintes conteúdos: concepções e corrente teóricas curriculares, função social do ensino, tipologia de conteúdos, relação currículo e cultura e propostas curriculares diferenciadas (inovadoras e convencionais).

Dentre os conteúdos apontados, destacam-se as análises desenvolvidas por Silva (2015), em sua obra clássica intitulada *Documentos de identidade*, na qual apresenta as três grandes vertentes teóricas em que o currículo pode ser classificado e interpretado: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Tais teorias reúnem o pensamento de diversos autores que nos ajudam a vislumbrar outras possibilidades curriculares, produzindo mudanças nos processos educativos vigentes, diga-se até permanentes.

Com vistas a elucidar as teorias apontadas, será feita uma breve explanação sobre cada uma delas.

A teoria tradicional nasceu no início do século XX, nos Estados Unidos, devido ao crescimento da industrialização e da urbanização, associadas ao fenômeno da imigração, fatores que despertaram a necessidade de ampliar o processo de escolarização (acesso e permanência).

A escola assemelha-se a uma fábrica centrada nos aspectos técnicos - planejamento, metodologia, objetivos e avaliação - voltada às questões de racionalização, sistematização, eficiência, produção e controle. O currículo é visto e concebido, no ambiente educativo, como um elemento neutro, isto é, sem intencionalidades. Nesse cenário político e econômico, racionalização, produção, controle e eficiência configuram-se como palavras de ordem dessa vertente curricular, sendo representada pelos teóricos John Franklin Bobbitt (inspirado nas ideias de Frederick Taylor, conhecido como o “pai da administração científica”) e Ralph Tyler.

No Brasil, de acordo com Moreira (1990, p. 81), “[...] as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país”.

Adentrando em meados do século XX, precisamente nas décadas de 1940 e 1950, o currículo deixa de ser compreendido como um mero conjunto de procedimentos, técnicas e métodos (MOREIRA; SILVA, 2002), ampliando sua acepção. Tal fato deve-se à teoria crítica, que incorporou aos seus estudos aspectos sociológicos, políticos e econômicos, trazendo para o debate cinco termos fulcrais aos estudos sobre currículo: “currículo oculto”, “poder”, “ideologia”, “cultura” e “identidade”. Outra contribuição desta teoria foi a inserção da pergunta “por que” indo além das questões relativas ao “o quê” e “como” ensinar, fruto da teoria tradicional.

A teoria pós-crítica, por sua vez, trouxe à baila o entendimento do currículo como um artefato construtor da identidade social e cultural dos indivíduos, acompanhada da assertiva de ser um produtor de identidades sociais e individuais. Trata-se de uma corrente voltada à problematização, ao questionamento e a contestação a ordem

estabelecida “naturalizada”, sobretudo, no que tange às questões de cultura, gênero, sexualidade e etnia, pois, conforme aponta Silva (2015, p. 146):

[...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido.

Vale sublinhar que um elemento comum pode ser extraído das três vertentes teóricas apresentadas: a relação do currículo (conhecimento) com a concepção de sociedade vigente (histórica, econômica e culturalmente) a qual interferirá no tipo de sujeito a ser formado (identidade), pois como diz Silva: “[...] O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (2015, p.150)

Após o intenso estudo das teorias curriculares, a disciplina Currículos e Programas aborda a relação entre escola, conhecimento e cultura. Nesse momento, focaliza-se a intrínseca relação entre currículo e cultura, tendo como premissa a centralidade da cultura no âmbito social e educacional. Conforme afirmam Moreira e Candau (2003, p.160):

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos interdependentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios profundamente articulados.

Conceitos como “multiculturalismo”, “daltonismo cultural”, “hibridização cultural” e “ancoragem social dos conteúdos” compõem o repertório teórico do debate sobre escola, cultura e currículo. Objetiva-se, por meio das leituras e discussões propostas, avivar nos licenciandos a consciência crítica acerca dessa temática, afetando-os e potencializando-os como sujeitos transformadores, a partir da construção de um novo olhar e de uma prática, mais sensível e engajada nas questões culturais, as quais transversalizam o currículo escolar, implícita ou explicitamente.

Em seguida, discute-se a função social do ensino, problematizando o papel da escola no tocante ao que efetivamente se valoriza no processo ensino-aprendizagem, relativo a “o quê” e a “como” se ensina. Tangenciam esse estudo os conceitos “aprendizagem significativa”, “formação integral” e “tipologia dos conteúdos”. O último conceito refere-se ao agrupamento, feito por Coll (apud ZABALA, 1998), dos conteúdos em quatro categorias: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. “Esta classificação corresponde respectivamente às perguntas ‘o que se deve saber?’, ‘o que se deve saber fazer?’ e ‘como se deve ser?’, com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais.” (ZABALA, 1998, p. 30-31)

Vale dizer que, escolas que consideram, na elaboração e organização de seus projetos curriculares, a tipologia de conteúdos tendem a propiciar a formação

integral de seus alunos, pois buscam equilibrar conceitos, procedimentos e atitudes na organização dos conteúdos, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa.

Buscando dar exemplos de escolas que tenham essa preocupação refletida em seus currículos, são apresentadas aos discentes do curso de Pedagogia algumas propostas pedagógicas consideradas inovadoras, dentre elas: waldorf, construtivista, montessori, pedagogia de projetos, Rede Lumiar e Reggio Emília. Cabe ressaltar que tais escolas buscam, sobretudo, romper com a lógica do ensino meramente propedêutico, que tem como propósito a preparação para o vestibular, conseqüentemente, a qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Para Arroyo (2015, p. 133), esse movimento de renovação pedagógica vem acontecendo com mais força nas duas últimas décadas, “[...] fruto do embate entre concepções e estilos de renovação teórica, prática curricular, organizacional e cultural do nosso sistema escolar. Trata-se de um movimento de inovação que tenta acompanhar a dinâmica social, política e cultural de nossa sociedade”.

Tencionando que os alunos do curso de Pedagogia tivessem outras referências de propostas curriculares, foi solicitado que analisassem práticas pedagógicas com um viés mais convencional e conteudista, de modo que pudessem cotejar experiências progressistas com experiências tradicionais, como é o caso das escolas propedêuticas, bilíngues e confessionais.

Buscando uma compreensão mais aprofundada sobre cada uma das propostas mencionadas, o estudo destas escolas se deu tanto por pesquisa bibliográfica quanto por análise de campo empírico, o que será mais bem detalhado no item a seguir.

3 | O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: CAMPO EMPÍRICO, SUJEITOS E RESULTADOS

As contribuições de alguns autores do século XX e início do século XXI sobre currículo e como colabora para o processo de desenvolvimento educacional fizeram-nos perceber até que ponto ele pode favorecer ou não o modo de pensar e agir dos estudantes em formação em cursos de licenciatura, sobretudo, nos cursos de Pedagogia.

Movidas pelo desejo de entender como os licenciandos, futuros professores, articulam a teoria (leituras, conceitos, autores) com a prática (atividades em sala, vídeos, debates, pesquisas, estudos de caso e experiências *in loco*) na disciplina Currículos e Programas, propusemos a realização de uma pesquisa de campo grupal tanto em escolas consideradas inovadoras quanto mais convencionais, reunindo os mais diferentes pensamentos e concepções teórico-metodológicas.

O principal intento desta atividade é identificar como o estudo e o contato com este universo diversificado de escolas impactam os estudantes de Pedagogia e, por

consequente, se e como modificam suas formas de pensar e conceber o currículo e as práticas metodológicas. Busca-se com essa atividade favorecer a conexão dos conteúdos estudados com suas impressões sobre as escolas - suas estruturas curriculares e práticas pedagógicas - tecendo paralelos e contrapontos entre a tradição e a inovação.

Por fim, este relato de experiência busca identificar quais as visões e concepções dos discentes acerca das escolas pesquisadas, sejam elas mais tradicionais ou mais progressistas.

Frente a isso, a pesquisa apresenta dados resultantes de um exercício avaliativo, como fechamento das atividades realizadas ao longo do semestre letivo, com duas turmas de 2º semestre do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) privada, localizada no município de São Paulo, com cinco *campi* em diferentes regiões da metrópole. Sublinha-se que as turmas são do período diurno, sendo uma pertencente a um *campus* situado na zona norte do município, com 37 alunos, e outra na zona leste, com 58 alunos.

Vale comentar que, das duas turmas, foram selecionadas as respostas de 15 discentes, tendo como critério as mais bem fundamentadas. Na atividade, foi solicitado aos discentes que apontassem, dentre o conjunto das escolas estudadas, com qual delas mais e menos se identificaram, justificando tal escolha.

Os Quadros 1 e 2 apontam as escolas de maior e menor preferência, seguidas da justificativa por essa escolha.

Nº de indicações	Escola	Justificativa
6	Propedêutica (Colégio Santa Cruz)	<p>Aluno 2: “O método como eles lidam com os alunos desde o primário ao médio é muito interessante e acredito que eficaz, formar o aluno para passar no vestibular. Além deles aprenderem o conteúdo técnico, eles fazem na prática com os laboratórios, viagens e etc. [...]”.</p> <p>Aluno 4: “Me chamou bastante atenção, não apenas pela ótima estrutura, mas pelo objetivo que a escola tem: formar o aluno para ingressar nas faculdades e universidades. O ensino metodológico é excelente, dando autonomia ao aluno, responsabilidade, estimulando o conhecimento através de viagens a lugares históricos para conhecer o ambiente. É um ensino humanista que ensina a cuidar, aprender, conviver, orientando o aluno e enfatizando a ética e a moral”.</p> <p>Aluno 9: “O método de lá pode até ser meio rígido, mas desde a primeira infância os alunos são preparados para o vestibular. Um futuro melhor que a meu ver é de muita importância para qualquer aluno, principalmente, com eles usam a disciplina e as regras para que depois seja dada a liberdade ao aluno [...]”.</p> <p>Aluno 12: “O aluno se prepara desde a educação infantil para a universidade. Achei válido porque é importante trabalharmos os conteúdos desde cedo, claro que de forma lúdica e prazerosa. [...] Me encantei muito com a forma de ensino, por mais que seja rígido, eles buscam sempre meios do aluno ter prazer de estudar e aprender, com viagens, palestras, campeonatos, feiras [...]”.</p> <p>Aluno 14: “[...] tem como objetivo formar o aluno para ingressar nas melhores universidades. Me chamou a atenção a matriz curricular do colégio, pois têm disciplinas consideradas fora do padrão tradicional. As atividades feitas em sala englobam conteúdos de vestibulares, enriquecendo ainda mais o conhecimento dos alunos e preparando-os para ingressar em boas carreiras profissionais e formando seres críticos e autônomos”.</p> <p>Aluno 15: “Ela prepara o aluno para ingressar nas melhores universidades e ensina os alunos a terem responsabilidades desde pequenos. [...] O currículo é muito rico, podendo viajar para fora do Brasil para adquirir mais conhecimento [...]; é muito importante também todo o acesso digital que eles têm e o conteúdo voltado ao vestibular”.</p>
3	Waldorf	<p>Aluno 1: “[...] a pedagogia é perfeita quanto ao trabalho com o lúdico, o currículo é bem elaborado, preocupação em formar uma pessoa pensante, voltada para o mundo, para o próximo, sem se preocupar somente com a entrada em uma boa faculdade”.</p> <p>Aluno 6: “Em todas as aulas é incentivada a arte e o pensar do aluno vai se desenvolvendo. Acho que é fundamental cultivar a arte, assim irá formar alunos com pensar científico”.</p> <p>Aluno 8: “Tem um currículo pedagógico diferente das escolas tradicionais. O aluno tem a oportunidade de conhecer a arte, teatro, a música e a dança através dessas matérias [...]. Outro ponto importante é a alfabetização a partir dos 7 anos de idade e o contato com a natureza [...]”.</p>
2	Montessori	<p>Aluno 5: “O aluno aprende no atitudinal, aprendem organizando o espaço, aprendem vivenciando. Autoavaliação como forma de aprendizagem. O aluno desenvolve a independência e confiança em si mesmo, a concentração, a coordenação e a ordem”.</p> <p>Aluno 13: “Achei muito interessante o tapete que é colocado no chão para as crianças realizarem as atividades. O aluno pode escolher o que quer fazer em sala de aula. Gostei muito dos materiais utilizados, como o material dourado, não conhecia [...]”.</p>

2	Construtivista (Projeto Vida)	<p>Aluno 7: “Os alunos têm o direito de autonomia e as crianças são preparadas para o mundo com ações do dia a dia, além disso as crianças têm contato direto com a natureza e os animais. Suas atividades pedagógicas procuram sempre manter essa junção de atividades em classe e fora, para que as crianças, além de aprender, possam vivenciar aquilo que lhes é transmitido”.</p> <p>Aluno 10: “[...] mantém seu objetivo de uma maneira inovadora, em contato com a natureza, eles possuem seu próprio material didático, estimula a criança a ser autônoma e a didática da escola é a criança aprender com os próprios erros [...]”.</p>
1	EMEF Amorim Lima	<p>Aluno 11: “Além de ser uma escola pública que é acessível a todos, sua ideia inovadora e revolucionária de se desprender dos modelos tradicionais de escola, quebrando literalmente as paredes internas, é um método muito eficaz, que promove, acima de tudo, a liberdade do aluno. A escola não só ensina os saberes necessários, ensina também valores, preparando-os para o mundo e tornando-os cidadãos melhores e isso se faz muito necessário na atual realidade que vivemos”.</p>
1	Islâmica (confessional)	<p>Aluno 3: “[...] tem como proposta pedagógica a valorização de entrar nas universidades e os diversos conhecimentos, também a valorização do respeito ao próximo. Ela tem atividades e materiais diferentes, fazendo com que o aluno se interesse mais e tenha vontade de aprender. Um dos motivos também foi por ser uma escola religiosa, que não é só fixada naquela, mas que também aceita os que não são da religião e os trata com igualdade e respeito [...]”.</p>

Quadro 1: Escolas de maior preferência e justificativas

Fonte: as autoras, com base em dados da pesquisa.

Nº de indicações	Escola	Justificativa
5	Maple Bear (bilíngue)	<p>Aluno 4: “A escola enfatiza mais a língua estrangeira do que a brasileira [...] foge inteiramente da cultura do próprio país de origem. O ensino da língua portuguesa é bastante pobre, se eles forem prestar um vestibular, com certeza serão mal sucedidos na prova [...]”.</p> <p>Aluno 5: “Ela envolve o inglês em todas as matérias, acredito que isso confunde um pouco na aprendizagem e fora da realidade do nosso dia a dia [...]”.</p> <p>Aluno 8: “Acho que confunde na alfabetização das crianças, morando em um país que fala português e é alfabetizada em inglês”.</p> <p>Aluno 12: “A meu ver fica muito confuso para a criança, muitas vezes é complicado entender o próprio idioma, e aprender tudo em outro idioma fica mais complicado. O inglês é o idioma mais utilizado, porém é necessário o aperfeiçoamento do português primeiro”.</p> <p>Aluno 14: “Acredito que a criança se confunda por algumas crianças se comunicarem com elas em inglês e outras em português. A inserção da língua inglesa em diversas disciplinas desde a educação infantil faz com que a criança deixe de lado sua língua padrão, podendo se confundir quando precisar usar a língua portuguesa [...]”.</p>

4	Waldorf	<p>Aluno 3: “Apesar de prezar pela formação e um cidadão pensante e criar o humano, na fase escolar precisa mais que isso, precisa dar também importância a outras coisas, como ingressar em faculdades e até trabalhar pós-ensino médio [...]”.</p> <p>Aluno 7: “O ensino acaba sendo muito lúdico, voltado às artes e acaba deixando o currículo escolar e a preparação pedagógica dos alunos a desejar”.</p> <p>Aluno 9: “Pelo que pude ver eles vivem em um mundo ilusionário, um mundo mágico da própria instituição, não só na primeira infância, como seria o certo a meu ver, como em todas as idades, fazendo assim com que a criança ou adolescente não esteja preparado para a própria realidade ou futuro, que no meu modo de pensar não contribui muito para o processo ensino-aprendizagem do aluno”.</p> <p>Aluno 11: “Por mais que ela seja maravilhosa em espaço físico e pareça um conto de fadas, eu me identifiquei menos pelo fato dela não preparar seus alunos para a universidade [...]”.</p>
3	Rede Lumiar	<p>Aluno 2: “Não concordo com o método aplicado aos alunos para ensiná-los, pois somos julgados pelos conteúdos que sabemos, para o vestibular, vejo que aí há uma defasagem de conteúdos”.</p> <p>Aluno 6: “Não gostei do método de ensino, os alunos escolhem o que querem fazer, para mim não é legal, acho que com esse ensino os alunos fazem as atividades quando querem e isso não é bom [...]”.</p> <p>Aluno 10: “[...] Para mim esse tipo de ensino tira a autonomia do professor que estuda e planeja a aula e passa, muitas vezes, a responsabilidade ao aluno de decisão que, muitas vezes, não tem a maturidade suficiente para compreender o porquê precisa executar determinada atividade”.</p>
2	EMEF Amorim Lima	<p>Aluno 13: “Escola muito moderna, se pode fazer tudo, liberdade demais para as crianças, escola sem paredes, não têm séries, provas. A escola tem como proposta formar pessoas autônomas, como se estivessem falando de adultos e eles estão educando crianças”.</p> <p>Aluno 15: “Me identifiquei menos pelo fato deles não terem prova, sendo avaliados pelo portfólio e pelas crianças fazerem seu próprio horário. Sabemos que na realidade a vida não é assim, apesar da apostila (roteiro de estudos), acredito que tem que existir uma ordem”.</p>
1	Islâmica (confessional)	<p>Aluno 1: “Currículo muito diferenciado, mais voltado para a religião islâmica e seus costumes”.</p>

Quadro 2: Escolas de menor preferência e justificativas

Fonte: as autoras, com base em dados da pesquisa.

Na análise às respostas do Quadro 1, a escola que se despontou foi a propedêutica, revelando uma inclinação aos conceitos das correntes tradicionais, pelo destaque a termos como: “eficaz, rigidez no método, disciplina e regras” – com liberdade. Além desses fatores, os alunos também evidenciaram como positivo, o acesso digital, a ótima estrutura física e a matriz curricular rica e diversificada. Cabe a menção que o aspecto mais enaltecido pelos estudantes foi o fato desta escola preparar, da Educação Infantil ao Ensino Médio, para o vestibular.

Quanto as propostas das escolas waldorf, montessori e construtivista, as razões de preferência apontadas pelos alunos foram: “valorização da arte e do lúdico, contato com a natureza, desenvolvimento da autonomia e formação integral pela inserção de conteúdos atitudinais voltados à formação de valores”. (ZABALA, 1998) Acrescenta-se a estes elementos a formação de um sujeito pensante e a liberdade.

Tendo como base os conceitos associados às teorias curriculares vistas em Silva (2015), foi possível identificar no Quadro 1 que oito (8) alunos alcançam o pensar num currículo mais contemporâneo, centrado na inserção social e apreciação à cultura, conforme destacado pelas teorias críticas e pós-críticas. Em contrapartida, sete (7) alunos manifestam um pensamento tradicional sobre currículo.

Em relação aos dados do Quadro 2 percebe-se novamente a presença de marcas do tradicionalismo, na medida em que nove, dos 15 discentes, apontaram as escolas Waldorf, Rede Lumiar e EMEF Amorim Lima como as de menor preferência, por razões como: “não prepara para o vestibular, falta de preparo para a vida adulta (mundo irreal), defasagem de conteúdos, liberdade excessiva e ausência de provas como instrumento avaliativo”. Por outro lado, cinco (5) indicaram a escola bilíngue, pela dificuldade, segundo os respondentes, em se aprender duas línguas simultaneamente, preterindo a Língua Portuguesa, segundo eles, e um voto à escola confessional islâmica pelo fato do currículo estar voltado prioritariamente a questões de formação moral e religiosa.

Considerando os dados dos dois Quadros, é possível inferir que para pensar o currículo escolar e identificá-lo como o espaço em que se concretiza o processo educativo, devemos avançar na compreensão do processo curricular em suas múltiplas relações entre conhecimento, sociedade, cultura, autoformação individual e o contexto histórico vivido, como nos faz pensar Moreira (2012). Desta forma, o currículo não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, uma vez que os indivíduos são feitos do mesmo tecido social que compõe a escola e a sociedade, sendo produzidos e produtores simultânea e articuladamente.

A partir de tais entendimentos, compreende-se que, no ambiente da formação docente, o currículo intensa e continuamente faz uma transposição da cultura social para o contexto escolar e os alunos, por sua vez, experienciam uma transformação no contato com o conhecimento do qual ele foi extraído.

A elaboração deste estudo nos remete à realização de uma pesquisa teórica e empírica pelos alunos do curso de Pedagogia com vistas a transformar os modos de pensar e agir dos futuros professores, os resultados analisados, as escolhas e pensamentos expostos sobre as escolas estudadas revelaram certo distanciamento das concepções curriculares e dos estudos realizados na disciplina Currículos e Programas. Os dados sinalizam para um olhar mais conservador por parte dos estudantes, o que demonstra a permanência, ou pequena mobilização, dos saberes adquiridos nas práticas de socialização escolares advindas das experiências progressistas ao espaço universitário, muitas vezes reforçadas pelo próprio estágio curricular ou por atividades profissionais realizadas concomitantemente à formação em espaços não inovadores. Outro ponto que pode ser acrescentado é o fato dos professores formadores, do próprio curso, tampouco terem um olhar mais aberto a práticas inovadoras como as estudadas na disciplina, de modo que, consciente ou inconscientemente, contribuem para que estes licenciandos, quando estiverem no efetivo exercício profissional, tendam muito mais a reproduzir o que viveram do que a propor ações pedagógicas progressistas,

inovando e assumindo riscos, ou seja, saindo da “zona de conforto”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste trabalho, é possível pensar o quanto a corrente da teoria tradicional curricular ainda se faz presente nos modos de pensar a educação, seja como linha de pensamento ou como fonte de inspiração para a prática docente.

Em relação às escolhas dos alunos entre propostas curriculares inovadoras ou tradicionais, a maioria dos apontamentos direcionam-se para um certo afastamento das escolas com propostas mais contextualizadas, modernas e ajustadas aos novos tempos. Ainda é marcante um pensar em que se mantém a função burocrática e mecânica nas questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliações, ou seja, os sujeitos da pesquisa demonstram em sua ação uma visão do currículo em que não percebem seu papel social e político. Tal ação profissional está orientada pela racionalidade técnica e instrumental, no que se refere a entender o currículo como um pensar e agir distantes das necessidades da escola nos tempos atuais.

Frente às necessidades da formação docente, acadêmica ou continuada, exige-se um plano de ação e estudos que mobilize mecanismos de mudança, novas construções de pensamentos, os quais requerem a superação desta distância na busca de novos conhecimentos. Isso implica reconhecer a necessidade de definir parâmetros e saberes curriculares que atendam à formação docente e ao conhecimento, produzido na interação educacional, como fatores indispensáveis ao processo pedagógico.

Espera-se que os licenciandos construam-se educadores conscientes em suas escolhas e responsabilidades sociais, éticas e políticas. Para tal, faz-se premente que os cursos de formação inicial repensem seus projetos curriculares e suas práticas, contribuindo na construção de novos olhares, escutas, práticas e vivências com os discentes. Por fim, estas ações precisam ser coletivas e devidamente planejadas nos espaços acadêmicos como um caminho possível e frutífero para mudanças nos contextos escolares formativos com vistas a uma educação transformadora e progressista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 131-164.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 21-39.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-45.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET)

Narda Gisela Navarros Mena

Metropolitan University of Ecuador, Faculty of Engineering.

Guayaquil - Ecuador

SUMMARY: At present, the praxis of the University Social Responsibility (USR) has gained a great international boom. In the university environment, it is important to understand the impact of universities on society in general. Not only as an extension of the results of those sectors with greater needs, but as generators of impacts on society and the environment.

In Latin America, more and more universities are adopting this concept, which has been enriched in recent years, since it corresponds to the updating of the more general concept of “social responsibility” enunciated in ISO 26000, without being a mere application of the concept of corporate social responsibility to the academic field, given the uniqueness of the impacts of higher education on society and the environment. In Ecuador, universities within the framework of the changes produced by the Citizen Revolution must gradually incorporate elements of the University Social Responsibility in all the variables that make up the daily functioning of their substantive processes.

The purpose of this article is to conceive a

University social responsibility model for the Metropolitan University of Ecuador.

ABSTRACT: Today, the practice of University Social Responsibility (USR) has gained worldwide boom. At university level it is important to understand the impact of universities to society as a whole. Not only as an extension of the results to sectors or localities needy but as generators of impacts on society and the environment.

In Latin America, more and more universities adopt this concept, which has been enriched in recent years to match the update of the broader concept of “social responsibility” as set out in ISO 26000, without being a mere application of the concept of corporate social responsibility given the uniqueness of the impacts of higher education academic society and the environment.

In Ecuador, the universities in the framework of the changes produced by the Citizen Revolution should gradually incorporate elements of university social responsibility in all the variables that make up the daily operation of their essential processes.

This paper aims to develop a model for University Social Responsibility for the Metropolitan University of Ecuador.

KEYWORDS: University Social Responsibility, Model, UMET.

1 | INTRODUCTION

During the last decades, access to Higher Education in Latin America has expanded, both socially and geographically. To this must be added the concern for equity and quality. An example of this are the educational reforms in the 1990s that were premised on the improvement of quality and equity.

These reforms, at the discretion of (Arcos and Espinosa, 2008) had four policy axes: institutional reforms focused on changes in the management and functioning of the education system; quality basic education and with equity; the improvement of teaching and the improvement of their working conditions and financing.

However, even today, despite the efforts made in terms of quality, equity and efficiency of the education system, problems persist that require its solution.

(Vallaey, Cruz and Sasia, 2009) believe that this growth has also generated negative consequences. One of them is the deepening of an identity crisis in the Latin American university. “Crisis”, because universities experience difficulties in adequately fulfilling their strategic functions and acting as engines of scientific, technological, economic, political and cultural development. Given the key role universities play in the development of the region, this crisis can not and should not go unnoticed.

As a result, the practice of Social Responsibility has gained momentum at the international level. Social Responsibility (RS) is a useful tool for organizations and companies worldwide and more than a tool represents an attitude and a way of acting. University Social Responsibility helps the university reconnect with the social context and regain its identity

Arcos and Espinosa affirm that:

“Ecuador is a country that has a social reality that shows great differences in the quality and living standards of people. Wealth is concentrated in a few hands and the large human groups find themselves in marginal situations of poverty, helplessness, unhealthiness, low level of education and without concrete possibilities of development” (Arcos and Espinosa, 2008: p.15).

Several authors conceive the University, as the highest level educational institution, and therefore constitutes one of the most important agents of social change.

The Ecuadorian universities within the framework of the changes produced by the Citizen Revolution must gradually incorporate elements of Social Responsibility in all the variables that make up its daily functioning.

It is for this reason that a model of USR is proposed for the Metropolitan University of Ecuador, which since the year that began its career of creation and strengthening of the academic offer, which allowed it to have relevant careers for the needs of society.

2 | DEVELOPING

The first part of the content of this article goes through the different existing

concepts around Social Responsibility (SR), with particular emphasis on the concepts of University Social Responsibility (USR) so that the variety of existing definitions is clarified. Next, the model of USR of Vallaey's is explained to later particularize in the system of Higher Education in Ecuador and conclude with a proposal of a Model of USR for the Metropolitan University of Ecuador.

3 | WHAT IS SOCIAL RESPONSIBILITY

Social responsibility as a concept puts into question the economic rationality and with it the individualism and competition between organizations, companies, families, governments, countries. Strengthens values such as equality, cooperation, respect and responsibility with the aim of achieving sustainability and a society where there is a fight for a cleaner environment. So it is linked to the concept of sustainability and involves actions that enhance the well-being and quality of life of current and future generations.

In simple terms, it is to assume the acts and consequences and respond for them. Social responsibility could be defined as the voluntary inclusion in daily operations of actions in favor of society or ecology from a profitable point of view.

The World Business Council for Sustainable Development defines RS as "The commitment that a company assumes to contribute to sustainable economic development through the collaboration of its employees with their families, the local community and society in general with the aim of improving quality of life" (World Business Council for Sustainable Development WBCSD, 1995).

The green paper defines RS as "a concept by which companies voluntarily decide to integrate social and biological concerns into their business activities and relationships with their interlocutors" (Commission of the European Communities, 2002).

According to Vallaey's, "The RS is a young, global, polymorphic movement that involves many actors from different horizons and with different interests" (Inter-American Development Bank, 2009).

For the Ethos Institute in Brazil: RS is the company's capacity to listen, understand and meet the expectations of the different social actors that contribute to its development. (Laboratory of Education and Environmental Policy OCA, 2010).

In accordance with the ISO 26000 standard, it is the responsibility of an organization for the impacts of its decisions and activities on society and the environment, through transparent and ethical conduct that is compatible with sustainable development and well-being, considering the expectations of the interest groups. (ISO, 2011).

It can be seen that this concept does not have a single definition; However, they show points of interception, such as the fact that companies and organizations become aware of their actions and reward society with development opportunities for current and future generations, thus guaranteeing a better quality of life.

4 | WHAT IS UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY

Nowadays, once the literature has been revised, it can also be said that there is no consensus on the concept of university social responsibility, several definitions have been repeated, repeating in some way what happens with the concept of responsibility in the application of the concept of social responsibility to the business sector, although it is not addressed in this article. In fact, some authors have tried to replicate the concept of corporate social responsibility to the academic sphere.

Authors such as Rodríguez (2010), consider that, although the concept of social responsibility emerged more linked to the business world, a theory can always be developed to the academic field, so that the concept is applicable to the educational context.

According to Vallaey (2009), the concept of University Social Responsibility emerged explicitly in the year 2000 as a result of the theoretical and practical efforts of the Chilean network “Universidad Construye País” and of the Latin American network of Universities animated by the “Interamericana de Ética, Social Capital and Development”, promoted by the Norwegian government within the Inter-American Development Bank (IDB) and which ceased to function in 2009.

Within this framework, a Socially Responsible University is conceived as one that sustainably manages the four impacts that Higher Education always generates. The impacts that come from the organization itself, from its campus and its staff (labor and environmental impacts); the impacts that result from the training it imparts to the students; the impacts that come from the knowledge that he builds from his research centers and his epistemological assumptions, underlying his academic decisions, and finally, the impacts that spring from their relationships with the social environment, their networks, contracts, extension and neighborhood relations, social, economic and political participation, territorial anchorage (Vallaey and Carrizo, 2006, Vallaey et al., 2009).

Likewise, Vallaey et al (2009) refer to the concept of stakeholders as an important axis in the analysis and evaluation of the impacts of university work, identifying in this condition: non-teaching staff, teaching-research staff, university authorities, students, suppliers, graduates, employers, competitors, local communities, social organizations and the State.

5 | A MANUAL OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY

(Vallaey et al, 2009) propose a manual on RSU. This is the first manual published in RSU. The authors affirm that being the first to present this manual, it is not necessarily defined a finished model to copy and replicate faithfully, but it offers the necessary steps for the USR. *It is clear that there is still no possibility of proposing a “university social responsibility standard” applicable to all cases; perhaps there will never be the*

possibility of standardization.

The authors consider that for a University to understand the USR is to assume its commitment and responsibility before the society what implies, a permanent process of continuous improvement; the road to a horizon that can never be reached in its entirety. No university can proclaim itself socially responsible, but all can be held responsible for their links and social impacts. (Vallaëys et al, 2009).

The tools presented in the manual allow the dialogue of the University with itself and with the environment, integrate its different areas, functions and people, know each other and collaborate better, in a more solidary and coherent way. (Vallaëys et al, 2009).

6 | UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY IN ECUADOR

Ecuador, is immersed in the Citizen Revolution that has among its objectives to prioritize the human being over capital and where the Government's actions are aimed at making viable the construction of a State at the service of the majorities taking into account that equity, freedom and happiness are accessible values so that the process of integral transformation of the country does not lose its human horizon. Likewise, the National Plan of Good Living in its objective 4, announces "Guarantee the rights of nature and promote a healthy and sustainable environment", which is why it is necessary to advance in a fairer and better society, where there is a transformation Special of man in himself.

However, the issue of social responsibility has not been widely disseminated, much less has been assumed by companies as an element that can provide quality to the commercial offer.

Not so the University Social Responsibility which has gained momentum as a result of the changes and transformations aroused in the National System of Higher Education.

In the review of the literature it is appreciated that the subject is still in development, there are few works and research found that refer to the topic of the USR, although it is valid to highlight the Integral Index to evaluate the USR in Ecuador developed by (Viteri, Jacomé, Medina and Piloto, 2012).

This paper also proposes a Strategic Planning model that incorporates the USR with a process focus and integrates respect for the environment, the exercise of human rights, workers' rights and commitment to the main interest groups in the processes nouns of Higher Education. This model considers 4 stages applied in the following order: planning, implementation of measures, monitoring and evaluation. As the main result of its application, in addition to the constructed index, the direct impacts of the USR are expected in the formation of capacities and values in the students that allow it to respond to the needs of society and establish the culture of Social Responsibility in

the exercise of the profession.

To achieve these transformations, the authors propose a model that allows the UMET to effectively and socially manage its processes, guaranteeing the proportional and sustained development of the nation.

7 | A PROPOSAL FOR A UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR

The Metropolitan University of Ecuador (UMET) was created by the Law of the Republic No. 2000-14 issued by the Honorable National Congress on April 13, 2000 and published in the Official Register number 68 of May 2, 2000, it is a self-financed private academic community constituted by its authorities, academic staff, students, technical teaching staff, and administrative staff, with its own legal status, academic autonomy, administrative, financial and organic; non profit; essentially pluralistic and open to all currents and forms of universal thought exposed in a scientific manner. (Socorro, 2014: p.5). The improvement of the quality is constituted in a continuous process of the UMET, which is institutionalized from its Strategic Plan of Institutional Development (PEDI, by its acronym in Spanish) and the annual Operational Plans for Action (AOP, by its acronym in Spanish). In 2014, an institutionalization process was undertaken based on its new strategic planning (PEDI 2014 - 2020). (Socorro, 2014: p.6).

In the aforementioned document, the mission, vision and strategic objectives of the UMET are presented, which are explained below:

8 | MISSION

The Metropolitan University forms competitive professionals, leaders, carriers of solid convictions and ethical and moral values, capable of undertaking actions in function of the National Plan for Good Living and serve Ecuadorian society, through the effective implementation of advances in science, technology and innovation, under sustainability principles.

9 | VIEW

By the end of the year 2020, the Metropolitan University of Ecuador is progressively transformed into an institution of excellence in its substantive processes of professional training, continuing education, postgraduate studies, research, innovation, virtualization and social projection, focused on relevance, socio-economic policies, inclusion and the achievement of good living.

10 | STRATEGIC OBJECTIVES

1. Perform undergraduate and postgraduate teaching with the highest quality and relevance, in appropriate learning environments, in all scenarios, careers and programs, to ensure the highest quality of the professional.

2. Develop research based on relevant lines, programs and projects that contribute to national and zonal development within the scope of the National Plan for Good Living.

3. Consolidate programs and projects related to society that have a favorable impact on national, zonal and local development within the scope of the National Plan for Good Living guidelines.

4. Increase the quality, efficiency and transparency of the institutional management, with greater integration of the processes and according to the existing internal and external potentialities.

The educational model is the general reference framework that establishes the conceptual and methodological basis for the teaching - learning process of the entire Institution and contains the design elements of the essential curricular components of the professional training process.

The thematic axes of the educational model of the Metropolitan University derive from the constitutive elements of the mission and the institutional vision, among them the axiological approach, the focus of science, technology, innovation and society, relevance, and excellence and leadership.

This model has three components, they are: actors, reference axes and processes. In turn, the UMET establishes a pedagogical model that prioritizes active teaching - learning methods centered on the students, as a basis for them to achieve the learning outcomes demanded by society considering the thematic axes of their educational model.

The components of the pedagogical model of the Metropolitan University are:

1. Teaching strategies.
2. Learning strategies.
3. Scientific Knowledge.
4. Learning results.

In correspondence with these aforementioned elements and considering the existing model of university social responsibility at the international level, a model of USR is proposed for the Metropolitan University of Ecuador.

Next, the figure integrates the components of the proposed model of RSU for the UMET. In the elaboration of this model, the educational and pedagogical model proposed by (Socorro, 2014) and the elements proposed by Vallaeyes et al (2009)

In the model, four axes are defined based on the impacts that every educational organization generates towards the environment. These impacts are: Organizational, educational, cognitive and social impacts.

The groups of interest or stakeholders for the UMET are also shown. They are. Students, research teachers, non-teaching staff, authorities, employers, competitors, suppliers, social organizations, state, local consumers, families, future generations.

To convert the Metropolitan University of Ecuador into a Socially Responsible University, It is necessary to consider these elements and move to these four steps; commitment, self-assessment and accountability.

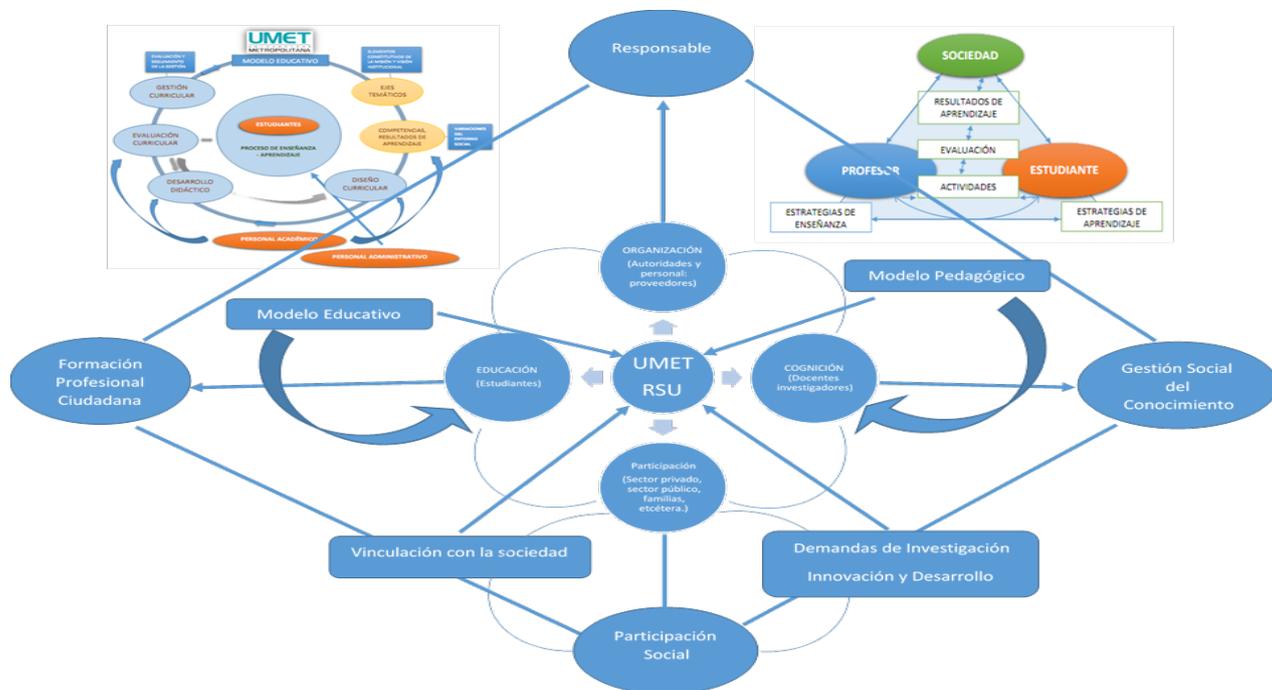


FIGURE: PROPOSAL OF A MODEL OF UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE UMET

Source: self made.

11 | CONCLUSIONS

Social responsibility is an area still new and under construction, slowly gaining space between organizations and companies. Little by little, this trend has reached the universities, which begin to account for the impacts of their mission of training, research and participation in society. There are currently many expectations, around these concepts, but very few research references that allow us to glimpse the path.

International level exists, only, a manual developed by Vallaeys, et al that refers to University Social Responsibility, where it describes four steps to follow. Examples of potential impacts and interest groups for universities are also presented. For Ecuador, only the Integral Index was found to evaluate the RSU in Ecuador developed by (Viteri, Jacomé, Medina and Piloto, 2012).

It is proposed, based on the model of (Vallaeys, et al., 2009) a model for the UMET that will allow once implemented, effectively and socially responsible manage their processes, guarantor of the proportional and sustained development of the nation.

REFERÊNCIAS

Arcos Cabrera, C., & Espeinosa, B. (2008). *Desafíos para la educación en Ecuador: calidad y equidad* (1ra ed.). Quito, Ecuador: Crearimagen. Retrieved from <https://www.flacso.edu.ec/portal/publicaciones/detalle/desafios-de-la-educacion-en-el-ecuador-calidad-y-equidad.3745>

Arcos Cabrera, C., & Espinosa, B. (2008). *Desafíos para la educación en Ecuador: calidad y equidad* (1ra ed.). Quito, Ecuador: Crearimagen. Retrieved from <https://www.flacso.edu.ec/portal/publicaciones/detalle/desafios-de-la-educacion-en-el-ecuador-calidad-y-equidad.3745>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2009). *Informe Anual 2009*. Retrieved from http://www.iadb.org/ar/2009/docs/SPA_AR_FINAL.pdf

COM. (2002, November 9). Comisión de las comunidades europeas. Bruselas.

ISO. (2011). ISO 26000 Responsabilidad Social. Retrieved from http://www.iso.org/iso/discovering_iso_26000-es.pdf

Medina, A.; Piloto, N.; Nogueira, D.; Hernández, A.; Ricardo, A.; Viteri, J., «Estudio de la construcción de índices integrales para el apoyo al Control de Gestión Empresarial» *EnfoqUTE*, 2011, vol. 2, no. 1, pp. 1-39, ISSN 1390-6542.

Rodríguez, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria. Del discurso simbólico a los desafíos reales, 3-24. En De la Cuesta, M., De la Cruz, C. y Rodríguez Fernández, J. M. (Coords.) *Responsabilidad Social Universitaria*. La Coruña, Netbiblo.

Socorro Castro, A. R. (2014, de diciembre de). Modelo educativo y pedagógico Institucional. Universidad metropolitana del ecuador. Retrieved from <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2018/06/Normativa/interna/Modelo-Educativo-y-Pedagogico-de-la-Universidad-Metropolitana.pdf>

Vallaeyes, F. (2014). “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización,” *V* (núm. 12), pp. 105–117.

Vallaeyes, F. y L. Carrizo (2006), *Responsabilidad social universitaria: marco conceptual, antecedentes, herramientas*, cd Multimedia, Lima, Banco Interamericano de Desarrollo.

Vallaeyes, F., De la Cruz, C., & Sesia, P. (2009), *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*, México, McGraw Hill.

WBCSD. (1995). Consejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible.

USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO

Alan Kardec Messias da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres - MT

Acelmo de Jesus Brito

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres - MT

Luciana Bertholdi Machado

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres - MT

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise de um Simulado da Prova Brasil aplicado nas turmas de 5º ano como uma das ações do projeto Observatório da Educação com Iniciação à Ciência (OBEDUC), vinculado ao Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizado em Barra do Bugres – MT. O projeto OBEDUC desenvolvia ações nas escolas parceiras que visavam promover avanços na qualidade do ensino e um reflexo na melhoria na nota do IDEB dessas escolas. A ação do simulado era aplicada aos 5º e 9º anos com a função de fazer um diagnóstico para orientar outras ações, como a confecção de material de apoio. A questão que norteou esse trabalho foi “*Como fazer uma devolutiva para as escolas parceiras que não se pautasse apenas na estratificação de quantidades de acertos e erros?*”, possibilitando fazer a transição da Teoria Clássica do Teste para a

Teoria de Resposta ao Item (TRI). Embasados em nossa questão norteadora tivemos como objetivo “*Escolher pela TRI um modelo matemático logístico que melhor se ajuste aos dados empíricos de nosso simulado*”, e para isto, utilizamos o pacote estatístico *latente train model (ltm)* do Software *R Statistic*, que aborda a metodologia psicométrica da TRI para geração de seus modelos matemáticos. Como resultado de nosso trabalho foram evidenciadas questões que contrariam o modelo logístico acumulativo, pressuposto do simulado, indicando haver questões que devem ser retiradas ao processo de calibração que indicou o Modelo Logístico de 3 parâmetros (*ML3*) sendo o mais ajustado aos dados empíricos do simulado.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria de Resposta ao Item, Testes Educacionais, Avaliação em Larga Escala.

ABSTRACT: The present article presents an analysis of a Simulate of the Brazil Proof applied in the 5th grade classes as one of the actions of the Observatory of Education with Initiation to Science project (OBEDUC), linked to the Campus of the State University of Mato Grosso (UNEMAT), located in Barra do Bugres - MT. The OBEDUC project developed actions in partner schools that aimed to promote advances in teaching quality and a reflection on the improvement in the IDEB note of these schools.

The action of the simulate was applied to the 5th and 9th years with the function of making a diagnosis to guide other actions, such as the making of support material. The question that guided this work was “How to make a return to partner schools that was not only based on the stratification of amounts of hits and errors?”, Making possible the transition from the Classical Test Theory to the Item Response Theory). Based on our guiding question, we had the objective of “To choose by TRI the mathematical logistic model that best fits the empirical data of our simulate”, and for this we use the package statistical latente train model (Itm) of Software R Statistic, which addresses the TRI psychometric methodology for the generation of mathematical models. As a result of our work, questions evidenced that contradict the cumulative logistic model, presupposed of the simulate, indicated that there are issues that must be taken from the calibration process that apresented the Logistic Model of 3 parameters (ML3), being the most adjusted to the empirical data of the simulation.

KEYWORDS: Item Response Theory, Educational Testing, Large Scale Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso trabalho falando um pouco sobre os simulados realizados pelos professores pesquisadores em Avaliação em Larga Escala do projeto OBEDUC, vinculada ao Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizado em Campus de Barra do Bugres, que tinha por objetivo Evidenciar Avanços na Qualidade do Ensino e Propor a Elaborar de Materiais Complementares no Ensino da Matemática.

Os Simulados da Prova Brasil foram aplicados aos 5º e 9º Anos das escolas parceiras do Projeto OBEDUC, que atendia diversos municípios no interior do Estado de Mato Grosso além de Barra do Bugres, como as cidades de Assari, Arenápolis, Nova Olímpia, Tangará da Serra e Nortelândia. O Simulado não tinha caráter ranqueador e por isso, em seu início os resultados estatísticos não tiveram uma abordagem metodológica mais sistemática pautada na análise de teste, eram verificadas somente as quantidades de erros e acertos das questões, algo empregado na Teoria Clássica do Teste.

As análises consistiam em quantificar os números de acertos e erros dos respondentes e estratificar por turmas em:

- Acertos até 30% das questões;
- Acertos de 30% até 50% das questões;
- Acertos acima de 50% das questões.

Tal movimento era para evidenciar alunos com diferentes graus de dificuldades nas mais diversas questões abordadas pelo simulado. No entanto, precisávamos melhorar nossos instrumentos de avaliação e encontrar mecanismos que pudessem indicar uma

melhor tomada de decisão, tanto na elaboração de materiais complementares, quanto na forma que devem ser aplicados em sala, originando assim o objetivo de escolher pela Teoria de Resposta ao Item um modelo matemático logístico que melhor ajuste aos dados empíricos de nosso simulado.

Precisávamos neste momento entender melhor nosso instrumento de avaliação e buscar os modelos que mais favorecessem a qualidade e a fidedignidade na descrição das habilidades dos alunos e qualidade dos itens. Para tal finalidade utilizamos a metodologia empregada na Teoria de Resposta ao Item, conhecida como TRI, que no *Software R Statistic* está presente em diversos pacotes estatístico, mas que optamos pelo pacote *latente train model* - (*ltm*) desenvolvido por Rizopoulos (2006).

Encontraremos nas seções seguintes deste trabalho, uma descrição detalhada sobre os Modelos Matemáticos, Gráficos e Curvas que envolve a fundamentação teórica abordada na TRI, em seguida faremos uma breve discussão de alguns procedimentos metodológicos e analíticos realizados pelo pacote *ltm*, onde exibimos os dados estatísticos que fazem as prévias antes de executarmos a acurácia dos modelos propostos, além de finalmente concluir para qual modelo convergirá a escolha que melhor se ajuste aos dados empíricos de nosso simulado e direcione com mais precisão os avanços e dificuldades identificadas no simulado.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A TRI conhecida também como Teoria do Traço Latente teve seu esboço por (LORD, 1952, 1953) e viu nesta mesma década, uma rápida expansão com os trabalhos de (RASCH, 1960), sendo finalmente formalizada com os trabalhos de (BIRNBAUM, 1968) e (LORD, 1980). A idealização desta teoria teve como sustentação problemas encontrada na Teoria Clássica do Teste (TCT), um deles observados por (THURSTONE, 1928) que dizia.

“Um instrumento de medida, na sua função de medir, não pode ser seriamente afetado pelo objeto de medida. Na extensão em que sua função de medir for assim afetada, a validade do instrumento é prejudicada ou limitada. Se um metro mede diferentemente pelo fato de estar medindo um tapete, uma pintura ou um pedaço de papel, então nesta mesma extensão a confiança neste metro como instrumento de medida é prejudicada. Dentro dos limites de objetos para os quais o instrumento de medida foi produzido, sua função deve ser independente da medida do objeto” (THURSTONE, 1928, pg. 547).

Os aprimoramentos realizados na TCT culminaram nos modelos matemáticos conhecidos hoje como TRI, no entanto, é importante ressaltar que segundo especialistas a TRI não veio substituir a TCT, mas sim aprimorá-la, em particular, no que diz respeito aos itens.

Apesar das técnicas de análises desenvolvidas pela TRI já estarem bem formalizadas na década de 60, foi somente nos anos 80 que efetivamente foi possível

ser utilizada, isto porque detêm algoritmos matemáticos de tal complexidade que a tecnologia da época era incapaz de resolver de maneira útil e prática.

Para (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000) a TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item em função dos parâmetro do item e do Traço Latente (ou habilidade) do respondente. Para concebê-la são necessários nos testes educacionais dois pressupostos existem nos itens: *a unidimensionalidade e a independência local*. Pressupostos esses que garantem a homogeneidade do conjunto de itens em estar medindo um único traço latente e que para uma dada habilidade, as respostas aos diferentes itens da prova sejam independentes. No entanto, alguns estudos mostram que na verdade só existe uma suposição, uma vez que a unidimensionalidade implica independência local e vice-versa. Mais detalhes vejam em (PASQUALI; PRIMI, 2003).

Nossos estudos foram realizados com uma família de modelos da TRI conhecida como Modelos Unidimensionais Dicotômicos Acumulativo, isto é, modelos que analisam itens corrigido como certo ou errado, com um único Traço Latente (ou habilidade) e a probabilidade de acerto aumenta ao nível do Traço Latente. Para (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; COUTO; PRIMI, 2011) um teste com k itens dicotômicos com n respondentes medindo um único Traço Latente, pode ser estudado pelo Modelo Logístico de 3 parâmetro ML3, definido por:

$$P_i(U_{ij} = 1 | \theta_j) = c_i + (1 - c_i) \cdot \frac{1}{1 + e^{D \cdot a_i \cdot (\theta_j - b_i)}}$$

com $i = 1, 2, \dots, k$ e $j = 1, 2, \dots, n$ onde:

U_{ij} é uma variável dicotômica que assume os valores 1, quando o indivíduo j responde corretamente o item i , ou 0 caso contrário;

θ_j representa a habilidade (Traço Latente) do j -ésimo indivíduo;

b_i é o parâmetro de dificuldade (ou de posição) do item i , medido na mesma escala do

Traço Latente;

a_i é o parâmetro de discriminação do item i , com valor proporcional à inclinação da Curva Característica do Item (CCI) no ponto b_i ;

c_i é o parâmetro do item que representa a probabilidade de acerto de um indivíduo com baixa habilidade responder corretamente o item i (acerto ao casual);

D é fator de escala que utiliza igual a 1.702 para obter uma aproximação da função ogiva normal, facilitando a compreensão da escala em relação aos parâmetros.

O modelo *ML2* possui os parâmetros b_i e a_i , definido como

$$P_i(U_{ij} = 1 | \theta_j) = c_i + (1 - c_i) \cdot \frac{1}{1 + e^{D \cdot a_i \cdot (\theta_j - b_i)}}$$

e o modelo *ML1* que possui somente o parâmetro b_i e descrito como

$$P_i(U_{ij} = 1 | \theta_j) = \frac{1}{1 + e^{D \cdot (\theta_j - b_i)}}$$

A CCI na TRI tem por objetivo descrever a probabilidade $P_i(U_{ij} = 1 | \theta_j)$ ao longo da escala do Traço Latente θ , além disso, pela CCI se observa a propriedade acumulativa do item, pois indivíduos com maiores habilidades possuem maiores probabilidade de acertarem ao item, isto implicará que numa escala de proficiência, os alunos com certos níveis de Traço Latente θ detêm todas outras habilidades descritas para seus níveis de Traço Latente θ inferiores. No entanto, essa relação não é linear como podemos observar no formato de S da CCI exemplificada abaixo.

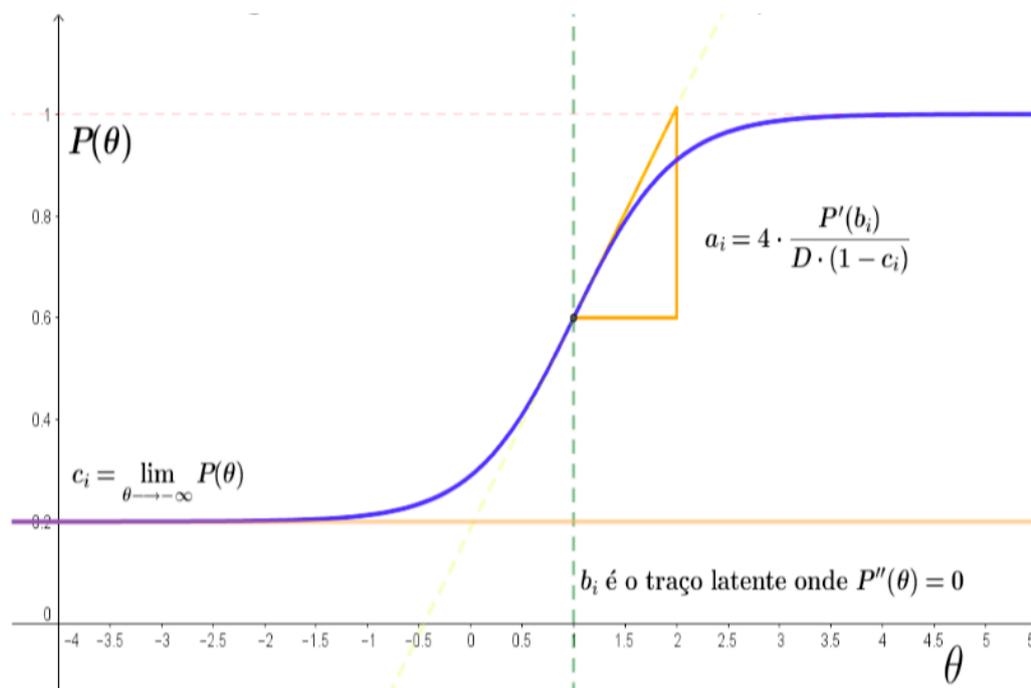


Figura 1 - Curva Característica do Item para , e

Fonte - Próprio autor

A CCI descrita na Figura 1 mostra que a probabilidade de acertar o item para baixos Traços Latentes são conclusivos, uma vez seu comportamento é constante nestes intervalos, sendo sempre 20%. Uma descrição melhor dos parâmetros dos itens na CCI faremos na próxima seção.

A curva que descreve o quanto um item contém de informação ou de eficiência sobre o nível do traço latente é chamada por a Curva de Informação do Item (CII), sendo descrita pela equação,

$$FII_i(\theta) = \frac{\left[\frac{d(P_i(U_{ij} = 1 | \theta_j))}{d\theta} \right]^2}{P_i(U_{ij} = 1 | \theta_j) \cdot (1 - P_i(U_{ij} = 1 | \theta_j))}$$

A Função de Informação do Item (FII) é um escore com escala própria e obtido em função do traço latente, assumindo maiores valores no intervalo onde o item possui

maior eficiência em descrever os dados empíricos:

- Quanto mais próximo ao nível de dificuldade do item;
- Quanto maior a discriminação do item;
- Quanto menor o acerto casual.

Para uma melhor compreensão do comportamento da *FII* ao longo da escala, veja a Figura 2 que possui um item com dificuldade, discriminação e acerto casual sendo, $b=1$, $a=1.2$ e $c=0.2$

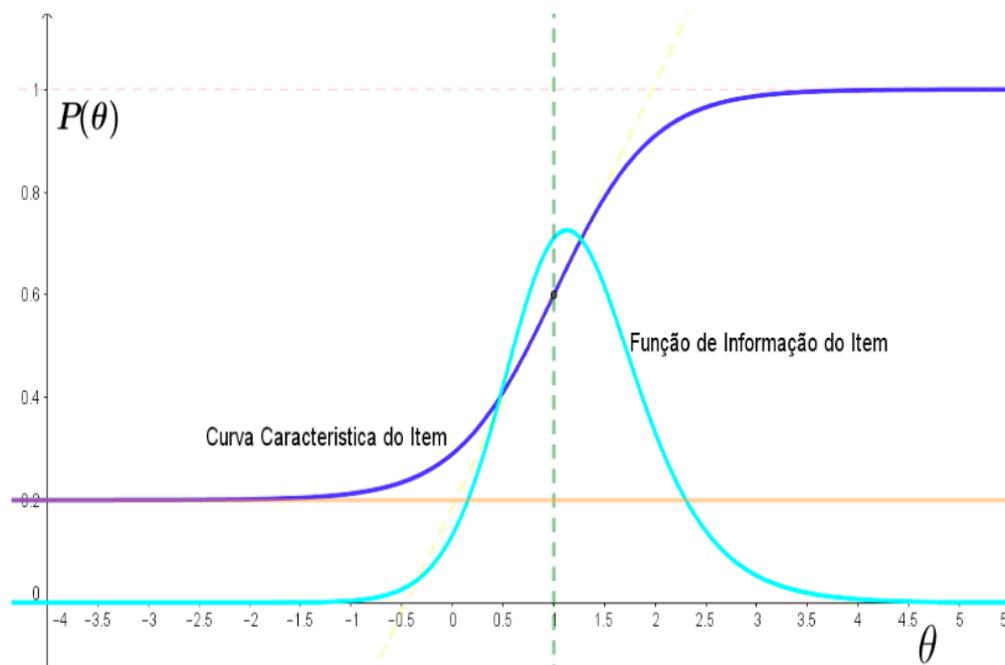


Figura 2 - Curva de Informação do Item para $b=1$, $a=1.2$ e $c=0.2$

Fonte - Próprio autor

O item exemplificado na Figura 2 mostrar ser mais eficiente em descrever o Traço Latente dos respondentes entre as escalas de $\theta = 0.5$ a $\theta = 2.0$. No entanto, o item é subestimado ou superestimado para descrever as habilidades de respondentes fora desta faixa, devido a sua pouca contribuição na informação do Traço Latente nos demais intervalos.

A *CCI* e *FII* juntas são capazes de descrever o comportamento dos itens e as informações que tais itens possuem na formação do teste. Na seção 3, **Método, Resultados e Discussões** abordaremos algumas análises que servirão de apoio na escolha do melhor modelo que atenda ao nosso simulado, e assim possibilite uma maior precisão na elaboração de materiais de apoio pedagógico.

3 | MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este trabalho foram analisados somente os simulados aplicados aos alunos dos 5º Anos das escolas públicas parceiras, perfazendo um total de 286 alunos

participantes. O mesmo foi composto por 21 questões de matemática, todas com quatro alternativas e somente uma correta (itens dicotômicos). Depois de corrigidos, os desempenho dos alunos nas questões foram colocadas na forma dicotômicas (0 para erro e 1 para acerto) e feitas algumas análises iniciais com a função *descript()*, essa função exibe alguns parâmetros estatísticos que apresentam informações sobre a consistência das questões contidas no teste. Desses parâmetros, tomamos como base em nossa análise inicial o *Alpha de Cronbach* e a *Correlação Bisserial*, em que o primeiro estima a consistência interna e a segunda a relação entre os itens e o teste comum um todo.

Na tabela 1 mostramos esses valores para cada item do teste no intuito de observarmos possíveis divergências nos padrões de respostas, indicando itens que contrariam os modelos logísticos para obtenção dos parâmetros.

Itens	Correlação Bisserial (ρ_{pb})		Alpha de Cronbach's (α_c)
	Incluído	Excluído	Todos os itens 0.6139
Q1	0.3745	0.2386	Excluído Item 0.5976
Q2	0.1340	0.0066	0.6249
Q3	0.3655	0.2268	0.5994
Q4	0.4566	0.3263	0.5855
Q5	0.2543	0.1128	0.6144
Q6	0.3291	0.2070	0.6022
Q7	0.1870	0.0393	0.6243
Q8	0.2394	0.1008	0.6155
Q9	0.5930	0.4827	0.5629
Q10	0.3776	0.2391	0.5977
Q11	0.4911	0.3657	0.5800
Q12	0.3586	0.2317	0.5990
Q13	0.5337	0.4139	0.5730
Q14	0.1177	0.0014	0.6238
Q15	0.4566	0.3285	0.5855
Q16	0.4210	0.2876	0.5910
Q17	0.0509	-0.0460	0.6251
Q18	0.1967	0.0534	0.6219
Q19	0.4414	0.3096	0.5879
Q20	0.1367	0.0150	0.6232
Q21	0.3906	0.2625	0.5949

Tabela 1 - Descrição do Simulado com 21 itens

Fonte - Próprio autor

Segunda Pasquali (2011) os valores mínimos aceitáveis para elaboração de um modelo logístico conciso em descrever os dados empíricos necessitam mínimos ρ_{pb} a 0.30 e α_c a 0.70. Para atingir valores aceitáveis de análise deve então excluir itens que mostrem aumentar nossa estatística de fidedignidade com os dados, isto acontece

eliminando itens com baixo valor na correção bisserial e também itens que indiquem maior alpha de Cronbach, conforme podemos ver na Tabela 2. Mais detalhes podem ser visto em (KLEIN, 2013).

Exclusão acumulada	Alpha de Cronbach
Nenhum item	0.6139
Q17	0.6251
Q17 e Q2	0.6365
Q17, Q2 e Q14	0.6479
Q17, Q2, Q14 e Q7	0.6601
Q17, Q2, Q14, Q7 e Q20	0.6714
Q17, Q2, Q14, Q7, Q20 e Q8	0.6801
Q17, Q2, Q14, Q7, Q20, Q8, e Q18	0.6879
Q17, Q2, Q14, Q7, Q20, Q8, Q18 e Q5	0.6925

Tabela 2 - Alpha de Cronbach

Fonte - Próprio autor

Eliminando as questões como na tabela 2 teremos o máximo de α_c possível em nosso simulado, dado por 0.6925, além disso, todas as questões restantes possuem valores acima de ρ_{pb} acima de 0.35, indicando assim, uma margem considerável de correlação dos itens ao traço latente do teste. A Tabela 3 descreve os treze itens restantes que compuseram nossa análise com adicionamento da proporção de acerto por itens.

Itens	ρ_{pb}	Proporção de Acerto	$\alpha_c = 0.6925$
			Excluindo o item
Incluindo Item			
Q1	0.3915	40%	0.6861
Q3	0.3634	45%	0.6909
Q4	0.5083	49%	0.6679
Q6	0.3536	25%	0.6877
Q9	0.6308	46%	0.6461
Q10	0.3889	49%	0.6872
Q11	0.5148	55%	0.6667
Q12	0.4233	29%	0.6794
Q13	0.5897	53%	0.6536
Q15	0.4800	41%	0.6723
Q16	0.4380	44%	0.6793
Q19	0.4755	51%	0.6734
Q21	0.4181	67%	0.6808

Tabela 3 - Descrição do Simulado com 13 itens

Fonte - Próprio autor

Uma breve visão sobre os resultados iniciais indica que os itens Q6, Q12 e

Q1 são menos acertados, enquanto os itens Q9 e Q13 são os mais discriminativos. No entanto, percebam também que o item Q6 é pouco discriminativo baseado na correlação Bisserial (ρ_{pb}), indicando assim que os acertos neste item são proventos em sua maioria do acaso, esclarecendo uma crença errônea sobre testes, “*Itens mais difíceis são sinônimos de itens mais discriminativos*”, desmistificando assim alguns conceitos em avaliações tradicionais.

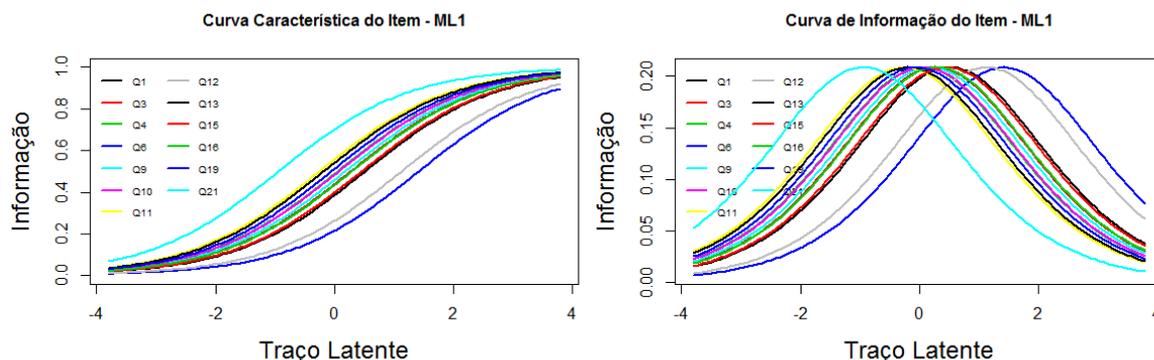
Para gerar os modelos utilizamos as funções *rasch()*, *ltm()* e *tpm()*, responsáveis em calibrar os parâmetros dos modelos ML1, ML2 e ML3 respectivamente associados ao nosso simulado. Em seguida utilizamos a função *plot()* para exibir todas as três CCI e CII dos respectivos modelos.

Itens	ML1		ML2		ML3		
	b_i	a_i	b_i	a_i	b_i	a_i	c_i
Q1	0.514	0.914	0.662	0.659	0.791	0.736	0.046
Q3	0.274	0.914	0.456	0.488	0.431	0.522	0.000
Q4	0.056	0.914	0.046	1.187	0.052	1.187	0.000
Q6	1.418	0.914	1.934	0.620	1.861	1.081	0.106
Q9	0.183	0.914	0.121	1.844	0.205	2.079	0.043
Q10	0.074	0.914	0.100	0.609	0.997	2.911	0.359
Q11	-0.252	0.914	-0.212	1.189	0.136	1.598	0.156
Q12	1.128	0.914	1.233	0.811	1.311	1.473	0.121
Q13	-0.179	0.914	-0.125	1.673	-0.116	1.662	0.000
Q15	0.458	0.914	0.447	0.940	0.447	0.952	0.000
Q16	0.292	0.914	0.323	0.795	0.338	0.760	0.000
Q19	-0.052	0.914	-0.054	0.900	-0.051	0.889	0.000
Q21	-0.938	0.914	-0.985	0.856	-0.998	0.839	0.000

Tabela 4 - Parâmetros Calibrados dos Modelos

Fonte - Próprio autor

Através dos valores mostrados na Tabela 4 podemos esboçar os gráficos das CCI e CII para os modelos forjados pela TRI aos dados empíricos.



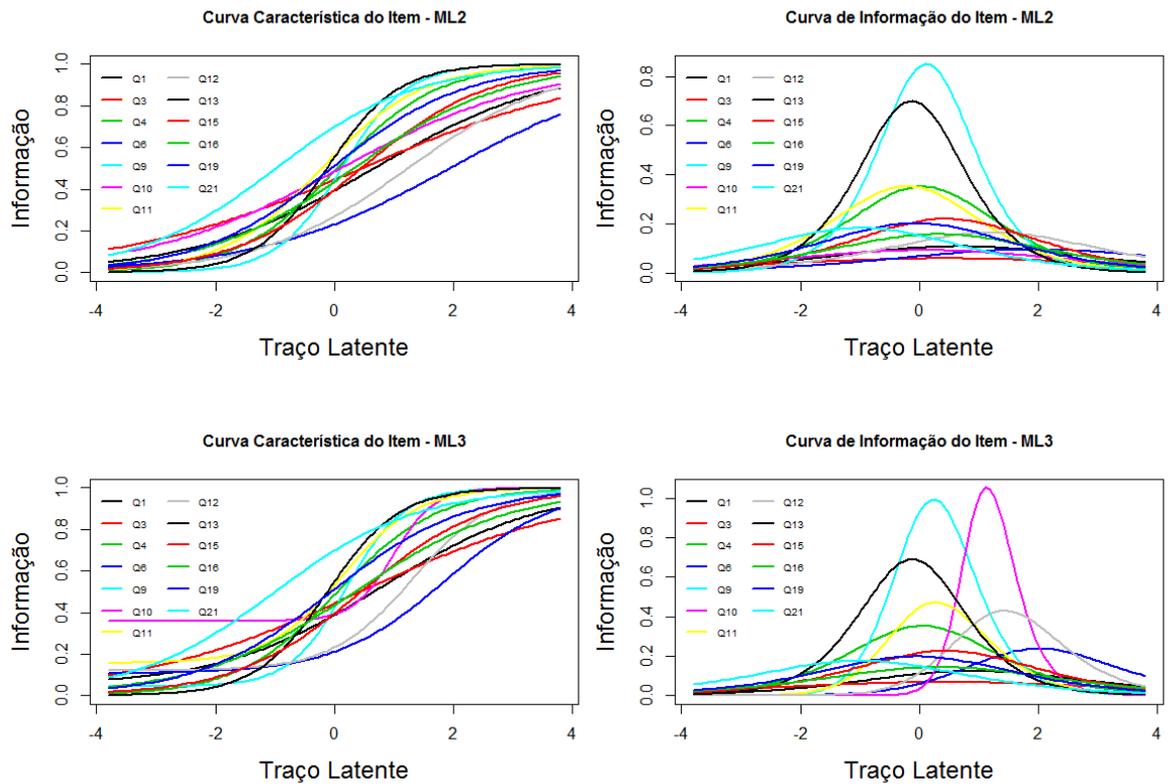


Figure 3 – Curvas Característica e de Informação dos Itens

Fonte - Próprio autor

Para escolha do modelo logístico adequado aos dados existem no pacote *ltm*, diversas funções que podem ser aplicadas de forma autônoma ou combinada afim de entregar uma resposta satisfatória capaz de descrever os testando. Optamos neste trabalho por usar somente a função *information()* que exhibe o quanto de informação o modelo predito é capaz de dizer sobre os dados empíricos, a princípio sobre toda escala de habilidade, mas na maioria dos casos mostra se quase pouca variação a partir do intervalo $-3 \leq \theta \leq 3$. Para nossas análises usaremos a informação de toda escala de habilidade e uma seção de $-3 \leq \theta \leq 3$ podendo ser vista na Tabela 5.

Modelos	Informação	
	Total	$-3 \leq \theta \leq 3$
ML1	11.88	10.25
ML2	12.55	10.93
ML3	13.34	12.08

Tabela 5 - Informação dos Modelos ML1, ML2 e ML3

Fonte - Próprio autor

A Tabela 5 indica uma superioridade do modelo ML3 quanto à informação aos dados empíricos, é importante ressaltar que a escala é dada em função do traço latente θ , mas não tendo a mesma métrica de nenhum dos outros parâmetros, indicando somente qual entre os modelos possuem uma maior informação aos dados empíricos

estudados.

4 | CONCLUSÕES

A escolha da TRI como metodologia de apuração do simulado vai ao encontro das políticas públicas adotadas em todo territorial nacional em avaliações como a Prova Brasil, ENEM, ENADE entre outras. Podemos observar que cerca de 40% das questões apresentavam algum problema em seu padrão de resposta, indicando a necessidade de sua retirada para obtermos o máximo de consistência interna.

De acordo com a TRI e utilizando a quantidade de informação do teste, o modelo que melhor se ajustou aos dados empíricos foi o modelo ML3, que se mostrou mais eficiente em descrever os dados coletados pelo simulado. A partir da escolha do modelo que funciona como um alicerce para buscas, podemos fazer uma série de considerações e encaminhamentos como:

- A questão que os alunos tiveram maior dificuldade para acertarem foi a questão 6.
- A questão que mais discrimina grupos com diferentes habilidades foi a questão 10, que também possui o maior acerto casual, algo que acontece por estratificar com mais refinamento aqueles com baixa habilidade que acertam questões com habilidades necessárias mais elevadas.
- As questões 3, 4, 13, 15, 16, 19 e 21 quase não tiveram acertos casuais nas respostas, minimizando a ideia de chute no teste para estes itens.
- As questões 2, 5, 7, 8, 14, 17, 18 e 20 não contribuíram efetivamente ao teste no que tange ao desempenho acumulativo, que diz, aqueles com maiores habilidades acertam questões que exijam habilidades menores ou iguais a sua, indicando um erro que pode ser na sua elaboração, no tempo de resolução, conflito de cultura ou qualquer outro indicio que possa causar conflitos ao padrão de resposta dos 286 alunos.

A partir dessas análises frias nos números podemos fazer uma análise construtiva sobre as questões do teste como um todo, além de elaborar ações que venham a fortalecer o ensino da matemática, como:

- Quais foram os motivos das questões com menores e maiores índices de dificuldade, discriminação e acerto casual;
- Quais conteúdos estão associados as questões com menores e maiores índices de dificuldades, discriminação e acerto casual;
- Quais grupos de respondentes com maiores Traços Latentes;
- Formar uma escala de habilidades com base em itens ancora, originando assim um padrão mais eficiente para reconhecer as habilidades associadas

a cada nível de traço latente.

Tudo isso pode ser realizado com o auxílio do software livre R, que possui diversos outros pacotes, além do *ltm* para análises satisfatórias para aqueles que pretendem utilizar a TRI em seus testes, podemos citar o pacote *irtoys* de Ivailo Partchev que possui funções próximas àquelas vistas aqui neste trabalho.

Para os próximos trabalhos podemos discutir a elaboração de bancos de itens, que utiliza a equalização de testes com diferentes questões e a produção de escala de habilidades com itens sendo os níveis âncoras, podendo associar traço latente e habilidades dos testando. Para isso podem ser utilizados em nossos estudos os pacotes *irtoys* e *ltm* que possui um vasto “arsenal” para análise e ajuste de modelos da TRI e TRIM (Teoria de Resposta ao Item Multidimensional) capazes de direcionar com maior precisão as intervenções pedagógicas necessárias para o grupo de alunos analisados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. **ABE**, Sao Paulo, 2000.

BIRNBAUM, Allan. Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. **Statistical theories of mental test scores**, 1968.

COUTO, G.; PRIMI, R. Teoria da Resposta ao Item (TRI), conceitos elementares dos modelos para itens dicotômicos. **Boletim de Psicologia** vol. LXI, 2011.

KLEIN, R. Alguns Aspectos da Teoria de Resposta ao Item Relativos à Estimação das Proficiências. **Ensaio:aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 35–56, Jan./mar. 2013.

PASQUALI, L.; PRIMI, R. Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item - TRI. **Avaliação Psicológica**, 2003.

PASQUALI, L. Psicometria. Petrópolis, RJ. **Vozes**, 2011.

PRIMI, R. Fundamentos Matemáticos da Teoria Clássica dos Testes. **Avaliação psicológica**, p. 297–307, 2012.

RIZOPOULOS, Dimitris. ltm: An R package for latent variable modeling and item response theory analyses. **Journal of statistical software**, v. 17, n. 5, p. 1-25, 2006.

THURSTONE, Louis L. As atitudes podem ser medidas. **Revista Americana de Sociologia**, v. 33, n. 4, p. 529-554, 1928.

LORD, Frederic. A theory of test scores. **Psychometric monographs**, 1952.

LORD, Frederic M. The relation of test score to the trait underlying the test. **ETS Research Report Series**, v. 1, n. 2, p. 517-549, 1953.

LORD, Frederic M. Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems. 1980.

RASCH, Georg. Studies in mathematical psychology: I. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. 1960.

USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Hélio Ricardo Silva

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Ilha Solteira – São Paulo

Paula Beatriz Pereira de Oliveira

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Ilha Solteira – São Paulo

João Henrique Pinheiro Dias

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Ilha Solteira – São Paulo

Maria Ângela de Moraes Cordeiro

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Ilha Solteira – São Paulo

Lucas Alves de Almeida

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Ilha Solteira – São Paulo

Adauto Ferreira Siqueira

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza
Sud Mennuci – São Paulo

Diogo Tiago da Silva

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza
Ilha Solteira – São Paulo

da capacidade de representação e interpretação do espaço geográfico em que se encontra. Sendo assim, a realização de atividades práticas de geotecnologias no Laboratório Didático de Computação da FEIS/UNESP, bem como os trabalhos de campo em que foram aplicadas atividades preconizadas pelo projeto de educação ambiental Rios Vivos para o monitoramento ambiental tiveram como objetivo transmitir conceitos de sustentabilidade aos professores e alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). Os produtos gerados por esse trabalho constitui informações relevantes sobre os níveis de degradação ambiental existentes na rede de drenagem localizada entre as glebas G2 e G3 do Cinturão Verde do município de Ilha Solteira e auxiliaram nas propostas de conscientização e recuperação ambiental, permitindo aos alunos e docentes a interação com ferramentas geotecnológicas para interpretação de áreas de preservação permanente (APPs), nascentes d'água, diagnosticar o estado de conservação dos mananciais e das áreas de mata, etc.

PALAVRAS-CHAVE: sensoriamento remoto, educação ambiental, área de preservação permanente.

RESUMO: De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema transversal “meio ambiente” aborda problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas não somente na compreensão dos mapas, mas também no desenvolvimento

ABSTRACT: According to the National Curricular Parameters (NCPs), the transversal theme “environment” addresses current and urgent social problems, considered not only in the understanding of maps, but also in the development of the capacity of representation and interpretation of the geographic space in which is found. Therefore, the accomplishment of practical geotechnology activities in the FEIS / UNESP Computer Didactic Laboratory, as well as the fieldwork in which the activities recommended by the Rios Vivos environmental education project for environmental monitoring were applied, had the objective of transmitting concepts of sustainability to the teachers and students of the Environment Technical Course of the State Technical School of Ilha Solteira (ETEC) of the State Center of Technological Education Paula Souza (CEETPS). The products generated by this work constitute relevant information on the levels of environmental degradation in the drainage network located between the G2 and G3 areas of the “Cinturão Verde” in the municipality of Ilha Solteira and assisted in environmental awareness and recovery proposals, allowing students and teachers the interaction with geotechnical tools to interpret permanent preservation areas (PPAs), water sources, diagnose the state of conservation of water sources and forest areas, etc.

KEYWORDS: remote sensing, environmental education, permanent preservation area.

1 | INTRODUÇÃO

Instaladas no rio Paraná, as usinas hidrelétricas de Engenheiro Souza Dias (Jupiá) e Ilha Solteira, compõem o sexto maior complexo hidrelétrico do mundo e possuem a capacidade de geração de energia de 4.995,2 MW, sendo que a sua área de influência se estende pelos Estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Goiás. Nesse cenário, o Estado de São Paulo, possui vários municípios lindeiros destas usinas hidrelétricas. No município de Ilha Solteira, o Cinturão Verde tem as nascentes das suas redes de drenagem localizadas próximas ao perímetro urbano e à foz no rio Paraná, no trecho do reservatório da Usina Hidrelétrica de Jupiá. Esta região vem apresentando problemas ambientais consequentes da água pluvial urbana contaminada com esgoto doméstico e da exploração intensiva das atividades agropecuárias, as quais têm provocado perdas da biodiversidade, queda da fertilidade do solo e intensificação dos processos poluidores e erosivos – fato este que contribui, ainda, para a degradação dos recursos hídricos. Importante se torna, pois que os métodos de comunicação sejam aperfeiçoados para conscientização rápida e eficaz dos alunos do curso Técnico em Meio Ambiente, que atuarão como agentes conscientizadores da comunidade rural e urbana para que se consiga retardar ou reverter os processos causadores da degradação ambiental, tais como erosão do solo, assoreamento e poluição dos corpos d’água.

Neste contexto, a parceria de várias instituições – entre as quais a UNESP, campus de Presidente Prudente – possibilitou a criação do projeto de educação ambiental denominado Rios Vivos, aprovado pela câmara Técnica de Educação

Ambiental do Comitê da Bacia Hidrográfica do Pontal do Paranapanema (CT-EA/CBH-PP) (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP, 2018). Este projeto envolve o cidadão na conservação das bacias hidrográficas a partir do monitoramento da qualidade ecológica dos rios. A metodologia do projeto oferece à sociedade a possibilidade de aproximação com seus rios de forma prática, simples e educativa, permitindo conhecer melhor os processos ambientais, interpretando a paisagem e avaliando a qualidade ambiental. Assim, associados ao Projeto Rios Vivos, as geotecnologias utilizadas foram Sistema de Informações Geográficas (SPRING/INPE) disponibilizadas gratuitamente, Sistemas de Posicionamento Global (GPS) e as imagens dos satélites de sensoriamento remoto denominado PLEIADES que possui alta resolução. O projeto teve como objetivo principal a capacitação dos professores e alunos do curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS), no diagnóstico da qualidade da água e avaliação do nível de degradação da Área de Preservação Permanente (APP) da rede de drenagem localizada entre as glebas G2 e G3 (Campus III da UNESP) do Cinturão Verde, Ilha Solteira através da metodologia desenvolvida pelo Projeto Rios Vivos auxiliada pelas geotecnologias.

2 | LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O trabalho foi realizado no município de Ilha Solteira, localizado na região noroeste do Estado de São Paulo, conforme mostra a Figura 1. Em uma altitude de aproximadamente 336 metros, o clima da região foi classificado como Aw, de acordo com o sistema de Köppen, apresentando chuvas no verão e seca no inverno. Dados climatológicos indicaram precipitação média anual em torno de 1300 mm, com chuvas distribuídas entre os meses de outubro a março e temperatura média anual de 25,1°C (SANTOS; HERNANDEZ, 2012).

Sua população é de 25.064 habitantes e apresenta uma área total de 652,641 km², com densidade demográfica de 38,42 hab/km² e taxa de 94,2% de esgotamento sanitário adequado, estando na posição 180 das 645 cidades do estado (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2018).

A área de estudo compreende a rede de drenagem localizada entre as glebas G2 e G3 (Campus III da UNESP) do Cinturão Verde, cujo Retângulo Envolvente é 20° 25' 0,33" de latitude sul e 51° 22' 0,27" de longitude oeste no Ponto 1 e 20° 23' 0,00" de latitude sul e 51° 9' 0,00" de longitude oeste no Ponto 2.

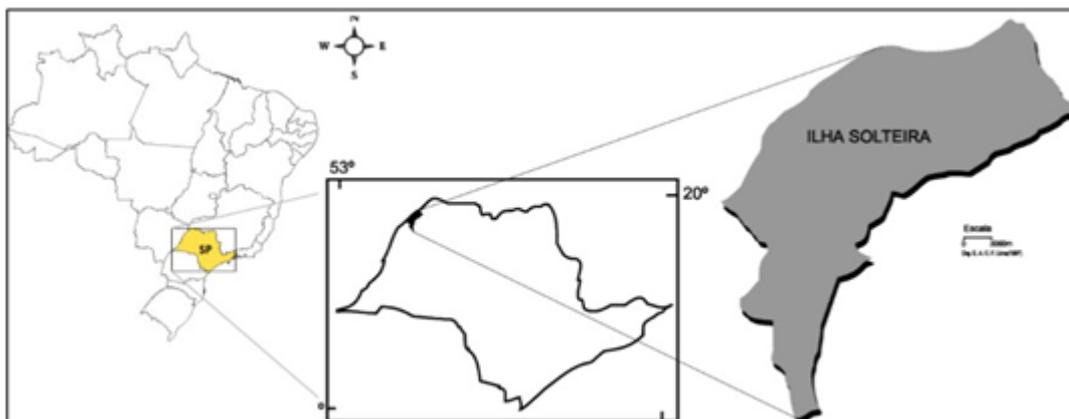


Figura 1 – Localização da área de estudo no município de Ilha Solteira – SP.

Fonte: Elaborado pelos autores

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca das temáticas abordadas (educação ambiental, sensoriamento remoto, sistema de posicionamento global, sistemas de informações geográficas, modelo linear de mistura espectral, uso e cobertura da terra, monitoramento da qualidade de água, rede de drenagem, código florestal e áreas de preservação permanente).

Os dados de sensoriamento remoto foram obtidos no catálogo de imagens do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) do satélite Landsat/8, sensor OLI de 08/05/2017, órbita 223 ponto 074, e a do satélite CBERS-4, sensores Multiespectral Regular (MUX) e Pancromática e Multiespectral (PAN), órbita 160 ponto 123 de 09/03/2017. Também foi adquirida a imagem da câmera óptica HiRI (alta resolução espacial - 0,5 m) do satélite PLEIADES de 03/08/2013. O Modelo Numérico de Elevação da quadrícula SF-22-V-B que cobre a área de estudo gerada pelo projeto Shuttle Radar Topography Mission (SRTM) (MIRANDA, 2005). Para o processamento digital das imagens foi usado o sistema de informações geográficas de domínio público SPRING (Sistema de Processamento de Informações Georeferenciadas) na versão 5.3, CAMARA et al. (1996).

Nos trabalhos de campo para o registro fotográfico e coleta das coordenadas geográficas das nascentes, leitos secos e perenes, pontos de coleta de água, além de voçorocas e assoreamento na rede de drenagem foi utilizado o Sistema de Posicionamento Global (GPS), GARMIN, modelo Oregon 550. No laboratório de Geoprocessamento da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira/UNESP (FEIS/UNESP) foram importadas para o banco de dados, as bandas 1, 2 e 3 do satélite PLEIADES e em seguida foram geradas as curvas de nível extraídas da quadrícula SF-22-VB. Utilizando esses dados e aplicando o método das crênulas (DE BIASI, 1992) foram identificadas e vetorizadas os elementos constituintes a rede de drenagem

(nascentes, leitos secos e perenes) e o divisor de águas da bacia hidrográfica. Em seguida foi utilizada a composição B2(B), B3(G) e B4(R) do Landsat 8/OLI e aplicado o Modelo Linear de Mistura Espectral (MLME) para avaliar o nível de degradação da vegetação nas áreas de preservação permanente (APP). Foram geradas em tons de cinza, três imagens denominadas imagens-fração, que representam as frações solo, vegetação e água. Nestas imagens, quanto mais claro os pixels, maior é a presença do componente da fração que ela representa, a imagem-fração selecionada nesta pesquisa foi a fração vegetação, assim os locais mais claros, indicam a presença da vegetação arbórea mais conservada e nos locais onde a vegetação arbórea estava ausente na imagem fração foi visualizada em tons escuros. Foram definidos três níveis de conservação da APP, sendo os níveis: conservados, parcialmente conservados e degradados. Foi estabelecido que o nível conservado deve apresentar vegetação ciliar arbórea conservada, já o nível parcialmente degradado, deve apresentar vegetação predominantemente herbácea, vegetação ciliar arbustiva ou vegetação arbórea degradada, e o nível degradado quando ocupado por solo exposto.

Foram delimitadas as Áreas de Preservação Permanentes (APP`s) com base no disposto na Lei 12.651, de 25 de maio de 2012, em seu Artigo 4º, Inciso I, alínea A e inciso IV (BRASIL, 2012). Essa delimitação foi efetuada por meio da criação de “*buffers*” a partir da rede de drenagem, por intermédio da função Mapa de Distâncias implementado no SPRING. Os professores e alunos do curso Técnico em Meio Ambiente da ETEC realizaram no Laboratório Didático de Computação da FEIS/UNESP as atividades de identificação e vetorização dos elementos constituintes da rede de drenagem, do divisor de águas, da geração das (APP`s) e da interpretação do mapa obtido pelo Modelo Linear de Mistura Espectral (MLME). Em seguida foram realizadas oficinas de capacitação dos professores e alunos para a realização das atividades de monitoramento da qualidade da água da rede de drenagem.

Para as atividades relacionadas ao monitoramento da qualidade da água, foi aplicada a metodologia do Projeto Rios Vivos. Essas oficinas foram realizadas inicialmente nos laboratórios da ETEC e posteriormente nos trabalhos de campo na rede de drenagem. Durante os trabalhos de campo foram realizadas as coletas de amostras de água e em seguida as análises dos parâmetros físico-químicos da qualidade da água.

Essas atividades práticas também tiveram a finalidade de capacitar os participantes na descrição do nível de conservação da vegetação na APP e na utilização do GPS para fotografar e georreferenciar as nascentes, pontos de coleta de água, pontos de junção dos canais de drenagem, voçorocas, assoreamento e presença de lixo urbano na rede de drenagem. As coordenadas geográficas dos pontos coletados nos trabalhos de campo foram importadas para o banco de dados e as fotografias foram visualizadas no Google Earth através da utilização do programa Picasa3. Na etapa final foram gerados os mapas temáticos e o relatório das atividades.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia aplicada permitiu aos alunos do curso Técnico em Meio Ambiente avaliar a qualidade de água e o nível de conservação da rede de drenagem e da Área de Proteção Permanente (APP's) localizada entre as Glebas G2 e G3 do Cinturão Verde de Ilha Solteira, conforme será apresentado a seguir.

Foi realizado trabalho de campo na rede de drenagem, para o monitoramento em pontos pré-selecionados onde foram coletadas e analisadas as variáveis físicas, químicas das águas. Aos alunos foram entregues o kit de monitoramento da qualidade da água (kit de análise físico-química) e os GPS de navegação para o georreferenciamento dos pontos onde foram feitas as coletas (Figura 2).



Figura 2. Monitoramento da qualidade da água pelos alunos do curso de Meio Ambiente da ETEC/Centro Paula Souza.

Durante essas atividades foram avaliadas as classes de degradação da vegetação ciliar presentes nas APP's utilizado o material didático: Análise da Qualidade da Mata Ciliar elaborados pelo Projeto Rios Vivos e, foi realizada a coleta das coordenadas geográficas desses locais (<http://bacias.fct.unesp.br/riosvivos/index.php?p=materiais>). A metodologia adotada para o monitoramento de qualidade da água foi por intermédio de um kit (<http://www.alfakit.ind.br/ecokit-tecnico-agua-doce-salgada-cod-6682/1/>) cuja finalidade é educativa, porém, não é adequado o suficiente para laudos ou publicações científicas que requer análises mais precisas, no entanto, o material se mostrou eficaz para possibilitar aos educandos a compreensão sobre os impactos antrópicos no ambiente aquático e demonstrar a importância da adoção de práticas sustentáveis de manejo do solo para a manutenção da qualidade dos recursos hídricos. Foi selecionado

um ponto para a coleta de amostras de água, esse ponto está localizado na posição mediana do canal principal.

Os pontos de coletas para acompanhamento dos alunos e professores foram georreferenciados ao longo da rede de drenagem obtidos nos trabalhos de campo (Tabela 01). Nestes locais foram feitas descrições pelos alunos das vegetações presentes na APP, foram identificadas as posições dos leitos secos e perenes e as condições ambientais da rede de drenagem (Tabela 01).

Ponto	Descrição
P1	Vegetação rasteira com presença de algumas árvores, local cercado, com animais domésticos (boi, galinhas).
P2	Ponto da nascente, o local foi escavado e a água estava a uns 25 centímetros acima do solo dentro do buraco onde está localizada a nascente.
P3	Leito perene, solo poroso úmido, com presença de algumas herbáceas.
P4	Leito perene, grande cobertura vegetal, com presença de serapilheira e vegetação arbórea.
P5	Local de servidão de passagem da CESP, não pode haver nenhum tipo de vegetação arbórea neste local por conta das linhas de transmissão de energia.
P6	Local de servidão de passagem da CESP, não pode haver nenhum tipo de vegetação arbórea neste local por conta das linhas de transmissão de energia.
P7	Leito perene, com grande quantidade de taboa (<i>Typha domingensis</i>).
P8	Leito perene, grande presença de vegetação arbórea, porém com pouca diversidade de espécies. Canal de drenagem estreito onde foram feitas as coletas e análises físico-químicas da água.
P9	Leito perene, presença de vegetação arbórea. Canal de drenagem estreito onde escorre um pequeno volume de água, no fim desse corpo d'água se visualiza um processo de canalização, para que a água passe por debaixo do asfalto e chegue ao outro lado, onde poderá escorrer para o reservatório.
P10	Local de grande declínio onde a rede de drenagem se encontra, em parte, canalizada. Leito perene menor, porém, mais profundo. Pouca cobertura vegetal.
P11	Acesso a tubulação do leito canalizado
P12	Acesso a tubulação do leito canalizado
P13	Acesso a tubulação do leito canalizado
P14	Local em que se inicia um curso de água pequeno, sem vegetação ou qualquer outro tipo de proteção.
P15	Acesso a tubulação do leito canalizado
P16	Acesso a tubulação do leito canalizado até as margens do rio

Tabela 1 – Descrição dos pontos georreferenciados na rede de drenagem entre as Glebas G2 e G3 do Cinturão Verde de Ilha Solteira, SP.

Fonte: Elaborado pelos autores

Com esses pontos georreferenciados, associados com técnicas de fotointerpretação da composição colorida B(1) G(2) R(3) do satélite PLEIADES e

utilização das curvas de nível, foi possível traçar a rede de drenagem com os seus elementos (nascentes, leitos secos e perenes), o divisor de água e a localização do ponto de coleta (Figuras 3 e 4).

Mapa da Rede de Drenagem localizada entre as glebas G2 e G3 do Cinturão Verde de Ilha Solteira, SP.

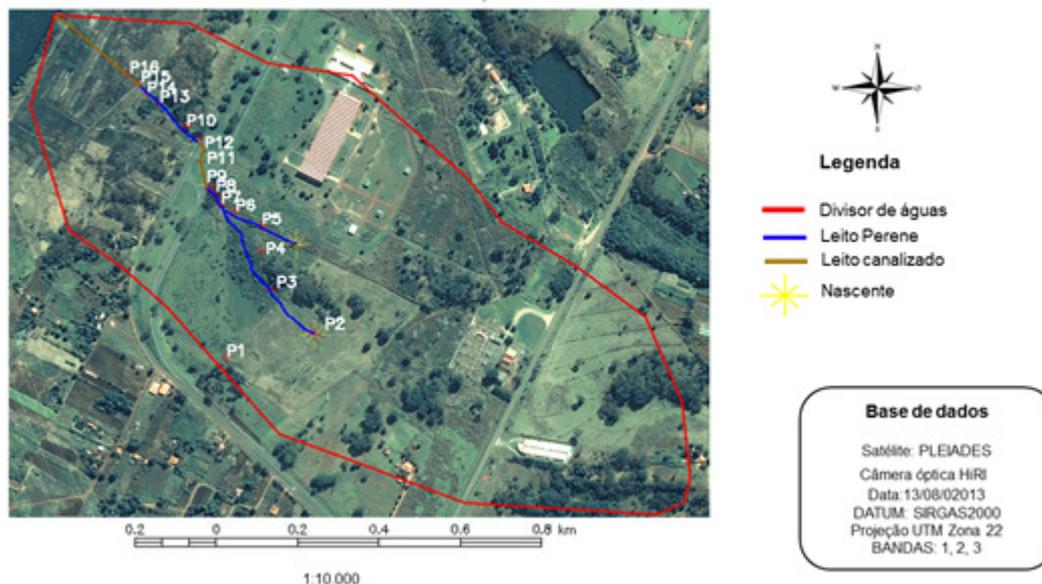


Figura 3 – Localização da bacia hidrográfica, da rede de drenagem e dos pontos georreferenciados.

Fonte: Elaborado pelos autores



Figura 4 – Alunos do Curso de Meio Ambiente da ETEC no LDC do Campus/FEIS/UNESP, vetorizando a rede de drenagem.

Fonte: Elaborado pelos autores

Na etapa seguinte foram importadas para o banco de dados as coordenadas geográficas dos pontos visitados em campo. Em seguida foi realizada a fotorinterpretação

final da imagem Plêiades, diretamente no monitor do computador, onde foram efetivadas as correções das classes de degradação e a quantificação dessas classes. Posteriormente, por meio do módulo SCARTA e edição no software Microsoft Office Power Point, foi gerado o produto final que foi a Carta Imagem Estado de conservação da APP da Rede de Drenagem localizada entre as Glebas G2 e G3 do Cinturão Verde de Ilha Solteira, SP (Figura 05).

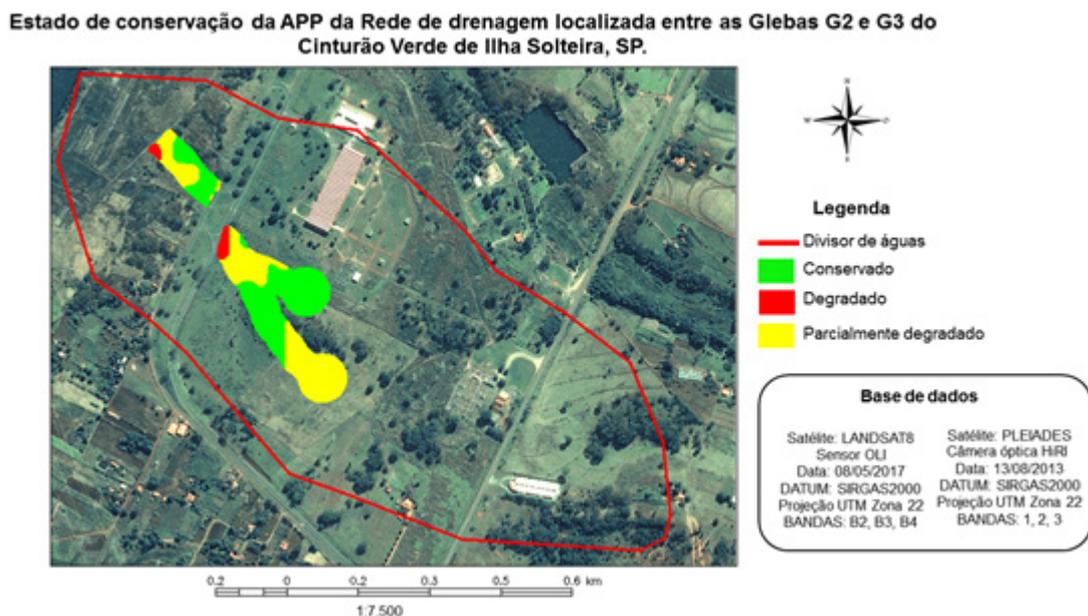


Figura 5 – Estado de conservação da APP da Rede de Drenagem localizada entre as Glebas G2 e G3 do Cinturão Verde de Ilha Solteira, SP.

Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados obtidos em campo com o kit que permitiu a análise físico-química da água no ponto 8 (P8), que pode ser observados na Tabela 02. Com esses dados em mãos e associado às ferramentas de geotecnologias foi discutida em sala de aula, junto aos alunos a qualidade ecológica do curso d'água e da APP do eixo que compõe o P8 (Tabela 3).

Variável	Limite CONAMA*	Resultado
Temperatura da água (oC)	Não aplicável	22,0
Oxigênio Dissolvido (mg.L-1)	Acima de 5,0	6,0
pH	Entre 6,0 e 9,0	8,0
Amônia (mg.L-1)	1,0*	0,10
Nitrato (mg.L-1)	10,0	0,10
Nitrito (mg.L-1)	1,0	0,01
Ortofosfato (mg.L-1)	0,05**	Não detectado
Turbidez (NTU)	100	50

Tabela 2 – Resultados das análises físico-químicas das amostras de água coletadas no ponto

oito.

Fonte: Elaborado pelos autores

Notas: limites estabelecidos na Resolução CONAMA 357/2005;

* limite para nitrogênio amoniacal total, constituído pela amônia livre (NH₃) e pelo íon amônio (NH₄⁺);

* limite aplicável a ambientes aquáticos lóticos.

Estado de Conservação da APP	Área (ha)	Área (%)
Conservada	2,56	52,70
Parcialmente degradada	2,08	42,82
Degradada	0,16	3,29
Total	4,85	100,00

Tabela 3 – Estado de conservação das Áreas de Preservação Permanente (APP) da rede de drenagem entre as Glebas G2 e G3 do Cinturão verde de Ilha Solteira – SP.

Fonte: elaborado pelos autores

Os resultados das análises de amostras de água foram compatíveis com o enquadramento da microbacia como água de classe 2, conforme classificação da Resolução CONAMA 357/2005 (BRASIL, 2005). Isso significa que são águas que podem ser utilizadas para o abastecimento humano após tratamento convencional, para a proteção da biota aquática, recreação de contato primário, como natação, irrigação, aquicultura e pesca.

A degradação de florestas ripárias e áreas alagadas têm um efeito extremamente negativo, degradando a qualidade das águas superficiais e subterrâneas, acelerando a sedimentação de lagoas, represas e rios e diminuindo o estoque de água nas nascentes e aquíferos. Apesar das APPs da rede de drenagem estudada apresentar uma porcentagem elevada de vegetação arbórea, foi constatada no trabalho de campo a baixa diversidade de espécies, ocorrendo o predomínio da espécie exótica *Leucaena* (*Leucaena leucocephala*). Originária da América Central, esta espécie é relacionada entre as 100 espécies invasoras mais agressivas do planeta (LOWE et al., 2000). Entretanto, Costa e Durigan (2010) a consideram uma espécie ruderal agressiva e não invasora, alertando, porém, que em alta densidade, como ocorre na área deste estudo, a *L. leucocephala* dificulta o estabelecimento de espécies nativas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as amostras de água analisadas tenham apresentado bom padrão de qualidade e o nível de cobertura vegetal da Área de Preservação Permanente seja

alto, a rede de drenagem estudada está degradada em função da baixa diversidade de espécies arbóreas, com predomínio de uma espécie exótica. O sensoriamento remoto e o geoprocessamento, corroborados com trabalhos de campo, constituem-se em técnicas fundamentais para o registro de mudanças do uso da terra ao longo do tempo, permitindo aos professores e alunos identificar e avaliar criticamente as mudanças ocorridas na paisagem da área de estudo. Assim, o uso dessas ferramentas auxilia o processo pedagógico e estimula a busca de novos métodos para compreender, evitar ou reverter os danos ambientais decorrentes dessas mudanças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 12.651, de 25 de maio de 2012.** Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm, acesso em 07 de abril de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 357, de 17 de março de 2005.** Dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamento de efluentes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=459> . Acesso em: 18 de Abril de 2018.

CAMARA G.; SOUZA, R. C. M.; FREITAS, U. M.; GARRIDO, J. **SPRING: Integrating remote sensing and GIS by object-oriented data modelling.** Computers & Graphics, v.20, n. 3, p.395-403, 1996.

COSTA, J. N. M. N.; DURIGAN, G. ***Leucaena leucocephala* (Lam.) de Wit (Fabaceae): invasora ou ruderal?** Revista Árvore, v. 34, n. 5, p. 825-833, 2010.

DE BIASI, M. **A Carta clinográfica: Os métodos de representação e sua confecção** . Revista do Departamento de Geografia, São Paulo, n. 6, p. 45-60, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades. 2018.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=352044>>. Acesso em: abril/maio 2018.

LOWE, S.; BROWNE, M.; BOUDJELAS, S.; POORTER, M. **100 of the World's Worst Invasive Alien Species A selection from the Global Invasive Species Database.** Published by The Invasive Species Specialist Group (ISSG) a specialist group of the Species Survival Commission (SSC) of the World Conservation Union (IUCN), 12pp.2000.

MIRANDA, E. E. de; (Coord.). Brasil em Relevô. **Campinas: Embrapa Monitoramento por Satélite, 2005.** Disponível em: <<http://www.relevobr.cnpm.embrapa.br>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SANTOS, G. O.; HERNANDEZ, F. B. T. Uso do solo e monitoramento dos recursos hídricos no córrego do Ipê, Ilha Solteira, SP. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, Campina Grande, 17 (1), p. 60-68, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. Faculdade de ciência e tecnologia. **Projeto Rios Vivos: um projeto para aproximar pessoas aos nossos rios.** [2018]. Disponível em: <http://bacias.fct.unesp.br/riosvivos/>. Acesso em: 02 junho 2018.

UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER

Cláudia Coelho Hardagh

Universidade Presbiteriana Mackenzie – CEFT
São Paulo - SP

Ana Maria dos Santos Rodrigues

Universidade Presbiteriana Mackenzie – CEFT
São Paulo - SP

RESUMO: Este resumo busca apresentar a pesquisa realizada para desenvolver propostas metodológicas para a utilização da Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), a partir do projeto de extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) no curso de Pedagogia com escolas públicas de São Paulo para formação de professores. O tema contextualizado na amplitude da cultura digital e recursos pedagógicos digitais, possui relevância cultural, pedagógica e social, pois proporciona novas estratégias de ensino para aprendizagem em consonância com a cultura dos alunos da sociedade contemporânea. Cabe aqui trazer as oficinas realizadas de formação de professores para a reflexão sobre o uso da Realidade Aumentada RA e Realidade Virtual RV nos espaços escolares da Educação Básica, embasados por concepções pedagógicas coerentes a esse recurso tecnológico. A fundamentação teórica interdisciplinar se apropria dos conceitos de *habitus* de Bourdieu (2009), reflexividade (Giddens, 1991). O *habitus*

da cultura digital se incorpora e passa a ser concretizado nas escolas, pelos futuros professores, se as informações e práticas que envolvem a cultura digital forem incorporadas e renovadas por práticas sociais/pedagógicas digitais, a reflexividade da Pedagogia Maker. Propomos que a cultura digital seja incorporada, não apenas, em um componente curricular que trata especificamente do tema, mas que se implante a formação continuada de professores do curso para que se garanta a transversalidade do tema, concretizada por práticas pedagógicas durante todo o curso e que os alunos sejam construtores do seu próprio conhecimento participando ativamente do processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Realidade Aumentada e Realidade Virtual. Formação de Professores. Cultura Digital. Pedagogia *Maker*.

ABSTRACT: This abstract seeks to present the research carried out to develop methodological proposals for the use of Augmented Reality (RA) and Virtual Reality (VR), from the extension project of Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) in the Pedagogy course with public schools of São Paulo for teacher training. The theme contextualized in the breadth of digital culture and digital pedagogical resources, has cultural, pedagogical and social relevance, as it provides new teaching strategies for learning

in harmony with the culture of the students of contemporary society. It is here to bring the workshops of teacher training to reflect on the use of the Augmented Reality RA and Virtual Reality RV in the school spaces of Basic Education, based on pedagogical conceptions coherent to this technological resource. The interdisciplinary theoretical foundation appropriates the concepts of habitus by Bourdieu (2009), reflexivity (Giddens, 1991). The habitus of digital culture is incorporated and will be realized in schools by future teachers if the information and practices that involve the digital culture are incorporated and renewed by social / pedagogical digital practices, the reflexivity of Pedagogia Maker. We propose that digital culture be incorporated not only into a curricular component that deals specifically with the subject, but that the continuous training of teachers of the course be implanted so as to ensure the transversality of the theme, concretized by pedagogical practices throughout the course and that students are builders of their own knowledge by actively participating in the process of teaching learning.

KEYWORDS: Augmented Reality and Virtual Reality. Teacher training. Digital Culture. Pedagogy Maker.

1 | INTRODUÇÃO

O capítulo tem como foco a cultura digital na formação inicial do pedagogo. É uma parte de pesquisas sobre formação do professor, a inserção e apropriação pelo profissional da educação de recursos educacionais digitais, no caso a utilização da Realidade Aumentada e Realidade Virtual em suas práticas pedagógicas no Ensino Superior e na Educação Básica.

Desde o começo da revolução computacional na década de 90, a escola e seus atores passam, por tentativas e múltiplas propostas para aderir à convergência das mídias e comunicação *on line*, para se adequar às propostas da cultura digital; trabalhar de forma criativa e colaborativa, compartilhar os conhecimentos ultrapassar o papel de leitor e consumidor passar a ser o autor e produtor, ou seja, a proposta de *it your self, cultura Maker*.

No entanto temos ainda a hegemonia da cultura e da pedagogia analógica ou *off-line*, persistente em continuar com atividades de trabalho reprodutivo e mecanizado que não ajudam os jovens alunos a entrar no processo de multiletramento e inserção aos novos processos de escrita, leitura, consulta e comunicação por meio das tecnologias digitais de informação.

Partimos do objetivo principal com foco em colocar o aluno como criador de atividades de imersão para a construção do seu conhecimento, ou seja, para dar mais significado ao currículo escolar e ao processo de aprendizagem. O que a tecnologia digital traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos, a ubiquidade, a RV e RA explicitam essa característica, e o ato de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, do mundo físico e do digita – sem separações.

O estudo justifica-se por entendermos que a cultura digital, na formação inicial de professores, deve ser introduzida transversalmente no curso por práticas pedagógicas e metodologias ativas que sejam mediadas por recursos digitais para desenvolver, ainda nos alunos, o *habitus* profissional digital (Bourdieu, 1992). No século XXI a sociedade vive cotidianamente a cultura digital, smartphones, computadores, notebooks, uso de redes sociais, games. Alunos (as) e professores(as) utilizam as ferramentas e recursos digitais (hardwares e softwares) para comunicação, acesso a informação e divertimento, isso foi introjetado em suas vidas com esses objetivos, no entanto a educação, processo de ensinar e aprender, também pode estar mediado por essa cultura digital, a pesquisa foi buscar esses dados, como, quais e em que nível pedagógico eles estão sendo culturalmente introjetados por professores (as) e alunos(as). Como defende o autor Habitus é concebido por sistemas individuais, estruturado socialmente e nesse processo é estruturado mentalmente por meio de experiências práticas, ações cotidianas. Se colocarmos isso no processo de aprendizagem temos capital cultural do aluno que foi acumulado em contato com a sociedade e sua vida escolar que é estruturada pelo e no coletivo. (Bourdieu, 1992).

A cultura digital deveria ser internalizada nas práticas pedagógicas em “co+labor+ação” - professor e aluno, no processo de trocas simbólicas, capital cultural e social, pelas experiências profissionais e saberes dos professores.

Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (Dubar, 2000; Bourdieu, 1983a; Lahire, 1999) (apud SETTON, 2002)

O caminho metodológico é a pesquisa ação, em andamento, atrelada a projeto de extensão ligado ao curso de Pedagogia, ao grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação Educação Arte e História da Cultura da UPM. Seu caráter metodológico é bibliográfico, qualitativo para análise dos resultados.

Os resultados até o momento apontam a distância da educação quanto a cultura digital e a importância do movimento de interação aluno-aluno professor-aluno. que a tecnologia pode causar com uma aprendizagem em tempo real dependerá de como este professor está apto e seguro para trabalhar com esses recursos. O artefato digital sozinho não resolve o problema, o planejamento do professor, a elaboração das atividades mediadas pelas tecnologias são, fundamentais para se transformar esses recursos, no caso da RA e RV.

Constatamos ainda durante a pesquisa que atualmente a maior dificuldade não é mais a tecnologia, pois existem programas gratuitos e dispositivos de baixo custo em vários tipos de suporte, inclusive o celular. Percebemos outra questão voltada para a utilização da RA e RV que propicie, no processo de ensino, ao aluno participar como

coautor desse processo no que chamamos de pedagogia *maker* explorando não só os saberes escolares, currículo, mas considerando os saberes incorporados por esse aluno, saberes comuns que devem dialogar com os saberes acadêmicos.

A Pedagogia Maker propõe que o professor, nas práxis, valorize o diálogo com o aluno para trabalharem juntos, tornando o aluno também responsável pela sua aprendizagem. Práticas que exigem aprofundamento e imersão para serem desenvolvidas com motivação e desafios individuais com soluções coletivas.

2 | A PASSAGEM DO *HABITUS* ANALÓGICA PARA O *HABITUS* DIGITAL

Em diversos momentos da história o homem foi desafiado a mudar de paradigma, transitou da cultura oral para a escrita, teve que entender o novo modo de ler e segurar um livro e não mais o papiro. Ler e contar histórias foi aos poucos sendo substituído pelo rádio, cinema e televisão, enfim as mudanças cognitivas, de comunicação e ensinar, provocadas pelas transformações tecnológicas nos fazem refletir como foram realizadas essas passagens e transposições culturais nos períodos apontados.

A temporalidade da transição para a Cultura Digital com possibilidades para construção de conceitos para uma Pedagogia Digital e *Maker*, *on line* e híbrida é um processo longo e vagaroso por envolver mudanças subjetivas e culturais - de *habitus* - do professor e aluno.

A Cultura Digital tem provocado uma verdadeira revolução no mundo do trabalho, das comunicações, na política, economia, produção artística e não poderia ser diferente na educação e formas de ensinar e aprender.

A conectividade e seus suportes como, games, Apps, softwares, hipertextos levaram à mudança cognitiva, Santaella (2004) denomina de leitor imersivo e para Carol Dweck, a mentalidade expandida - *growth mindset*. Uma nova cognição que foi provocada por novas atitudes que deslocam os alunos da posição de consumidor para produtor, “fazedor”, ou seja, a Cultura Digital impulsiona à Cultura *Maker* e esse *habitus* exige uma nova pedagogia, pedagogia digital e *maker*.

Considerando a temporalidade mencionada e relacionada à mudança de *habitus* (Bourdieu, 2009) explica como um sistema mediador das práticas individuais e as condições sociais de existência, ou seja, é um conceito que busca conciliar a oposição entre realidade exterior e realidade individual. “O *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 1992, P.101).

Traduzir esse conceito para esse estudo com o intuito de entender a dificuldade de transição da cultura escolar para a cultura digital, escola e sociedade contemporânea, a partir do lugar cultural do aluno – Cultura digital e do professor – Cultura analógica, tendo o conceito de *habitus*, como referência, para evidenciar realidades diferentes e o conflito de identidades que foram construídas em tempos e espaços alterados pela cultura digital.

O reflexo desse fluxo dialético se explicita, nos espaços escolares, pela dificuldade do aluno em se adaptar às práticas pedagógicas e materiais didáticos analógicos, pois não corresponde ao seu *habitus* da cultura digital. Esse paradoxo acarreta, nos alunos, comportamentos, práticas e representações que são constantemente reguladas pelo sistema escolar, a regulação causa impacto direto aos alunos e professores que se sentem fracassados na sua atividade de ensinar e aprender. Giddens quando traz o conceito de reflexividade nos ajuda a entender esse quadro da contemporaneidade: “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter.” (GIDDENS, 1991, p.45). Segundo o autor as tradições e a insistência na manutenção de alguns valores e tipos de conduta, podem barrar o desenvolvimento da reflexividade, da autonomia e de novos conhecimentos.

Com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base de reprodução do sistema [...] A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. (GIDDENS, 1991, p. 45)

Os dois conceitos *habitus* (Bourdieu) e reflexividade (Giddens) são a base das pesquisas realizadas de caráter teórico e aplicada, na atuação direta em duas escolas públicas de São Paulo, com alunos e professores. Neste trabalho nos restringimos trazer a pesquisa teórica e de análise documental de caráter qualitativo para analisar os documentos como Plano de Ensino e Projeto pedagógico e questionários aplicados com alunas do curso de pedagogia.

Entendemos que o conceito de campo da escola, como campo social, tem se distanciado dos anseios, valores dos jovens, alunos da sociedade contemporânea. Se entendermos a escola como uma comunidade reflexiva na visão de Bourdieu explicada por Giddens (1997):

A ‘comunidade reflexiva’ pode ser compreendida em relação ao conceito de ‘campo’ de Bourdieu. Nesse caso, para Bourdieu, na sociedade tradicional não há campos, mas há comunidade. Entretanto, na modernidade há a diferenciação de vários campos ‘delimitados’ (religioso, político, legal, científico, artístico, acadêmico, sociológico) a partir dos quais surge o ‘campo social’ geral. (Giddens, A.; Beck, U.; Lash, S., 1997, p. 192)

As mudanças provocadas pelas tecnologias de informação, dentro da cultura digital, afetam e constitui em *habitus* dos alunos que desloca a escola desse campo social geral, suas práticas e pedagogias não dialogam com as mudanças. Os sujeitos constitutivos da escola, aluno(a) e professor (a), com identidades individuais, saberes, valores e comportamentos distantes provocados pela transitoriedade e velocidade das mudanças tecnológicas, dificultando o processo de socialização dos saberes

escolares.

As constatações feitas foram sendo tecidas por grupo de pesquisadores da área de educação e tecnologia digital com atuação em formação de professores. Nos projetos de extensão, oficinas de formação nas escolas públicas e nas análises realizadas, entendemos as dificuldades dos professores para em relacionar as dificuldades dos alunos de aprendizagem e problemas de indisciplina e desmotivação para permanecerem na escola e a relação disso com didática e novas pedagogias. Há um sistema de desencaixe, conforme Giddens, entre a confiabilidade da instituição escola e os alunos, em acreditar que essa instituição daria a promoção intelectual para que ele ascendesse socialmente. Para continuar no sistema escolar e social que lhe é oferecido ele passa por um processo de reencaixe, ou seja, individualmente os alunos tentam conviver e apaziguar essa inquietação que é muitas vezes transformado em fracasso pela evasão, atitudes violentas e notas baixas. Por outro lado, isso ocorre por meio do esforço em alcançar notas para completar um ciclo, de permanecer nas aulas, se adequar as normas, aos valores e pedagogia da escola.

A reflexividade social diz respeito a uma sociedade em que as condições em que vivemos são cada vez mais o resultado de nossas próprias ações, e, inversamente, nossas ações vivem cada vez mais a administrar ou enfrentar os riscos e oportunidades que nós mesmos criamos (Giddens, 2000, p. 20).

3 | FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E CULTURA DIGITAL

A formação inicial é o momento favorável para ousar novas possibilidades de alternativas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem. Momento de questionar a formação escolar e experimentar, questionar, refletir sobre como foi nossa trajetória como alunos e como podemos superar algumas formas de aprendizagem e ensino cristalizadas na escola e ensino superior, como o modelo de transmissão de conteúdos, que coloca os alunos numa postura passiva diante da aprendizagem e materiais didáticos que não incorporaram a cultura digital.

Chegamos à maioria do século XXI com problemas recorrentes na educação que vem de suas heranças da modernidade, persistentes ainda na pós-modernidade. Isso se evidencia quando nos detemos a analisar os cursos de formação inicial para futuros profissionais que atuarão em espaços escolares formais e não formais como os pedagogos.

A formação inicial tem a responsabilidade de proporcionar a “formação de novos cidadãos pra viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos” (GÓMEZ, 2015, p. 17). Preparar os futuros pedagogos para a Era da incerteza em que práticas pedagógicas que sempre funcionaram, agora não agradam mais os alunos e os colocam sempre na posição de fracassados, porque não aprendem e não se interessam pelos sabres escolares.

As publicações e estudos de Pérez Gomez (2015), Libâneo (2010), Gatti e Nunes (2009) mostram que apesar das mudanças realizadas nas políticas públicas com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a formação dos pedagogos ainda tem pouca articulação entre teoria e prática. Amparamo-nos em pesquisas de Gatti (2014) e a mesma aponta discordâncias entre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e o conjunto de disciplinas ofertadas, que não tomam como referência o campo de trabalho deste profissional como a valorização de práticas educacionais. As práticas educativas são analisadas por Antoni Zabala (1998).

É preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (Zabala, 1998, p. 17).

Gómez (2015) ressalta essa característica, mesmo que sua referência não seja um estudo com foco no Brasil, como uma questão global na formação do professor e nos currículos escolares e de formação profissional nos cursos superiores. Ele sugere para que possamos aproximar a educação da sociedade contemporânea que:

A melhor maneira de fazer isso é substituir um currículo fragmentado em disciplinas por um currículo centrado em problemas. O que temos que trabalhar são os problemas da vida cotidiana. O importante é recorrer a conceitos da matemática, da física, da geografia, entre outros, para entender e resolver problemas. Um currículo do tipo requer um ensino interdisciplinar e muito mais ativo. O aluno tem que ir à escola para fazer coisas – não apenas escutar e repetir. Ele tem que fazer projetos, debater, pensar, criar. É preciso inverter a metodologia didática. O professor pode gravar vídeos com informações e conceitos e colocá-los na internet, para que o aluno lhes assista em casa, quando quiser e quantas vezes quiser. (GÓMEZ, 2015, p. 48)

As mudanças que o autor conclama fazem referência à educação básica, mas como podemos caminhar para essas mudanças se os futuros professores não têm em sua formação inicial novas condições que possam alterar a cultura escolar e se alinhar à cultura digital?

As aulas tradicionais, como modelo hegemônico, estão gerando desinteresse e desatualização de informações pelas tecnologias por parte dos alunos, o que está abalando o conhecimento “inquestionável” dos docentes, sendo assim, o “grande desafio consiste em integrar os professores com a cultura tecnológica para o processo de ensino e aprendizagem”. (BARROS 2007, p. 105 e 106)

As estruturas da educação permanecem distantes dos jovens que cognitivamente não entendem as estruturas mentais e formas simbólicas que elas se basearam, “As estruturas cognitivas utilizadas pelos agentes sociais para reconhecer praticamente o

mundo social são estruturas sociais incorporadas” (Bourdieu, 2007, p. 435). Conteúdos, estética, linguagem, o capital simbólico existente na escola não é incorporado pela geração “touch”, o habitus, as estruturas culturais, sociais e cognitivas mudaram e o professor com aluno precisam reconstruir novas possibilidades de organizar a escola.

Com o uso de RV é possível reproduzir e criar inúmeras situações tanto de apresentação de informações (e.g. um museu virtual), de manipulação de objetos (e.g. um laboratório de anatomia virtual) quanto de resolução de problemas (e.g. jogo de química no qual se misturam componentes químicos), o que permite seu amplo uso em Educação (Greenwald et al, 2017; Martins & Guimarães, 2012; Psozka, 1995 Apud QUEIROZ / TORI / NASCIMENTO, 2017).

A utilização da RA e a RV como recurso didático e midiático como facilitador da aprendizagem para alunos e com propostas pedagógicas para professores em diversas áreas dos saberes, para isso temos que disponibilizar e investir na formação inicial e continuada dos professores.

4 | REALIDADE AUMENTADA

Neste item vamos trazer a explicação de aspectos tecnológicos do artefato digital em estudo – Realidade Aumentada – RA. As definições sobre RA são diversas, mas considerando a evolução crescente da tecnologia, Cardoso (2014) diz:

Uma linha de pesquisa no âmbito da Ciência da Computação que lida com a integração do mundo real com elementos virtuais ou dados criados pelo computador. Atualmente, a maior parte das pesquisas em RA está relacionada ao uso de vídeos transmitidos ao vivo, que são digitalmente processados e “ampliados” pela adição de gráficos criados pelo computador. (CARDOSO, 2014 p.1)

A RA utiliza a sobreposição de dados em 3D para promoção de experiências, para oportunizar a aprendizagem e ampliar o acesso à informação, e se caracteriza pela assimilação da informação digital, como imagens, vídeo e áudio, nos espaços da vida real. (Nunes et al. 2016)

Estudar cultura digital e propor seu uso pedagógico pode nos levar a defender a tecnologia pela tecnologia, ou seja, colocarmos a tecnologia como aquela que vai proporcionar a melhoria na qualidade da educação, isso não é o caminho correto, pois não importa investir e consumir recursos caros e de primeira geração, se os professores não entendem o seu potencial pedagógico e tecnológico. Corremos o risco de reduzir o potencial pedagógico e interativo da tecnologia para apenas consumir e entreter, essa problemática provoca outros questionamentos; como podemos transformar A RA e RV em recurso pedagógico? Além dos jogos o que essa tecnologia permite? Como podemos motivar os professores a estudar e planejar suas aulas com a mediação de RA e RV? Para responder a esses questionamentos as fontes bibliográficas colaboraram muito para dar fundamentação para respostas, mas as inquietações não cessavam

sendo necessário colocar na prática para quebrar paradigmas existentes quanto a formação de professores.

Para a área de ensino-aprendizagem, o que se observa é que a tecnologia de RA é capaz de oferecer características como alto grau de manutenção do interesse e facilitação da compreensão dos conceitos estudados, a partir da possibilidade de interação direta com seus objetos representativos. O aspecto lúdico intrínseco da utilização desta tecnologia também é um fator a destacar (FORTE / KIRNER, 2009).

A criança por meio da fantasia, cria funções ou significados para os objetos, utilizando o lúdico como estratégia de linguagem. Os Objetos podem ser transformados e utilizados como meio e não simplesmente como fim (KIRNER, 2006).

No espaço virtual é necessário reaprender a “andar” a “ver” a “sentir” e a “se mover. A mente viaja no espaço virtual * viaja se sem corpo. (...) ao lidarmos com dispositivos que substituem os olhos e as mãos fazemos novas experiências com nossos olhos, mãos e ouvidos naturais, A interatividade e a telepresença podem tornar-se conceitos importantes para uma nova forma de cognição. (...) O visitante decide a partir de seus interesses – de que forma e sob que perspectiva ele deseja visitar o espaço virtual. (FLEISCHMANN,1992 Apud KIRNER, 2006 p.285)

As possibilidades educacionais da RA e RV merecem a atenção dos pesquisadores e professores, pois podemos dialogar com o conhecimento da pedagogia e da tecnologia para promover processos de aprendizagem lúdicos e próximos da realidade visual que facilitam os estudos e a aproximação aos saberes escolares.

Essa tecnologia pode ter impacto na relação das pessoas com objetos, pois facilita a formalização das ideias por meio de novas maneiras de visualizar, comunicar e interagir com elementos abstratos para os alunos na educação especialmente, com novas formas de relacionamento do estudando com professor, colegas, informação, misturando o ambiente real com virtual. (TORI, et al., 2006 p.26)

A RA está em sintonia com as mudanças cognitivas dos alunos da cultura digital. Esses jovens na sala de aula não se sentem motivados em estudar com materiais didáticos analógicos e que não facilitam a visualização de fenômenos que estão presentes no currículo escolar.

Ao longo desta pesquisa foi verificada a frequente presença de softwares educacionais e plataformas, que funcionam como ferramenta de apoio, inclusive gratuitos, facilitando o processo de utilização e criação da RA.

Ferramenta	Conceito chave
<i>Adoletras</i>	É um aplicativo utilizado para contribuir no processo de alfabetização de crianças de em torno 6 a 7 anos, sendo composto por jogos com estágios a serem ultrapassados e cartas em RA. Pode ser baixado através da biblioteca do celular.

<i>ARCore</i>	É uma plataforma da Google para utilização da RA. Os recursos principais para integrar o conteúdo virtual ao mundo real: rastreamento de movimento, compreensão ambiental e estimativa de luz. Site: https://developers.google.com/ar/discover/
<i>Aumentaty Autor</i>	Programa que permite pode criar cenas em RA usando modelos 3D, rotas e pontos de interesse vinculando qualquer informação às imagens de (RA) sem qualquer programação e permitindo o compartilhamento. Site: http://www.aumentaty.com/community/
<i>Aurasma = HP Reveal Studio</i>	Plataforma de (RA) que desmistificam a dificuldade em utilizar (RA). A plataforma está disponível para qualquer pessoa com um endereço de e-mail e após cadastro pode ser usada para transformar carregar recursos e Auras para usar objetos, imagens e lugares cotidianos. Site: https://www.hpreveal.com/
<i>Goblin XNA</i>	Plataforma para pesquisa em interfaces de usuário 3D, incluindo (RA) móvel e RV, com ênfase em jogos. Site: https://archive.codeplex.com/?p=goblinxna
<i>Layar</i>	Software com opções para incrementar o ambiente real com materiais digitais, tais como imagens, vídeos, links para páginas da internet. A inscrição é gratuita no site, mas grande parte dos serviços são pagos. Site: https://www.layar.com/

Quadro I – Algumas Ferramentas para utilização da RA

Fonte: Autoras

O quadro acima indica endereços de acesso a softwares e plataformas que podem ser usadas pelo smartphone, tablets e computadores sem muita dificuldade nas aulas de diversas disciplinas. Não é preciso ser expert em tecnologia ou dispendido de investimento para otimizar o uso dos recursos de realidade aumentada.

os próximos tópicos trazem o conceito e as experiências realizadas com óculos para Realidade Virtual e aplicativos disponíveis e acessíveis para o professor.

5 | REALIDADE VIRTUAL

Jerald, 2015 “Realidade Virtual é definida como um ambiente digital gerado computacionalmente que pode ser experienciado de forma interativa como se fosse real.” Cujo objetivo trazido por Tori, 2017 é objetivo é tirar do usuário a percepção do mundo real e fazê-lo se sentir apenas no ambiente virtual, como continua a ser hoje.

Além da visualização em si, a experiência do usuário de RV pode ser enriquecida pela estimulação dos demais sentidos como tato e audição (...). A possibilidade de um usuário interagir com um ambiente virtual tridimensional realista em tempo real, vendo as cenas serem alteradas como resposta aos seus comandos, característica dominante nos vídeos games atuais, torna a interação mais rica e natural propiciando maior engajamento e eficiência. (TORI / KIRNER / SISCOOTTO 2006 p.5)

APLICATIVOS	TEMA
AlfaBeta	Alfabetização; Português
Die Matemática	Matemática
InCell VR	Ciências; Biologia
Medieval Math	Matemática
Solar System SCOPE	Ciências
Space World	Ciências
VRSE – Within VR	História / Entretenimento
RYOT VR	História / Geografia
VR Learn English	Inglês

Quadro II – Alguns Aplicativos para utilização da Realidade Virtual. Todos os Aplicativos (APPS) aqui citados podem ser baixados pela loja de compras do seu celular.

Fonte: Autoras

O processo de aprendizagem não se constitui apenas em utilizar material já pronto, mas no desenvolvimento de etapas para que esse processo abra espaço para que professor e aluno possam produzir seu próprio material didático; um bom exemplo são os óculos de papelão que podem ser totalmente fabricados e montados manualmente pelos usuários.

Para visualização da RV são comumente utilizados óculos específicos. De acordo com o Google, O Google *Cardboard* permite que você experimente a realidade virtual de uma maneira simples, divertida e acessível, proporcionando experiências de imersão para todas as pessoas de uma forma simples e barata. Os óculos de papelão enriquecem o aprendizado da realidade virtual pois permite a interação do professor com o aluno proporcionando envolvimento de ambos durante a aprendizagem. Tal aprendizado foi passível de percepção durante as oficinas realizadas aplicadas em escolas públicas na zona leste de São Paulo para que o assunto aqui abordado não permanecesse apenas em aspectos bibliográficos.

6 | METODOLOGIAS: OFICINAS - PROJETOS DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A metodologia das oficinas para formação de professores e alunos procurou valorizar a partilha de saberes entre todos os participantes, formadores, alunos e professores, tendo a horizontalidade a característica principal dos encontros.

Durante as oficinas estudamos e analisamos do papel desempenhado pelas ferramentas tecnológicas como impulsionadora em questões de ensino-aprendizagem. Estudo da construção de pesquisa científica, abordando a problemática da formação docente presente na sociedade contemporânea.

Objetivos:

- Conhecer o conceito da Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual

(RV);

- Observar e identificar a postura quanto a tecnologia na pedagogia;
- Valorizar a tecnologia como ambiente socializador, de aprendizagem, comunicação e interação.

Referente aos conteúdos: Introdução à RA e virtual e seus conceitos. Conhecer os aplicativos para tecnologia móvel necessários para a RA/RV. Desenvolver os óculos 3D. Aplicação da RA em áreas educacionais, empresariais, de saúde, design e criação. Proposta de atividade na idealização ou na criação de uma dinâmica em grupo com um tema proposto pelas discussões levantadas em sala para desenvolver RA/RV. Apresentação das dinâmicas desenvolvidas; discussão dos trabalhos apresentados.

1º Movimento: Aula no 1º, 5º e 7º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie

Foi um movimento de compartilhar com futuras (os) pedagogas os caminhos para pesquisa, para a utilização de novas tecnologias e do quanto a formação docente tem fundamental importância na amplitude de olhares sobre a tecnologia. O debate em discussão concerniu com o pressuposto de como a tecnologia e a formação do pedagogo podem contribuir efetivamente na aprendizagem. Durante a oficina os pedagogos, em início de formação, puderam entender como o processo de realização de uma pesquisa de iniciação científica bem como os elementos norteadores da mesma identificando que os aparatos por si só não fazem a diferença, mas sim a forma como serão conduzidos. O importante é a metodologia adotada, os objetivos os quais usamos a tecnologia.

2º Movimento: Oficina de RA/RV em escolas públicas da zona leste de SP.

O que até então seria uma oficina de apresentação de uma tecnologia a ser utilizada como recurso educacional tornou-se uma troca entre uma aluna de pedagogia/pesquisadora e alunos da rede pública estadual da escola Professor Gabriel Ortiz - Diretoria de Ensino Leste 1. Professores também participaram do diálogo e expuseram suas percepções, tanto como usuários da tecnologia em suas atividades fora da escola como a da utilização da mesma em sala de aula. Os alunos utilizaram os óculos 3D para na prática constarem os conceitos de imersão, interação e envolvimento. Os óculos estavam desmontados conforme as figuras 1 e eles seguiram o passo a passo observando as figuras 2,3 e 4.



FIGURA 1



FIGURA 2



FIGURA 3



FIGURA 4

Fonte: GOOGLE VR

7 | RESULTADOS

Após a análise da bibliografia, dos questionários e documentos, além das nossas oficinas de extensão dentro das escolas que não foram colocadas aqui, propomos que os cursos de Pedagogia não coloquem toda a responsabilidade de construção da Cultura Digital e Pedagogia Maker na Matriz curricular e em apenas uma disciplina com carga horária insuficiente para que esse salto cultural seja efetivo e se revela na mudança de *habitus* analógico para o digital. A nossa defesa está na transversalidade da cultura digital, ou seja, temos eu formar os formadores – professores universitários das disciplinas que possuem mais aderência e facilitem essa prática com recursos digitais, incentivar a comunicação *online*, uso de mobile como recurso didático e outros softwares e Apps de games, estratégias gamificadas, uso de realidade aumentada e virtual, produção de áudio visual.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos que a cultura digital seja incorporada, não apenas, em um componente curricular que trata especificamente do tema, mas que se proponha ampla discussão, estudo e formação continuada de professores do curso para que se garanta a transversalidade do tema, concretizada por práticas pedagógicas – didáticas - durante o curso que estejam explicitadas nos documentos como projeto pedagógico. O *habitus* da cultura digital se incorpora e passa a ser concretizado nas escolas, pelos futuros professores, se as informações e práticas que envolvem a cultura digital forem incorporadas e renovadas por práticas sociais/pedagógicas digitais, a reflexividade da Pedagogia Maker ao longo dos cursos de formação inicial de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 procuraram corrigir o distanciamento do currículo das práticas pedagógicas necessárias ao pedagogo e professor nas licenciaturas. Essa valorização se fez por meio do aumento considerável da carga horária de disciplinas práticas, no entanto em pesquisa realizada pelo mesmo grupo de pesquisa que a cultura digital é entendida como uso de recursos tecnológicos – hardware – e não software dentro de perspectiva pedagógica com proposta didática vinculada ao projeto pedagógico da escola ou curso.

As oficinas realizadas durante o projeto de extensão e Iniciação Científica ratificaram que há uma falha na formação e professores, inicial e continuada, com relação a cultura digital e sua inserção pedagógica. Vivenciamos professores e alunos, em colaboração, no processo de construção das aulas e dos recursos, sendo que o ambiente e relação entre todos era de respeito e troca dos saberes individuais, com criatividade e ludicidade.

A Pedagogia Maker vinculada a cultura da geração do século XXI que impulsiona o jovem a se adequar ao novo mundo do trabalho como criador, desenvolvedor não

é valorizada nas práticas pedagógicas e pelos documentos oficiais das instituições e das políticas públicas e nossa experiência nas formações dos professores revela que há abertura para o novo e a inserção da cultura digital no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. ISBN 85-7110-598-7 1.

BARROS, D. M. V. **Formação continuada para docentes do Ensino Superior: O virtual como espaço educativo**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 7, n. 20, p. 103-122, jan./abr. 2007.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, Vozes, 2009.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 2007

_____. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant; réponses**. Paris: Seuil, 1992.

CARDOSO, R.G.S et al. Uso da Realidade Aumentada em auxílio a educação. Computer on the Beach 2014. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/5337/2794> Acesso em 01/07/2018

DWECK, Carol. **Mindset Works**. Disponível em: <https://www.mindsetworks.com/science/>. Acesso em abril de 2018.

FORTE, C. E.; KIRNER, C. **Software educacional potencializado com A Realidade Aumentada (RA) para uso em matemática e física**. Dissertação (Mestrado em Ciências da computação). Piracicaba: UNIMEP. 2009

GATTI, Bernardete. **A Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais, Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GÓMEZ, I. A Pérez. **A educação na Era Digital. A Escola Educativa**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015

GOOGLE VR. Disponível em <https://vr.google.com/cardboard/> Acesso em 11/02/2017

JERALD, Jason. **The VR book: human-centered design for virtual reality**. Morgan & Claypool, 2015.

NUNES, L. L.; ROSA, L. Q.; SOUZA, M. V.; SPANHOL, F. J. **Educação em rede: tendências tecnológicas e pedagógicas na sociedade em rede**. EmRede – Revista de Educação a distância, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 197-212, 2016.

QUEIROZ, A.C.M; TORI, R. NASCIMENTO, A. **Realidade Virtual na Educação: Panorama dos Grupos de Pesquisa no Brasil. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017)**. Disponível em <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7549/5345> Acesso em 01/06/2018

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. Nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

TORI, R; KIRNER C, SISCOOTTO R. (2006) **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. Porto Alegre: SBC; 2006.

TORI, R. **A presença das tecnologias interativas na educação**. RECET v.2, n., 2010 Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/viewFile/3850/2514> Acesso em 20/07/2018

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E NA PROFISSÃO DOCENTE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Universidade Federal do Acre – Rio Branco/AC

Aline Cristina Miranda

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
– Belo Horizonte/MG

Stela Maria Fernandes Marques

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
– Belo Horizonte/MG

RESUMO: O texto objetivou apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas até então. Assim, a fundamentação teórica teve como suporte os estudos sobre os professores iniciantes, em razão do ciclo de vida profissional (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992), seus saberes docentes (VEENMAN, 1984; TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) e o processo de construção de identidade docente (DUBAR, 1991, 2005, 2012). Logo, nossa metodologia se baseou nas estratégias previstas para a entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita, contou com a técnica de análise do discurso (MINAYO, 2007) para sua posterior análise. Ressaltamos que, mediante a autorização da entrevistada, não mantivemos o anonimato da Professora Rozana, por acreditar

que ela também foi coautora do estudo. Como resultados do estudo, destacamos os aspectos que sugerem o apreço e a dedicação da Professora Rozana à docência, apesar da carência de recursos e da indiferença global dos profissionais e das instituições igualmente responsáveis pela formação de seus alunos. Em todo esse contexto, indicamos o quão necessária é a preparação profissional para a docência e, simultaneamente, a oferta de recursos que, de fato, sustentem a atividade dos professores da Educação Básica Pública, para que não sejam identificados como missionários, mas sim como efetivos profissionais do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Professora iniciante. Identidade Docente. Educação Básica Pública.

EXPERIENCES OF AN INEXPERIENT TEACHER: REPERCUSSIONS IN IDENTITY AND TEACHING PROFESSION

ABSTRACT: The aim of this study was to present some of the experiences that were essential in the beginning of the teaching career of a teacher of Public Basic Education, considering their discoveries, insecurities and conquests consolidated in this initial period. Therefore, the theoretical basis was supported by studies on the inexperienced teachers, due to the professional cycle (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992), their teaching knowledge (VEENMAN,

1984; TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) and process of teacher identity construction (DUBAR, 1991, 2005, 2012). Thus, our research methodology was based on the semi-structured interview, which was recorded and transcribed, being analyzed with the support of the discourse analysis technique (MINAYO, 2007). We emphasize that, with the authorization of the interviewee, we did not maintain teacher Rozana's anonymity, believing that she was also a co-author of this study. As important results, we highlight the aspects that suggest teacher Rozana's appreciation and dedication to teaching, despite the lack of resources and the global indifference of professionals and institutions, who are equally responsible for the training of their students. In this context, we suggest how necessary professional preparation for teaching and, simultaneously, the supply of resources that actually support the activity of the teachers of Public Basic Education, so that they are not identified as missionaries, but rather as effective professionals of the teaching profession.

KEYWORDS: Inexperienced teacher. Teaching Identity. Basic Public Education.

1 | INTRODUÇÃO

Ao se reconhecer a importância das primeiras vivências do professor iniciante, reconhece-se também os inúmeros impactos que tais vivências podem incidir sobre a carreira docente, influenciando aspectos de sua identidade docente e, em consequência, de seu exercício profissional. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas até então.

Para tanto, é necessário justificar o nosso interesse pela pesquisa com uma professora iniciante. Acreditamos que, não apenas na profissão docente, mas também em demais profissões, o tempo é considerado como um fator fundamental à compreensão dos saberes dos profissionais, “na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 210). Entretanto, especificamente no caso do magistério, a aprendizagem do trabalho antecede e é parte do percurso de escolarização, uma vez que muitos docentes passaram um longo tempo, durante sua juventude, no ambiente da sala de aula. Logo, ao longo de sua própria escolarização – e, especialmente, durante sua formação teórica para o exercício do magistério – o futuro docente recebe orientações e consolida vivências que o guarnecerão de conhecimentos teóricos e técnicos que o habilitarão a lecionar.

Nesse contexto, o distinto conjunto de conhecimentos teóricos, técnicos e, principalmente, vivenciais da professora iniciante – caracterizada como único sujeito dessa pesquisa – ofereceu uma profícua oportunidade de análise de aspectos essenciais do início da profissão docente. Esses aspectos foram identificados a partir

da coleta de dados, baseada em uma entrevista semiestruturada realizada pela as autoras do estudo em 30 de setembro de 2018.

Para a análise do material – registrado e transcrito a partir da entrevista gravada – optou-se pelo alicerce da análise do discurso, que cria uma compreensão própria e permite perceber a linguagem como “espaço social de debate e conflito, sendo que, o movimento que acontece no interior do discurso do entrevistado é, ao mesmo tempo, o processo, o produto e o centro da significação a ser compreendido na análise” (RIBEIRO, 2010, p. 33). Dessa forma, esta técnica nos permitiu que, de fato, nos se responsabilizássemos em refazer o discurso da entrevistada, buscando dependências funcionais da linguagem evidenciadas nas falas (MINAYO, 2007). Entretanto, ressaltamos que, mediante a autorização da entrevistada, fizemos a identificação da Professora Rozana, por acreditar que ela também foi coautora do estudo e, portanto, não há necessidade da manutenção de seu anonimato.

Diante dessa proposta metodológica, é importante destacar a estrutura que o texto apresentará a seguir: após esta introdução, o segundo item exibirá a fundamentação teórica que alicerçou a construção do trabalho, considerando especialmente a literatura que aborda os estudos sobre os professores iniciantes, considerando o ciclo de vida profissional (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992), seus saberes docentes (VEENMAN, 1984; TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) e o processo de construção de identidade docente (DUBAR, 1991, 2005, 2012); o terceiro item apresentará alguns dos resultados de pesquisa, por nós julgados como mais relevantes; por fim, o quarto e último item exibirá as considerações finais do texto, apontando também a importância deste trabalho para a ampliação do estudo (e do olhar) sobre as vivências do professor iniciante.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar desse momento do texto ter como foco as questões que caracterizam o docente considerado como “iniciante”, julgamos como especialmente oportuno iniciar a abordagem com uma incisiva consideração de Nóvoa (1992, p. 15) sobre *quem é o professor*.

A afirmação de Jennifer Nias (1991) não prima pela originalidade, mas **hoje** ela merece ser de novo escutada: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de **ser professor** (NÓVOA, 1992, p. 15 – Grifos do autor)

Reconhecer no professor a constituição da pessoa é tarefa obrigatória para uma discussão coerente sobre o início da carreira docente. Por isso, a menção feita por Nóvoa nos parece tão oportuna: curiosamente, essa indicação (que compôs uma

de suas obras em 1992), foi anteriormente mencionada em um evento pedagógico intitulado “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa”. Se, em uma visão simplista, o ensino é capaz de descrever o professor, é fundamental reconhecer, então, sobre qual ato de ensinar é esse que foi mencionado.

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los. Essa autonomia, porém, também é uma tarefa dupla, na medida em que os objetivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas, engendrando assim, um sentimento de impotência ou de derrota. Além disso, os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber com certeza se realizam seus objetivos (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 206).

Diante de tamanha incerteza, na ação de ensinar, é possível sugerir também que a iniciação do profissional no magistério é igualmente um período de incerteza. Geralmente, é nesse momento vivencial que professor iniciante se familiariza com seu ambiente de trabalho e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, RAYMOND, 2000).

Dessa forma, o empenho em destacar o início da trajetória docente é enfatizado por se atribuir que esta é a fase, na qual, os professores experimentam um momento crucial em suas vidas profissionais, o que Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2002) caracteriza como “rito de passagem”, no qual o novo professor sai da posição de estudante para assumir sua condição profissional.

Em um sentido similar, de acordo com os estudos de Huberman (1992), os ingressantes na carreira docente há menos de três anos vivenciam um período caracterizado como *sobrevivência* e *descoberta*, o qual varia entre os dois e três primeiros anos de exercício.

Assim, a *sobrevivência* pode ser vista como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da indisciplina e com a prática de ensino. Logo, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – e descrito anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos de Simon Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

É fundamental ressaltar que Veenman (1984), ao descrever os aspectos que caracterizam o uso da expressão, demonstra o uso inapropriado desta e orienta como ela deve ser interpretada.

Analisando em sentido estrito, “choque de realidade” é um termo um tanto quanto inapropriado. Isso porque ele sugere que este é apenas um choque muito curto pelo qual cada um tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com água fria. Na verdade, o choque de realidade diz respeito à assimilação de uma

complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente dominada, especialmente no primeiro período de ensino real (VEENMAN, 1984 p. 144 – Tradução livre).

Simultaneamente à sobrevivência – e ao descrito “choque de realidade” – tem-se a *descoberta*. Esta é a responsável por contribuir para que o professor sobreviva à fase inicial da docência. Para Huberman (1992, p. 39), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”. São estes elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam à fase de entrada na carreira; ou seja: os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (GABARDO, HOBOLD, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores iniciantes que apresentam outros perfis, caracterizados como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (HUBERMAN, 1992, p.39).

Essas múltiplas interpretações e, principalmente, experiências relacionadas ao início da carreira docente, pressupõe outros tantos múltiplos saberes construídos, consolidados e articulados pelos professores iniciantes. É nesse âmbito que surge a necessidade de caracterizar melhor os saberes docentes. De acordo com Tardif (2002), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc. Estes estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas de sua história.

Raymond et al (1993) apontaram que a vida familiar e as pessoas significativas no cotidiano, tais como amigos e colegas, aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura do indivíduo em relação ao ensino. As experiências

marcantes com outras pessoas em atividades coletivas (ex.: esportes, teatro, convivência, etc.) contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Igualmente importantes podem ser as lembranças da socialização escolar na Educação Básica, rememorando qualidades desejáveis ou indesejáveis em um docente, as quais o novo professor deseja ou não perpetuar. São esses os saberes pré-profissionais: “aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 218).

Raymond e Lenoir (1998) – citados pelos estudos de Tardif e Raymond (2000) – destacaram, também, que o exercício do magistério tem ofertado momentos de aprendizagem concreta do trabalho, que pressupõe um aprendiz (estudante do curso de formação de professores) e sua relação com um trabalhador (seu professor); logo, estabelece-se uma relação de companheirismo que permite um processo de aprendizado ao estudante, tornando-o capaz de compreender as rotinas e práticas do trabalho. É a partir destas práticas que se estabelecem os saberes que advêm da formação, dos estágios e das instituições que oferecem a formação para o exercício do magistério.

Por fim, destacam-se os saberes docentes que os professores consolidam por meio do seu próprio exercício profissional, por meio de suas vivências na sala de aula e na instituição escolar em que eles atuam como docentes. Esses saberes integram o trabalho docente no exercício prático do magistério e no processo de socialização profissional. Muitas vezes, esses saberes trazem a tona o “choque com a realidade”, o que força o professor a questionar a visão idealista compartilhada pelos professores iniciantes, “visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Assim, diante do pluralismo de saberes profissionais, reconhece-se um similar pluralismo das repercussões desses saberes na socialização e na identidade profissional docente – duas indicações que merecem uma caracterização mais aprofundada.

Em princípio, a socialização profissional, mencionada por Tardif e Raymond, pode ser entendida como um processo fundamental pelo qual as identidades dos profissionais são estabelecidas; dessa forma, a socialização permite caracterizar as identidades como um resultado simultaneamente “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136). Tais processos estão em permanente construção e se associam a situações, percursos, tarefas e perspectivas compartilhadas consigo (o próprio profissional) – em **suas** primeiras instituições de partilha, sob a caracterização de socialização primária – e com seus pares (colegas de trabalho) – mediante a indicação da socialização secundária. É nesse cenário que se “estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho” (DUBAR, 2012, p. 358).

Logo, como propõe Lüdke (2001, p. 75), “é o processo de socialização profissional

que dá conta da integração ao grupo ocupacional”. Por isso, é fundamental destacar o estatuto profissional docente – entendido como o aspecto normativo o processo de institucionalização do professor – remete à questão da identidade docente (TARDIF, RAYMOND, 2000). Em uma visão sociológica, é possível articular dois processos heterogêneos: um processo pelo qual “os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado” e outro processo pelo qual estes indivíduos “entram em interação com os atores significativos de uma área específica” (DUBAR, 1991, p. 14) – sendo que, neste caso, a área específica é a docência.

Nesse cenário, é preciso entender que a identidade do trabalhador (na educação ou em outra profissão) pode sofrer modificações por meio do trabalho.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (DUBAR, 1992; 1994). Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 209).

Sugere-se, portanto, que a construção da identidade profissional do professor iniciante está profundamente relacionada aos processos de socialização incididos no espaço escolar do qual este docente faz parte, bem como da experiência, o que leva em consideração, ainda, que cada indivíduo possui “identidade para si” e a “identidade para os outros” (CARROLO, 1997).

Além disso, ao se pensar em um espaço escolar, pensa-se também nos mais diversos tipos de escolas, em uma multiplicidade delas. Assim, tendo em vista as múltiplas instituições escolares e os múltiplos aspectos que fazem dos níveis de ensino espaços distintos, é preciso esclarecer que o processo de socialização não ocorre de forma linear. Professores diferentes em *lôcus* diferentes não apresentam, de maneira uniforme, uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento. Dessa forma, ao se pensar especificamente em relação ao professor iniciante, é necessário considerar sua história, suas perspectivas, suas pretensões e, especialmente, as características do grupo profissional o qual irá compor: o professorado.

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? **As respostas levar-nos-iam longe demais** (NÓVOA, 1992, p. 16 – grifo nosso).

É diante dessas interrogativas que o nosso trabalho busca se aprofundar e, ainda, propor novas questões: quem é a professora que se configurou como sujeito de nossa pesquisa? Quais são suas vivências mais relevantes como iniciante? Mesmo que as respostas nos levem longe, é preciso que nos arrisquemos nessa jornada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a melhor compreensão dos dados coletados, advindos da entrevista realizada, a apresentação dos principais resultados se concentrará em três etapas. A primeira delas indicará um breve histórico da professora entrevistada, ao enfatizar suas vivências anteriores à docência e aos trabalhos que desenvolveu em associação com o magistério. A segunda apontará os principais aspectos sobre sua formação para docência – inicial e em serviço. A terceira parte apresentará, a partir dos seus relatos mais marcantes, a compreensão da professora Rozana sobre a própria identidade docente e suas perspectivas para a continuidade nesta carreira profissional.

3.1 A professora iniciante e sua história pessoal

A professora Rozana tem 37 anos, reside desde a infância em Ribeirão das Neves – Minas Gerais (mais especificamente na região de Justinópolis), morando na mesma casa há quase 30 anos. Tem um filho de nove anos, é casada e tem um ótimo diálogo com sua família, compartilhando do convívio diário de sua mãe, irmãs e sobrinhos.

Rozana sempre estudou em escolas públicas próximas de sua casa. Não frequentou o jardim de infância, mas desde que ingressou no ensino fundamental, não interrompeu a escolarização básica. Ao revisitar suas memórias, ela se percebeu como uma aluna dedicada e respeitosa com seus professores, comportando-se de *“maneira muito diferente do que os [jovens] de hoje costumam se comportar na escola”*.

Antes de ingressar propriamente na docência, Rozana trabalhou em setores vinculados ao comércio e, em 2007, ingressou como concursada na Prefeitura de Ribeirão das Neves, onde se manteve até 2017. Neste período, ela exerceu o cargo de Secretária Escolar em duas escolas de Educação Infantil. Rozana admite que a estabilidade, sugerida pelo concurso público, pode gerar em diversos profissionais uma sensação de acomodação, já que os concursados sempre estão cientes de que dificilmente perderão o cargo, podendo realizar seus trabalhos bem ou não (MELLO, 2010). Entretanto, esse não foi o caso de Rozana, que se dedicou com responsabilidade às suas atividades como Secretária durante os quase 20 anos que este nesta função. Tal postura responsável se manteve e teve boas repercussões nas atividades que desenvolveu posteriormente – conforme apresentaremos no item a seguir.

3.2 A professora iniciante e seu percurso da formação docente

Como pontuamos no item anterior, a carreira da professora Rozana inicia-se antes da sua formação docente propriamente dita. Trabalhando como Secretária Escolar em duas instituições de Educação Infantil, ela teve contato direto com o ensino dos docentes e aprendizagem dos estudantes. Além de promover a acolhida desses alunos no ambiente escolar. Ela diz com entusiasmo que é *“encantada com a educação especial”* e a exemplifica contando que, no seu exercício profissional, ainda como Secretária Escolar, tentava confortar ao máximo tanto as crianças que ingressavam

quanto as mães que levavam seus filhos para a escola pela primeira vez, ao ressaltar que esse cuidado e conhecimento com “a causa” advêm da sua personalidade e não foi ensinada pelos livros.

Porém, ela também pontua o quão importante foi sua formação para o magistério. Rozana graduou-se em Pedagogia no início de 2017, em uma Instituição de Ensino Superior brasileira bastante conhecida na oferta de cursos na modalidade semipresencial (aulas presenciais apenas uma vez por semana e atividades a distância realizadas semanalmente). Antes, entre os anos de 2012 e 2014, ela frequentou o curso técnico, com a habilitação para a docência na Educação Infantil, nomeado como “Curso Normal de Nível Médio – Magistério”, em substituição ao antigo e conhecido curso de “Habilitação de 2º grau para o Magistério de 1º grau”, popular nas décadas de 1970 e 1980.

Foi durante essa formação teórica que, segundo a entrevistada, sua maior aproximação com a sala de aula ocorreu, principalmente através dos estágios (obrigatórios e suplementares) tanto do curso, de nível médio, quanto o curso de Pedagogia. Quanto ao curso de nível médio, Rozana cumpriu seus períodos de estágio em duas escolas diferentes de Educação Infantil (Pré-escolar). Entretanto, foram dois estágios remunerados, vinculados ao curso de Pedagogia que foram considerados por ela como mais representativos e com maior proximidade com a Educação Especial Inclusiva. No primeiro, Rozana atuou, durante dois anos, no Acompanhamento Pedagógico com a inclusão de uma estudante de quatro anos com Transtorno do Espectro Autista, indicando que essa experiência foi transformadora não apenas para ela, como também para a criança e sua família, uma vez que influenciou a mãe da garota a também realizar o curso de nível médio. No segundo estágio remunerado, Rozana atuou novamente no Acompanhamento Pedagógico com a inclusão de um garotinho de três anos com Síndrome de Down por três meses.

Seis meses após a conclusão da graduação em Pedagogia, Rozana passou a exercer a docência. Atualmente, ela é concursada como professora para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Assim, atua como professora regente na turma de 1º período (crianças com quatro anos de idade) no período da tarde na Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) do bairro Paulo VI, localizada a 40 minutos de sua casa.

Entretanto, seus relatos mais marcantes são como professora, desde maio de 2018, no turno matutino na Escola Estadual próxima de sua casa, mas localizada em um bairro bastante carente da região de Justinópolis. Nessa classe, Rozana é uma docente designada – ou seja, mantém um contrato de trabalho temporário que pode ter a duração de 12 meses contratuais e o recebimento de um salário atrasado, fruto da crise financeira que atravessa o estado de Minas Gerais, atingindo diretamente os servidores públicos. Ela leciona para uma média de 20 jovens (13 deles bastante frequentes) que estão retidos no ensino fundamental há pelo menos dois anos, em um projeto para correção de distorção idade/ano de escolaridade, nomeado como Projeto

“Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala”¹. Rozana descreve a carência dos estudantes, no que tange o desenvolvimento socioemocional, psicológico e educacional, além do envolvimento de alguns alunos com drogas e suas múltiplas vivências de abandono (do Estado e da Família). Essa realidade faz com que Rozana se empenhe cada vez mais em realizar o trabalho de forma respeitosa, competente e, especialmente amorosa para com os alunos, o que a permite a se identificar, orgulhosamente, com o magistério e com as inúmeras tarefas que a levam a ser professora (NÓVOA, 1992).

Por sua história de vida, sua força e perseverança na docência, é possível perceber que, apesar da “distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39), Rozana se insere na carreira docente como uma professora iniciante que deseja, sinceramente, se manter com responsabilidade no magistério, exercendo suas atividades profissionais com uma identificação positiva e com características autônomas que podem ser vistas como forma de progressão na carreira (DUBAR, 2012). Em relação a estes aspectos, o próximo item se debruçará a analisar as indicações mais marcantes mencionadas pela professora.

3.3 A professora iniciante e sua compreensão da carreira docente

A partir das descrições sobre seus atuais desafios, nas escolas e classes em que leciona, a Professora Rozana demonstrou extremo entusiasmo com a profissão, apesar do cansaço e do desgaste frequente, causados pelas exaustivas atividades docentes.

Nesse sentido, julgamos necessário ressaltar algumas questões, contidas no roteiro de entrevista, que foram direcionadas especificamente para o entendimento de Rozana sobre sua própria carreira como professora e sobre o cenário da docência na atualidade.

Logo, a primeira questão a ser ressaltada se concentrou na seguinte interrogativa: “Quais foram as suas primeiras dificuldades na iniciação na docência?”. Quanto a isso, Rozana demonstra que ainda sente uma carência dos conhecimentos relacionados à experiência no magistério, especificando uma situação por ela vivenciada na Educação Infantil. Nesse sentido, ela busca o apoio de seus pares, que são mais experientes e dos melindres da profissão, para compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos dos possíveis materiais de apoio, das “ferramentas” mais utilizáveis em seu trabalho (TARDIF, RAYMOND, 2000, TARDIF, 2002).

É muito diferente o estágio da regência, da sala que é minha. Tem muita coisa que eu ainda não sei. [...] Já teve dia que eu não consegui fazer nada na sala. Planejei a atividade de conjunto e não saiu nada! Ai eu fui para o meu horário de planejamento

1 De acordo com a proposta da Resolução SEE/MG nº 2.957, de 20 de abril de 2016, a qual dispõe sobre os aspectos centrais do referido projeto destinado aos estudantes em distorção idade/ano de escolaridade, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino – com vias a promoção destes estudantes para o Ensino Médio. Disponível em: [LegislacaoCompleta.aspx?cod=174887](http://legislacaoCompleta.aspx?cod=174887). Acesso em: 30 nov. 2018.

e rasguei tudo! Tudo! [...] A coordenadora me ajuda. Ainda tem muita coisa que eu não dou conta de colocar no papel, de passar para o papel. [...] E estou indo... Eu estou aprendendo tanto... Todo ano eu estou aprendendo um tanto. Eu aprendo todo dia. Cada dia uma coisa nova. (Rozana)

É interessante salientar que em diversos momentos, Rozana insiste no desejo por mais aprendizado – e na conquista deste de maneira gradativa, com o apoio de alguns (poucos) colegas. Entretanto, na questão seguinte (“Você encontrou obstáculos em vincular a teoria e prática na sala de aula?”), ela explicita críticas quanto à distância existente entre as teorias professadas, pelos professores do magistério superior, e pelas teorias praticadas, exercidas pelos professores da Educação Básica, egressos da graduação (NUNES, 2001). Nesse contexto, ela valoriza muito que aprendeu no curso técnico, de nível médio – nomeado por ela como Magistério – e nas experiências que ela já consolidou neste primeiro ano de docência.

Eu gosto de receber, de ajudar. Eu já trouxe isso de casa. Não foi faculdade, eu já tenho isso em mim, esse olhar de querer ajudar. [...] E eu vejo que tem professora que não pega, que não faz isso. [...] Mas, a Didática toda que eu tenho na Educação Infantil veio do curso de Magistério. Daí a teoria, para eu buscar assim, uma coisa mais científica [...], escolher um teórico, como Paulo Freire, aí foi na Pedagogia. Mas, não tem muita coisa lá de colocar na prática mesmo. A prática, de verdade, foi tudo do Magistério. [...] Eu sei que elas andam juntas [teoria e prática]. Eu tenho que ler e entender para então eu passar. Eu tenho que saber o que eu quero atingir com aquela atividade, porque toda atividade precisa ter um objetivo a ser atingido. [...] Por mais que um dia meu seja cansativo, meus alunos [da educação infantil] vão brincar, mas vão brincar com um objetivo! Não dá para deixar solto! (Rozana)

Esta última fala também destaca a importância dos saberes da formação, principalmente, quanto aos apontamentos referentes ao domínio dos conteúdos, embasados em objetivos de ensino. Apesar de tais saberes serem vistos como suporte aos saberes da experiência – os quais, provavelmente, oferecerão os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos (PRADO, 2013) – eles são tidos como essenciais e transparecem que, quando se é professor, “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 213), mas apenas se estabelece mediante um conhecimento teórico consolidado.

Em uma perspectiva complementar, é preciso também relacionar esses múltiplos saberes com aspectos relacionados à personalidade do professor. Em determinado momento da entrevista, Rozana menciona a enorme proximidade ela se mantém dos estudantes em sua classe na Escola Estadual (matriculados no Programa Elevação). Sua fala nos permitiu perceber que os saberes experienciais do professor não se fundamentam apenas no trabalho docente em curso, mas que também decorrem de suas interpretações sobre o ensino e sobre a aprendizagem, herdados de sua história. É preciso sempre ressaltar que não se pode separar o professor da pessoa, porque “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Meus jovens, meus adolescentes, eles me veem aqui no bairro, ficam lá: “oi

professora"! Falam alto. "É a minha professora!" E eu falo mesmo, eu dou conselho. [...] Eles falam: "e aí, professora: que dia que a senhora vai fazer um almoço pra gente?". E eu digo: "eu faço um almoço para vocês lá em casa sim. Não dá trabalho não." E aí eles: "o quê? A gente ir na sua casa?". Mas, eu digo: "a casa é simples. Mas, lá em casa, a minha mãe e meu filho não estão acostumados com esse tanto de palavrão que vocês falam não! Mas, aí, não tem problema nenhum em vocês irem lá na minha casa e eu fazer um almocinho para vocês.". [...] Um dia, chamei dois deles para comer um churrasquinho comigo e eles ficaram: "que isso! Sentar com a professora?". É porque tem aquela coisa de respeito, de distância. Criou uma distância da professora. Aí, eles vem alguém que acolhe, aí eles acham estranho. [...] E eu peguei um carinho com eles... A diretora falou que eles gostam muito de mim. E eu estou rezando para ir com eles até o final. E eu vou pagar 10 dias de greve em janeiro. Porque a gente fez greve, porque o salário está atrasado, parcelado e a gente não conseguiu nada. E ainda vai ter que trabalhar em janeiro! [...] A comunidade é tão pobre. É muita pobreza! Com chuva, eles perdem tudo, porque enche o córrego [...] Os meus meninos? Não sabem nem as quatro operações matemáticas. Sabem ler, mas com muita dificuldade. E eles têm que ir pro Ensino Médio! [...] Um dia um falou: "preocupa não professora; eu nasci foi pra ser bandido". E eu falei: "não! Eu não aceito isso!". Eu não vejo eles assim. Eu não desisto deles! Enquanto eles puderem contar comigo... Eu vou fazer! Eu sonho o melhor com eles [...] E eles estão indo! E eles faltavam. A diretora fala que eles gostam de mim. O pessoal fala que eles mudaram muito! (Rozana)

A fala anterior de Rozana sugere que, como profissional, ela se vê “como um ser transformador, um professor que pode oferecer melhorias aos seus alunos e à comunidade que eles habitam” (RIBEIRO, 2016, p. 168). Mesmo no início de sua carreira – e mesmo carente do conhecimento que ela diz não manter e absolutamente desprovida de quaisquer recursos acessórios – Rozana já mostra que sua experiência é válida para mantê-la satisfeita na profissão, como destaca no relato a seguir, referente à seguinte questão: “Como você se identifica profissionalmente? Descreva o seu interesse pela profissão e sua identidade docente, destacando seu desejo (ou não) de permanecer na docência”.

Vou sim [prosseguir na docência]. Se Deus quiser! Eu sei que eu tenho que estudar mais, né? [...] Mas eu vou te falar uma coisa: eu gostaria de pegar umas salas [de aula] menos problemáticas! (risos) [...] Os meninos lá, na escola do Estado, me perguntam porque eu vou trabalhar se a gente nem tá recebendo. Eu não tenho uma folha, uma bola. Mas, não é por dinheiro. Se fosse por dinheiro, eu voltaria para o comércio, porque eu tenho experiência no comércio, né? [...] Eu passei em frente uma loja e vi: "precisa-se de vendedora". Eu pensei, com a minha experiência, que eu daria conta do comércio. [...] Mas, eu não quero comércio. Hoje, eu não estou perdida, eu não sinto que eu estou peixe fora d'água. Tranquilo, tranquilo que eu quero mesmo é ser professora. (Rozana)

Este relato também demonstra o autoconhecimento de Rozana quanto às suas limitações e, especialmente, quanto às inúmeras potencialidades do seu trabalho docente. Tais colocações pressupõem que ao se reconhecer como um profissional da educação, o docente também reconhece que não é o único responsável pela consolidação de toda a sua identidade docente; entretanto, ele é o principal mobilizador dos caminhos que escolherá por seguir (DUBAR, 2005, 2012). Mesmo vivenciando, como professora iniciante, momentos extremos de satisfação em suas descobertas e

de frustração em suas sobrevivências (HUBERMAN, 1992), ela se reconhece como professora e expressa com clareza o seu desejo em prosseguir na docência.

Apesar de seu contentamento, Rozana também analisa o desinteresse dos colegas pela profissão mantêm com a aprendizagem dos alunos. O relato a seguir explicita um dos momentos em que ela questionou sua visão idealista diante da profissão (VEENMAN, 1984), vinculando-a ao seu entusiasmo como iniciante.

Ai alguém pergunta: “quantos anos você tem?”. Ai eu respondo, né?. Ai fala: “ainda dá tempo de você fazer outra coisa”. [...] Ninguém quer ficar [na docência]. Os professores do Estado já falaram que não querem continuar. É difícil! [...] Olha, e eu vou te falar uma coisa: você não é bem vista quando faz isso, de querer fazer o trabalho bem feito. [...] Uma grande parte dos colegas, principalmente do Estado, estão lá para cumprir as quatro horas de trabalho e só. [...] A gente vê que já tem muitos colegas que estão bem desmotivados. Talvez eu ainda não estou nesse período ainda, porque eu já comecei agora. Mas, talvez, já era para eu ter esse pensamento ruim porque eu estou na educação desde 2007. Eu só peguei a regência agora, mas eu sei o que é educação desde 2007. [...] Tem gente que é assim: “ah! Amanhã eu não venho. Eu estou cansada. Vou doar sangue!”. [...] Será que eu sou boba? Eu ganho o mesmo tanto e faço tanto! [...] Então, eu acho que eu sou animada mesmo, né? (Rozana)

Entretanto, apesar de se definir como “animada”, Rozana sente-se abandonada em diversas situações e ainda pontua a indiferença sustentada pela instituição escolar, órgãos públicos gestores (vinculados à educação) e principalmente pelas famílias dos estudantes, especificamente da classe, composta por estudantes em distorção idade/ano de escolaridade. Em uma questão que se propôs a realizar exatamente essa sondagem (“Quais os desafios enfrentados na educação atualmente? Descreva alguns dos obstáculos mais comuns que você enfrenta.”), ela expõe sua preocupação com o futuro dos jovens – e, igualmente, com o futuro de sua profissão. Sua reflexão, apesar de partir de uma vivência pontual, em muito transmite um cenário global da educação pública brasileira que – conforme os relatos anteriores de Rozana – enfrenta momentos críticos de crise, combinados com a intensificação do trabalho docente, resultante, entre vários aspectos, da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades, sem qualquer remuneração adicional (OLIVEIRA, 2004).

Participação dos pais é o que mais me incomoda. Tenho 20 alunos na educação infantil; foram oito na reunião. No Estado, com os jovens, nem marcaram reunião. [...] Sabe aqueles alunos que não querem ir para a escola? São meus alunos do Estado. Mas, o governo obriga a fazer a matrícula e obriga a gente a manter eles lá, na sala. E é uma sala que se eu não oferecer, não fazer por mim, por minha conta, ninguém faz nada. Parece que eles [profissionais da instituição escolar] esqueceram da minha sala. [...] O problema é a indiferença! A gente vive com essa indiferença. Não há trabalho em equipe, e a gente se sente excluído, abandonado mesmo. Abandonado! Por todos! Pela direção, pela coordenação, pelos colegas e pela Secretaria [de Estado da Educação de Minas Gerais] também. Eles jogam a gente lá e lavam as mãos, como se a gente fosse dar conta. Mas, eu não sou só eu a responsável pela educação no Brasil! A educação é todos! É da cantineira, da porteira, é de todos. (Rozana)

Porém, mesmo diante de tantos desafios, obstáculos e censuras, Rozana demonstra – de maneira extremamente persuasiva – o quão gratificante é a docência. Para finalizar a entrevista, Rozana “nos leciona” sobre sua crença naquilo que exerce, a partir da seguinte questão: “Enfim: o que é ser professor?”.

“O que é ser professor?” Nossa... É uma responsabilidade. Você é um formador. Você pode colocar na cabeça de um menino algo que vai para vida dele inteira. É muita responsabilidade! [...] É formação de um caráter. [...] Tem umas colegas minhas que falam que eu vou direto para o céu, sem escala, por causa dos meninos [da Escola Estadual]. Elas falam: “menina, você está fazendo milagre!” [...] Daí eu vejo eles saindo no portão, assim... Com aquele gingado no corpo. Aí eu penso: “gente... Será que eu estou fazendo o certo? Será que eles me escutaram e guardaram pelo menos uma palavra do que eu falei?” Quando eu dou aquela bronca, quando eu chamo pelo nome e falo: “olha aqui: eu estou de olho em você!”. [...] E tem dia que eu falo para eles: “eu vou sair daqui e não vou voltar nunca mais.” Aí um vira e fala: “a gente não deixa. Porque se a senhora sair, a gente não deixa ninguém entrar no seu lugar”. É. Eles gostam de mim mesmo. [...] É porque tem gente que está professor. Tem outro que é professor. Eu te falo que eu já nasci para ser professora. Eu sou mesmo professora! (Rozana)

Esse último relato sugere que, apesar das experiências desafiadoras e desgastantes a acometem diariamente, Rozana não assume uma identidade de exclusão e/ou uma identidade bloqueada (LOUREIRO, 2001). Ao contrário: ela admite, com satisfação, uma identidade essencialmente docente que, mesmo iniciante, já se consolida como sincera e definida. A determinação de Rozana nos leva a acreditar que, assim como Manoel de Barros (2006, p. 39) muito bem descreveu, “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Se assim for, os relatos da Professora Rozana são a prova cabal de que o início da carreira docente é de suma importância – e de sublime encantamento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o nosso estudo de fato nos possibilitou apresentar algumas experiências importantes que marcaram o início da trajetória docente de Rozana, ao ressaltar suas vivências mais destacáveis no princípio de todo o seu processo como professora regente. Logo, acreditamos que a análise dos resultados cumpriu este objetivo, uma vez que conseguimos entender muitas das conquistas e frustrações por ela experimentadas, em sua árdua (e não menos satisfatória) caminhada no magistério da Educação Básica Pública.

Mesmo com apenas um ano de magistério, assumindo realmente a regência, Rozana já percebe repercussões de suas experiências no trabalho que desenvolve em suas salas de aula. Diante do consenso que a experiência é um fator determinante à atividade do magistério, não se pode deixar de vincular essa experiência à identidade

docente, ao se acreditar que a identidade docente está essencialmente calcada na experiência que se refaz em cada professor, sendo esse uma pessoa singular (GONÇALVES, 1996). A singularidade de Rozana faz dela uma docente ávida por novos conhecimentos, mas não mais ingênua diante dos desafios que as salas de aula lhe apresentam.

Assim, dentre todas as análises, confiamos ser importante ressaltar o entusiasmo que Rozana alimenta pela sua profissão. Apesar do claro “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) provocado por suas árduas tarefas, – observando que suas duas classes estão escolas distintas e consideravelmente distantes uma da outra – ela se empenha em fazer um trabalho valoroso e responsável, acreditando nas suas estratégias de ensino e, principalmente, em sua perseverança para seguir no melhor caminho.

Entretanto, precisamos ressaltar, com extremo valor, o quão intensificado é o seu trabalho – e, igualmente, o quão desmerecido ele pode se apresentar. Além da carência absoluta de recursos materiais básicos para o ensino e, como ela mesma caracteriza, da indiferença com a qual *todos os outros corresponsáveis* pela educação de seus alunos tratam a formação desses jovens, Rozana se sente obrigada a fazer um trabalho brilhante e, em diversos momentos, demonstra certa culpa por não ver os resultados de aprendizagem – que ela e os órgãos gestores, vinculados à Educação Básica Pública, idealizam. por ela idealizados). Seus relatos de empenho e de uso de recursos próprios, para a manutenção de seu trabalho docente na Escola Estadual em que leciona, nos causam espanto e, em certa dose, entristecimento. Assim, como Rozana, muitos outros professores empenhados são também acossados em um sistema que apenas anseia por resultados. Com o apoio do lema de *trabalharei mais ainda*², os professores enxergam “na intensificação de seu trabalho docente a forma de atender as exigências da gestão e da rede pública de ensino” (RIBEIRO, 2016, p. 171).

Em todo esse contexto, indicamos o quão necessária é a preparação profissional para a docência, para que o profissional do magistério tenha embasamento para o seu exercício docente. Entretanto, não negamos que de forma simultânea à formação inicial e continuada, é absolutamente necessária a oferta de recursos que, de fato, sustentem a atividade dos professores da Educação Básica Pública, para que não sejam identificados como missionários, mas sim como efetivos profissionais do magistério.

2 A frase repetida (e executada) pelo cavalo Sansão, da conhecida *fábula* de George Orwell, em “Revolução dos Bichos”, publicada pela primeira vez em 1945 – e análoga ao sistema público escolar da atualidade. Sansão trabalhou arduamente pela construção do moinho de vento que levaria sua comunidade e a ideologia do animalismo à vitória do reconhecimento público; porém, ao se tornar improdutivo, foi destinado ao abate de um carnicheiro por ordem de seus líderes.

REFERÊNCIAS

- CARROLO, C. Formação e identidade profissional do professor. IN: ESTRELA, M.T. Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Collin, 1991.
- EDDY, E. **Becoming a Teacher**: The Passage to Professional Status. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.
- GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revistada Faculdade de Educação de São Paulo**, v.22, n. 2, p. 43-71, jul/ dez, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33578>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Ed. ASA, 2001.
- MELLO, E.M.B. **A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: Convergências e Divergências. 254p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24816/000749264.pdf?sequence=1>, Acesso em: 08 nov. 2015.
- MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: BERGESS, E. (ed.). **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p.27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 25 nov. 2015.
- PRADO, G.V.T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 149-165, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/3964>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RIBEIRO, L.M.L. **Análise do conhecimento, sobre Leishmaniose Visceral e outras zoonoses, de docentes dos três primeiros anos do ensino fundamental em escolas da região noroeste de Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008.** Dissertação (Mestrado em Ciência Animal) – Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

RIBEIRO, L.M.L. **Saberes Docentes e Socialização Profissional de Professores Iniciante** . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, 2016. 194 fl.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana** . Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Camila Rennhard Bandeira de Mello

camila_rennhard@hotmail.com

Graduada no curso de psicologia Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo/SP

Rinaldo Molina

rinaldo.molina@mackenzie.br

Docente do curso de psicologia e coordenador do Programa de Atenção e Orientação ao Aluno (PROATO), o Núcleo de Acessibilidade, da Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo/SP

RESUMO: O Brasil, nas últimas décadas, investiu no desenvolvimento de políticas inclusivas com relação às pessoas com deficiência. Principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que os pressupostos da educação especial, entendida como modalidade da educação escolar, assumiu o papel de uma política educacional inclusiva que atingiu todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Nesse processo estão as políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior que indicaram para a construção de espaços acessíveis, recursos pedagógicos, informações para a comunidade técnico-administrativa, apoio institucional e, como ponto central do processo inclusivo, na formação dos professores. Nesse sentido, o objetivo central de nosso estudo

foi realizar uma revisão bibliográfica a fim de mapear experiências sobre a formação e preparação de professores do ensino superior para o atendimento educacional de alunos com deficiência. Para tal foram analisados em seu conteúdo cinco artigos selecionados a partir das palavras-chave: formação, educação especial, educação inclusiva, ensino superior e universidade publicados na base de dados Scientific Electronic Library Online (www.scielo.br) compreendendo o período entre 2006 e 2016. A análise desse material indicou que, apesar de tratarem da formação, em nenhum deles foi apresentada ou indicada uma experiência de formação dos docentes. Muito provavelmente, tal escassez de relatos de experiência revela a realidade de falta de investimento e de apoio à formação de docentes para educação inclusiva no ensino superior, o que pode dificultar, e muito, a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: pessoa com deficiência, formação docente, ensino superior.

ABSTRACT: In the last decades Brazil has invested in the development of inclusive policies regarding people with disabilities. Since the promulgation of the Law of Guidelines and bases of national education (1996), the assumptions of special education, understood as a modality of school education, assume the

role of an inclusive educational policy that must reach all levels, stages and modalities of education. In this process are the policies of access and permanence of people with disabilities in higher education. However, these conditions do not only involve the development of accessible spaces, but also pedagogical resources, information for the technical-administrative community, institutional support and, as a central point in this inclusive process, teacher training. Therefore, the purpose of the study was to perform a bibliographical review to map experiences of university professors for the educational attendance of students with disabilities. Five articles were selected from the keywords: training, special education, inclusive education, higher education and university in the Scientific Electronic Library Online database (SciELO) between 2006 and 2016. The results pointed that none of them presented an experience of teacher training, despite the fact that they deal with training. The central theme of the articles was the difficulties and obstacles in the training of higher education teachers for special education. Such a shortage of experience reports reveals the lack of investment and support for teacher education for inclusive education in higher education, which may hinder the permanence of people with disabilities in higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o Brasil, em conformidade com o que acontece no mundo, tem investido no desenvolvimento de políticas inclusivas com relação às pessoas com deficiência.

Entende-se inclusão como

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001).

Como signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) no Brasil se considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007; 2015).

No processo de atendimento as pessoas com deficiência é a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1998) e, principalmente, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que os pressupostos da educação especial, entendida como modalidade da educação escolar, assume o papel de uma política educacional inclusiva que deve atingir todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Com essas bases e diante da legislação, ainda muito restrita publicada ao longo

dos últimos anos, que práticas de educação especial, numa perspectiva de escola inclusiva, vêm sendo implementadas no ensino superior.

Dentre estas práticas, estão as políticas públicas de apoio ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Em 2005, foi lançado o Programa Universidade para Todos (BRASIL, 2005a, 2005b), que disponibilizou um número de bolsas definidas para pessoas com deficiência nos processos seletivos para universidades privadas. O programa coloca a necessidade de participação do candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo este alcançado a pontuação mínima para aprovação.

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que apontou para a necessidade de no ensino superior serem ofertadas ações que envolvam o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em 2010, é lançado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010b), que visa melhorar as condições das universidades a fim de propiciar a promoção do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino superior em instituições federais (IFES) (Art. 3, § 1º Inciso X)

A importância e volume dessas políticas não encontrou eco quando pensada a formação de professores para o ensino superior.

Para Guerreiro e Almeida (2014) as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional.

Chahini (2010) indica como necessário, para que os professores do ensino superior atuem para favorecer o processo de inclusão, a necessidade de serem revistas as metodologias utilizadas, a reorganização do tempo, do espaço físico, do plano de aula e da adaptação dos materiais didáticos de acordo com as especificidades de cada um.

Quando vasculhada a legislação, a fim de se identificar indicadores que contemplem a necessidade de preparação de profissionais nas universidades brasileiras, são encontrados poucos estudos que relatam experiências de instituições que de fato investem esforços para capacitação de seus professores para a educação especial.

Um dos poucos programas que incluem em suas ações de acessibilidade o apoio e o auxílio pedagógico aos professores e funcionários é o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Criado em 2005, pelo Ministério da Educação e focado inicialmente somente nas instituições de ensino superior federais (IFES).

O Programa tem como objetivos: 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior. 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas IFES. 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes. 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações (BRASIL, 2010c).

Sua implantação até 2011 se deu por meio da apresentação de projetos de criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES. Nesse período (2005 – 2010), Siqueira e Santana (2010) identificaram 115 projetos envolvendo 58 IFES. A partir de 2012, passou a apoiar projetos, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade, por meio dos núcleos de acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos: a) infraestrutura b) currículo, comunicação e informação c) programas de extensão d) programas de pesquisa (BRASIL, 2013).

Para que estas ações se tornassem efetivas e consolidadas, em 2011 é publicado o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites”, (BRASIL, 2011) que disponibiliza apoio para fortalecer os núcleos de acessibilidade das IFES que eram beneficiados pelo Programa Incluir (BRASIL, 2011^a, 2013).

A presença dos núcleos de acessibilidade é de grande importância para criação de uma cultura da educação especial inclusiva no ensino superior. Tanto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) afirma que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação [...] nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior [...] para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (p. 11)

De acordo com o Decreto 7.611/2011 (no art. 5º, § 2º) o núcleo de acessibilidade tem como objetivo reduzir as barreiras físicas, de comunicação e de informação que dificultam o acesso, bem como o desenvolvimento acadêmico e social de pessoas com deficiência, bem como de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado (BRASIL, 2011). Para tanto, desenvolvem diversas ações de inclusão e acessibilidade, considerando a estrutura física, estrutura humana e ajuda técnica (CIANTELLI; LEITE, 2016).

Dentro das ações que englobam a estrutura humana, são direcionados esforços principalmente para a formação de professores, de maneira a auxiliar sua prática dentro da educação inclusiva. Sendo assim, as ações incluem palestras e pesquisas de acessibilidade, apoio e orientação pedagógica aos professores e funcionários,

auxílio pedagógico e psicopedagógico às pessoas com deficiência, apoio psicológico, contratação de tradutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e realização de rodas de conversa para debates e conscientização em relação ao tema (CIANTELLI; LEITE, 2016). Desta forma, os núcleos de acessibilidade, assim como o Programa Incluir, oferecem auxílio para complementar a formação de professores do ensino superior a fim de que a efetiva participação de pessoas com deficiência ocorra também dentro das salas de aula das universidades.

Por meio dos núcleos de acessibilidade, as instituições federais de ensino superior estão desenvolvendo suas próprias políticas e refletindo sobre possíveis mudanças para a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades.

Paralelamente, vemos a expansão da criação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior privadas. Impulsionando esse processo o documento dos “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” (BRASIL, 2013) indica que:

Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade [...]. Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES. (pg. 11)

e, complementa, Item 4 - Recomendações aos avaliadores, que:

A existência de núcleo de acessibilidade é um aspecto importante no cuidado da IES com as questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes. Assim, é relevante atentar para a existência ou não desses núcleos na IES avaliada [...] (pg. 45).

Uma última afirmação relevante do documento a ser citada é a necessidade de a IES assumir “novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, e em condições de acompanhar os avanços conceituais e teóricos advindos das teorias educacionais” (p.13).

Em vista disso, uma proposta de formação do corpo docente precisa estar presente no rol das ações dos núcleos de acessibilidade para efetivar o atendimento não só aos alunos, mas aos professores e a comunidade acadêmica em geral.

Nesse sentido, experiências são relatadas na literatura acadêmica como, por exemplo, o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2015) que vêm, desde 2008, formulando sua política de acessibilidade. Por meio desta, dispôs uma série de medidas que devem ser atendidas para promover maior acessibilidade no campus e nas salas de aula, sendo elas: desenvolvimento de cursos sobre temas de acessibilidade para docentes e servidores da instituição, criação de meios de incentivos à formação em educação inclusiva para docentes, realizar cursos

de Libras, braile e sorobã para os docentes e servidores da universidade e dar apoio aos projetos de ensino e disciplinas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (UFG, 2014).

Ciantelli e Leite (2016) traçaram um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nas IFES a partir da informação dada por 17 coordenadores envolvidos com os núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir no ano de 2013. Como resultados verificaram o “despreparo e/ou desconhecimento por parte dos professores em ajustar sua prática pedagógica para atenderem as demandas específicas [dos alunos com deficiência]” e que “O núcleo de acessibilidade, apesar das tentativas, parece não ter muita voz para interferir em ações desse nível.” (p. 425)

A formação de professores nos níveis básico e superior também é considerada no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) como uma das medidas de fomento de uma educação inclusiva efetiva. O Plano estabelece ações para formação de professores para a educação especial no nível básico e para a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Para tanto, determina a participação de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação de instituições de ensino superior, bem como de sistemas públicos de ensino, a fim de promover a formação continuada de professores. Desta forma, foi construída uma rede nacional para apoio a formação continuada, que é composta por 19 instituições de ensino, atendendo desde 2004, cerca de 100 mil profissionais de diversas áreas. Com esta rede, o Ministério da Educação desenvolveu programas de formação para os diferentes níveis de ensino: Gestar I (anos iniciais do ensino fundamental), Gestar II (anos finais do ensino fundamental) e Pró-Letramento. A iniciativa, no entanto, não abarcou as instituições de ensino superior, contemplando apenas a educação básica.

Percebe-se, portanto, o investimento do Estado em duas grandes áreas de formação de professores: formação continuada e licenciatura, sendo necessário que disciplinas para a educação especial também sejam inseridas nos níveis de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*.

A formação de professores, de acordo com Dourado (2008), deve ser construída a partir de um sistema nacional que determina parâmetros básicos a serem seguidos e garantidos nas mais diversas instituições de ensino.

No entanto, estudos apontam para a inexistência destes parâmetros e para a falta de apoio das instituições no que diz respeito à oferta de formação continuada para educação inclusiva (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010). Esta falta de apoio pode acarretar imensos prejuízos na aprendizagem das pessoas com deficiência, tendo em vista que a má formação de professores é tida como uma das principais causas do fracasso escolar (MICHELS, 2008).

Diante disso, Bueno (2001) cita quatro desafios que a educação inclusiva coloca à educação de professores, sendo eles: formação teórica adequada que considere os diversos processos pedagógicos tanto no saber quanto no fazer pedagógico; formação

que dê subsídios para analisar, acompanhar e auxiliar os processos de escolarização considerando as diferenças individuais de cada aluno; formação direcionada às pessoas com necessidades educativas especiais; e, por fim, formação específica com base nas características e nos procedimentos pedagógicos individuais de cada necessidade educativa especial encontrada.

Sendo assim, o investimento e o desenvolvimento de práticas e políticas que assegurem a preparação de professores no ensino superior é essencial para a efetiva inclusão e permanência de pessoas com deficiência nas universidades brasileiras, o que, por sua vez, garante o cumprimento dos direitos previstos em lei e decretos publicados ao longo dos anos a respeito da educação inclusiva.

Diante deste cenário, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica a fim de mapear experiências sobre a formação e preparação de professores universitários para a educação especial.

2 | MÉTODO

O projeto foi desenvolvido a partir de quatro etapas:

(1) Coleta de material - Seleção dos artigos a partir das palavras-chave: formação, educação especial, educação inclusiva, ensino superior e universidade na base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) compreendendo o período entre 2006 e 2016. Foram selecionados 10 artigos que contemplavam de alguma forma a relação entre docentes nas universidades e inclusão de alunos com deficiência.

(2) Análise preliminar - Leitura exploratória de todo o material selecionado. As informações extraídas das fontes foram organizadas em ficha protocolar contendo autores, ano, métodos utilizados, amostra, tipo de deficiência e resultados obtidos. No entanto, seis deles foram descartados por não discutirem aspectos ligados à formação de professores. Foi realizada, então, uma leitura exploratória dos quatro artigos restantes, que abordavam apenas o aspecto “dificuldades e entraves presentes na formação de docentes de universidades para educação inclusiva”. Nesse sentido, não foram encontrados estudos que relatassem experiências de formação de professores para atendimento de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior.

(3) Análise e interpretação dos resultados - Leitura analítica de forma a organizar e sumarizar as informações contidas nos artigos, permitindo a interpretação e discussão dos resultados. Em linhas gerais, quanto ao tema central dos artigos analisados encontramos: deficiência visual (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010), cegueira (REGIANI; MÓL, 2013); deficiência auditiva (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016), política pública (CHAMBAL; BUENO, 2014) e demandas gerais dos docentes (SILVA; CUMROT; D’ANTINO, 2012). Os estudos foram publicados em cinco periódicos e anos diferentes: Educação em revista em 2010; Revista Brasileira Estudos Pedagógicos em 2012; Ciência e Educação em 2013; Caderno Cedes (Campinas) em

2014 e; Avaliação de Políticas Públicas Educacionais em 2016 e;

(4) Discussão dos resultados - foram analisadas as categorias levantadas na etapa anterior, sendo estas discutidas a partir do referencial teórico relativo à temática da educação inclusiva e da formação de professores do ensino superior.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de artigos analisados, verificou-se que quatro deles retratam as dificuldades ligadas à formação de professores do ensino superior para a educação inclusiva, uma das facetas do tema central da pesquisa. Apenas um estudo, dentre o total encontrado, aborda mais especificamente as demandas encontradas pelos docentes nas instituições superiores em sala de aula, considerando a temática da educação inclusiva. Em linhas gerais os artigos tratavam de:

- Reis et al. (2010) buscou analisar a formação de professores universitários formados em ciências biológicas/licenciatura para o atendimento de pessoas com deficiência visual no ensino superior. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os autores identificaram dificuldades no processo de inclusão, decorrentes tanto de falhas na formação docente quanto devido à postura adotada pelo professor em sala de aula. Dentre às barreiras encontradas, foram citadas a ausência de vivências do docente com pessoas com deficiência, a visão limitada e desconhecimento do conceito da deficiência, a ausência de disciplinas que abordem a deficiência visual na grade curricular na formação inicial, a falta de apoio das instituições para formação continuada para educação inclusiva e a falta de materiais didáticos adaptados.
- Considerando o paradigma da formação de professores no Ensino Superior, Gonçalves et al. (2016) identificaram a atual situação de formação e capacitação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em relação a inclusão dos alunos com deficiência auditiva em sala de aula regular. Para tanto, entrevistaram 185 docentes por meio de questionários online, verificando a necessidade de um planejamento pedagógico voltado à formação docente, o qual deve englobar uma série de fatores: indivíduo, família, docente e instituição. Os autores identificaram que mais da metade (68,4%) dos professores entrevistados não possuem experiência com pessoas com deficiência, sendo que a grande maioria (89,2%) não realizou nos últimos 5 anos nenhuma formação ou capacitação para trabalhar com este público. 69,9% dos questionários apontaram para a necessidade da formação pedagógica e psicopedagógica ser adotada como prioridade pela instituição, a qual deve apoiar efetivamente a formação docente com palestras, workshops e seminários.
- Silva et al. (2012), seguindo a orientação dos estudos anteriores, analisaram

as demandas didático pedagógicas dos docentes de uma universidade particular paulista diante das necessidades pedagógicas específicas dos alunos com deficiência. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista com 752 professores universitários, sendo identificada a necessidade de se desenvolver programas de preparação de professores e profissionais da educação para atuarem tanto em cursos de graduação como em programas de formação continuada. Os autores levantaram, dentre as dificuldades listadas, a falta de conhecimento sobre as deficiências, bem como a falta de apoio das universidades para formação específica.

- Regiani e Mól (2013) estudaram a inclusão de alunos com deficiência visual em cursos superiores de Química, entrevistando uma aluna cega e 17 professores da licenciatura. Os autores verificaram que a educação inclusiva no Ensino Superior necessita de uma reestruturação do sistema de ensino, sendo a formação docente uma questão central. A maioria dos docentes apontou a carência de materiais didáticos e o despreparo para a interação com as necessidades específicas como causa principal da dificuldade na formação da discente cega. Com apenas uma exceção, nenhum professor teve formação para educação inclusiva ou vivências pessoais, tendo apenas duas professoras afirmado terem participado de atividades em escolas especiais durante a graduação. Os achados ressaltam ainda mais a importância do investimento da preparação dos professores para atendimento de pessoas com deficiência nas universidades.
- O estudo de Chambal e Bueno (2014) retrata a formação de professores para educação inclusiva em Moçambique por meio de análise documental e curricular dos cursos ministrados nos Institutos de Formação de Professores e cursos de nível superior.

Sendo assim, quatro dentre os cinco artigos encontrados abordam as dificuldades ligadas ao processo de inclusão, não sendo encontrado nenhum estudo focado em experiências reais de formação de professores no ensino superior para educação inclusiva. Apenas um artigo, realizado em Moçambique, retrata uma visão positiva diante deste cenário, caracterizando a formação docente nas universidades como diverso e com diferenciação na denominação, conteúdo e bibliografia dos cursos e disciplinas específicas oferecidas. Considerando, então, o tema central dos estudos encontrados, verificou-se que as dificuldades ligadas à formação de docentes no ensino superior foram: Vivência e experiência com pessoas com deficiência; Conhecimento da deficiência; Formação específica para lidar com pessoas com deficiência e; Apoio da Instituição;

Diante deste cenário, questiona-se a escassez de estudos a respeito da formação dos docentes no ensino superior para atendimento das pessoas com deficiência que ingressam nas universidades. Silva e cols (2012) indicam como uma das dificuldades para a permanência de pessoas com deficiência na universidade a falta de preparo dos

professores, além do restrito conhecimento da população universitária, das estratégias pedagógicas falhas e das limitações físicas. Apesar de muitos estudos apontarem para o avanço em relação aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, Castanhos e Freitas (2007) revelam que ainda existe um grande caminho a ser percorrido entre as diretrizes legais e a efetivação do pleno acesso e permanências dessas pessoas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que em 5 anos as matrículas de pessoas com deficiência passaram de 2.155 para 6.022 com aumento percentual de 191%, poucos são os estudos que avaliam a eficiência desta inclusão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/69), deve ser garantido aos profissionais de educação a formação continuada, tanto no local de trabalho quanto em instituições de educação básica e superior, englobando cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação ou tecnológicos e de pós-graduação. Em 2002, mediante as diretrizes descritas pela LDB em 1996, foi desenvolvido e aprovado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto superior.

No entanto, os artigos levantados ainda apontam para lacunas existentes na formação de professores no ensino superior, apesar da LDB determinar os parâmetros essenciais e necessários para o atendimento efetivo de pessoas com deficiência nas universidades. É possível notar que a inclusão da Libras nas grades curriculares dos cursos de instituições superiores ainda não é realizada efetivamente, de maneira que grande parte das universidades do país não investem no preparo de seus professores como fator essencial para a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010) discutem a inexistência de parâmetros para a formação de docentes, o que pode ser evidenciado nos estudos encontrados, e a falta de apoio das instituições no que diz respeito à oferta de formação continuada para educação inclusiva. Esta falta de apoio pode acarretar imensos prejuízos na aprendizagem de pessoas com deficiência, bem como na permanência destas no ensino superior, tendo em vista que a má formação de professores é tida como uma das principais causas do fracasso escolar (MICHELIS, 2008).

Diante das lacunas encontradas, Bueno (2011) aponta para quatro desafios que a educação inclusiva coloca à educação de professores, sendo eles: formação teórica adequada que considere os diversos processos pedagógicos tanto no saber quanto no fazer pedagógico; formação que dê subsídios para analisar, acompanhar e auxiliar os processos de escolarização considerando as diferenças individuais de cada aluno; formação direcionada às pessoas com necessidades educativas especiais; e, por fim, formação específica com base nas características e nos procedimentos pedagógicos individuais de cada necessidade educativa especial encontrada.

Com base nestas considerações, é possível verificar que, no Brasil, a formação

de docentes de instituições superiores para o atendimento efetivo de pessoas com deficiência é falha, na medida em que as políticas públicas criadas neste contexto ainda não se concretizaram no cenário do ensino superior, apesar dos esforços.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo inicial analisar, por meio de revisão bibliográfica, experiências de formação de professores do ensino superior para a educação inclusiva. Todos os cinco artigos encontrados apontaram as dificuldades para o atendimento efetivo das pessoas com deficiência nas instituições superiores, sendo a precária formação dos docentes indicada como um dos fatores com maior necessidade de investimento. Sendo assim, os resultados encontrados diferem do objetivo inicial proposto nesse estudo, o que, por sua vez, destaca a escassez de artigos que discutem ou apresentam experiências de formação de professores para o ensino das pessoas com deficiência no ensino superior.

A escassez de artigos que desenvolvam o tema revela na realidade, a falta de investimento e de apoio à formação de docentes para educação inclusiva no ensino superior e, mesmo as IFES que receberam investimento na área deixam a desejar. Tal situação dificulta a permanência deste público no ensino superior. Assim como apontam os dados, o número de pessoas com deficiência que ingressaram no ensino superior nos últimos anos aumentou consideravelmente. No entanto, ainda é necessário debruçar-se sobre as políticas públicas já existentes para atendimento deste público e tornar efetivo o apoio das instituições à formação, descrito como obrigatório.

Sendo assim, o presente estudo aponta para a necessidade das instituições superiores aplicarem efetivamente as diretrizes propostas pela legislação vigente para o atendimento às pessoas com deficiência, de maneira a permitir uma maior permanência destas pessoas nas universidades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **CNE/CEB. Parecer n.º 17/2001 de 03.07.2001** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, 2005a.

BRASIL. **Decreto nº 5.493, de 18 de junho de 2005**. Regulamente o disposto na Lei nº 11.096, de 13

de janeiro de 2005, 2005b.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, Brasília, 200.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008b.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010b.

BRASIL. **Edital Programa Incluir**, n. 8, de 6 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial da União, nº 128, quarta-feira, 7 de julho de 2010, p. 52. 2010c.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17/11/2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17/11/2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011a.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior**, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2001, p.7-25.

CASTANHO, D. M., FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, 27, p. 85-92, 2007.

CHAHINI, T.H.C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAMBAL, L.A., BUENO, J.G.S. A Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225-239, 2014.

CIANTELLI, A.P.C., e LEITE, L.P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p.413-428, 2016.

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos marcos Regulatórios?

Educação e Sociedade, 2008, v.29 (104), p.891-917.

GONÇALVES, W., GONÇALVES, V.M.F., FIRME, L.P. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. **Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, 24 (93), 866-889, 2016.

GUERREIRO, E.M.B.R.; ALMEIDA, M.A.; SILVA FILHO, J.H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014.

MELO F.R.L.V.; MARTINS, M.H. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 259-269, July-Sept., 2016.

MICHELS, M.H. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In BUENO, J.G.S., MENDES, G.M.L., e SANTOS, R.A (Eds.). **Deficiência e escolarizaã** : novas perspectivas de análise. Brasília: CAPES, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos direitos das pessoas deficientes, 2007.

REGIANI, A.M.; MÓL, G.S. Inclusão de uma aluna em um curso de licenciatura em Química. *Ciência e Educação*, 19 (1), 123-134, 2013.

REIS, M.X.; EUFRÁSIO, D.A.; BAZON, F.V.M. A formação do professor para o ensino superior prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em revista**, 2010, v. 26 (1), p.111-130.

SIQUEIRA, I.M.; SANTANA, C.S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, Abr.2010.

SILVA, A.M., CUMROT, R., D'ANTINO, M.E.F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, 93 (235), 667-697, 2012.

SILVA, H.M.; SOUZA, S.M.C.; PRADO, F.; RIBEIRO, A.L.; LIA, C.; CARVALHO, R.L. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, 10(2), pp.332-342, 2012.

UFG. **Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás**. Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce). <https://www.acessibilidade.> Disponível em: [ufg.br/up/211/o/POLITICA_ACESSIBILIDADE_UFG_04_2017_ultimo.pdf](https://www.acessibilidade.) Acesso em: 3/3/2015.

A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA: CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE).

Uillians Eduardo dos Santos

Docente na Educação Básica das redes municipais de Presidente Prudente e Alvares Machado/SP.

RESUMO: A Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência de 10 anos. A meta 7 estabelece as médias do IDEB para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio entre os anos de 2015 e 2021. Em decorrência desta meta e de outras relacionadas, o PNE define como estratégia o estabelecimento e a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para o ensino fundamental e médio mediante pactuação federativa. O objetivo deste trabalho é identificar as discussões em torno da elaboração da BNCC e sua relação com a avaliação de sistema, refletindo sobre as possíveis consequências para a avaliação da aprendizagem. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados do estudo, apresentamos a necessidade de redirecionamentos da avaliação de sistema de modo que possa alimentar e orientar processos de ensino contribuindo para

a avaliação da aprendizagem. A diversificação de modelos de avaliação que preocupassem menos em comparar e mais em contribuir, de modo a ter mais significado para os professores, os diretores, os pais e que pudessem orientar o planejamento de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Avaliação de Sistema, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional.

ABSTRACT: Law no. 13,005 of June 25, 2014 approved the National Plan of Education - PNE with validity of 10 years. Goal 7 sets the IDEB averages for the initial and final years of elementary and high school between 2015 and 2021. As a result of this goal and related goals, the PNE defines as strategy the establishment and implementation of a National Curricular Common Base - BNCC, for primary and secondary education through federative pacts. The objective of this work is to identify the discussions about the elaboration of the BNCC and its relation with the system evaluation, reflecting on the possible consequences for the evaluation of the learning. The methodology used is bibliographical and documentary research. As results of the study, we present the need for redirecting the system evaluation so that it can feed and guide teaching processes contributing to the evaluation of learning. The diversification of evaluation models that less

worried about comparing and more contributing, in order to have more meaning for the teachers, the directors, the parents and that could guide the planning of teaching.

KEYWORDS: Curriculum, System Assessment, Learning Assessment, Institutional Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de uma nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC ainda se encontra em discussão. A lei n. 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação e estabelece um prazo de dois anos para aprovação de uma nova BNCC. No PNE (2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15). Este prazo terminou em junho deste ano. Conforme o Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, “Pode demorar um pouco, até o final do ano, mas é em prol da qualidade [...]”. Na entrevista concedida a Revista Veja, o ministro afirma também que tem como objetivo “deixar um bom currículo nacional e um ensino médio mais eficiente”. (WEINBERG, M., 2016, p.16-17)

Para o desenvolvimento deste trabalho, iniciamos com uma retrospectiva histórica da Base Nacional Comum até os dias atuais, na sequência discutimos a avaliação de sistema e finalizamos refletindo sobre as consequências da avaliação externa na sala de aula e a necessidade de redirecionamentos da mesma para que não caminhe na contramão da avaliação da aprendizagem.

2 | BASE NACIONAL COMUM: DA LDB A DISCUSSÃO ATUAL

Segundo Macedo (2014), a defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, vem acontecendo desde a década de 1980.

Conforme a autora,

Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (artigo 26). (MACEDO, 2014, p.1532)

De acordo com Macedo (2014), a menção à base nacional comum se associou à discussão sobre diretrizes curriculares nacionais que se seguiu à promulgação da LDB.

Alves (2014) corrobora a análise de Macedo (2014), afirmando que

com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram

em andamento: do lado do governo (então com Paulo Renato Souza no Ministério da Educação), o que se deu? Em primeiro lugar, a tentativa de implantação de “parâmetros curriculares” como ‘necessidade educacional’ – milhares de reais foram pagos a alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o “adotassem” – após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias da Educação destes sistemas. (ALVES, 2014, p.1468)

Macedo (2014), relata as críticas da comunidade acadêmica aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como o Conselho Nacional de Educação lidou com o embate para a sua aprovação. Conforme a autora,

Em 1996, a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revista após consulta à comunidade acadêmica, foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais. Segundo Ludke (1999), à época membro do CNE, este Conselho não podia, representando a comunidade acadêmica, ignorar as inúmeras críticas aos PCN e ao nível de detalhamento que o mesmo propunha. Decidiu, então, por uma posição intermediária, que a autora chama de “solução razoável”, qual seja elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória. (MACEDO, 2014, 1532-1533)

Portanto, pelo que podemos apreender com o relato de Macedo (2014), o CNE optou pela elaboração de Diretrizes Curriculares mais gerais e os PCN como alternativa não obrigatória.

Na década de 1990, tivemos o ápice da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Segundo Ball (1994) este era o tripé característico das reformas de cunho neoliberal dos anos 1990. (BALL, 1994 apud MACEDO, 2014, p.1533).

Conforme Macedo (2014), os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países e em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência.

A autora acrescenta ainda que “paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos”. Cita como exemplo, as Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação. (Macedo, 2014, p.1533)

Dentro deste contexto apresentado, as reformas neoliberais no Brasil seguiram políticas propostas pelo Banco Mundial e além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década.

Apoiamos em Torres (2001) para relatar como esse processo foi viabilizado e a ênfase dada pelo Estado às avaliações externas, afirmando que

a uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. [...] O pacote de reforma educativa recomendado aos países em desenvolvimento, principalmente para a reforma da educação primária, inclui, entre outras medidas, ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação de sistemas nacionais de avaliação de resultados. (TORRES, 2001, p.79-80)

Freitas (2014), também se refere ao início da avaliação de sistema afirmando que “na primeira onda neoliberal dos anos 1990 a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi suficiente para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral nos anos 1990”.

Alves (2014), também recupera o início da avaliação de sistema tecendo críticas à mesma, após afirmar sobre os Parâmetros Curriculares,

Relacionado a isto, e de modo equivocado mas avassalador, e aqui gastando-se milhões, se deu a implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais, em um sistema que muito criticado, não conseguiu ser abandonado pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles ardorosamente, já que “ajuda a compreender melhor o que se passa nos diversos sistemas educacionais”, afirmam todos. (ALVES, 2014, p.1070)

Pelo que pudemos apreender dos autores citados, a aprovação dos PCN, das Diretrizes Curriculares Nacionais e das matrizes curriculares favoreceram a implantação do sistema nacional de avaliação. Cabe destacar que em 1990, tivemos a criação do SAEB - Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), realizado bianualmente por amostragem. Outros exames começaram também nesta década como, por exemplo, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, em 1996, para avaliar os cursos em nível superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e outras tantas avaliações nacionais.

Esta breve retrospectiva histórica teve por objetivo mostrar como teve início a discussão sobre a Base Nacional Comum – BNC e como se configurou após a promulgação da LDB/1996, nos aproximando dos dias atuais e desta nova tentativa de implantação de uma BNCC, acrescida de mais um “C” da palavra Curricular.

Buscando desvendar o contexto da atual BNCC, retomamos a posição de Nilda Alves (2014), para quem apesar as inúmeras críticas de parte considerável da academia ao sistema nacional de avaliação e de sua franca expansão em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, tivemos por outro lado, no mesmo período,

[...] os movimentos sociais das diferenças, que queriam que normas específicas surgissem para contemplar suas necessidades, buscaram se mobilizar para atuar em várias frentes: algumas leis apareceram, como a Lei n. 10.630/2003 e Lei n. 11.645/2008, sobre obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira

e Indígena”. **E aconteceu um enorme movimento contra o estabelecimento de um BNC** e pela criação de um sem número de Diretrizes que foram desenvolvidas no Conselho Nacional de Educação. (ALVES, 2014, p.1468-1469)(grifo meu)

A autora nos apresenta a existência de um movimento contra o estabelecimento de uma Base Nacional Curricular e relata porque deste posicionamento, afirmando que

em contato com esses processos, pesquisadores em currículo que, em sua grande maioria, buscaram mostrar, por um lado, que essas ideias vinham “de fora” – dentro de um movimento internacional de “vendas de produtos da educação”: bases nacionais, provas, apostilas etc – e, por outro lado, que as enormes diferenças entre os tantos ‘brasis’ exigia muito mais do que esta fórmula simplificadora de nossa complexidade educacional. (ALVES, 2014, p.1469).

Apesar do movimento contra a BNCC, tivemos a partir de 2009 articulações políticas a favor da centralização do currículo conforme nos relata (Macedo, 2014).

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo [...] (MACEDO, 2014, p.1534)

Macedo (2014) relata ainda que em relação às diretrizes curriculares nacionais, em julho de 2010, o CNE definiu diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e que no se refere a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014.

Conforme já relatamos anteriormente, o PNE estabelece dois anos de prazo para aprovação da nova BNCC. O MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC.

Cabe destacar que para Macedo (2014), este anúncio não inaugurou o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. “Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados” (MACEDO, 2014, p.1535).

Pelo que fica evidenciado no relato de Alves (2014) e Macedo (2014), apesar de um movimento contra a instauração de uma BNCC por parte considerada dos pesquisadores em currículo, as forças políticas interessadas em sua implantação vem trabalhando desde 2009. Destacamos os grupos privados nesta articulação, que vêm patrocinando uma série de eventos, conseguindo sua inclusão no atual PNE com fixação do prazo de dois anos para sua implantação e tendo participação ativa no debate instaurado após a aprovação do PNE até os dias atuais.

Para buscar entender esta mobilização em torno de uma Base Nacional Curricular, podemos questionar se a implantação de uma BNCC trará qualidade para a educação?

Macedo (2014, p.1535) elegeu as seguintes indagações para seu estudo: “que agentes políticos públicos e privados têm participado deste debate? e que sentidos de BCNN buscam hegemonizar”?

Por outro lado, o questionamento de Alves (2014, p.1475) foi o fato “[...] de por que de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno desta medida de se fazer uma BNC, para a Educação Básica?)

Não temos a pretensão de responder a primeira questão, tamanha sua complexidade, mas buscaremos destacar alguns aspectos que permitam avançar no debate. Vamos reiterar que por mais que se defina e procure um consenso, “currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola” (PACHECO, 2006, p.?)

E nos apoiamos em Alves (2014, p.1478) para contribuir com nossa análise, que relata de sua participação junto a uma mesa de debates sobre a implantação de uma BNCC:

Talvez por isto também, o representante da “Todos pela Educação” diga que currículo pode ser definido, muito facilmente, como aquilo que “os professores devem fazer em sala de aula”, do que se pode concluir que ‘estando no ar’ uma BNC tudo está resolvido. A este membro da mesa de que também participei, precisei lembrar que para nós que trabalhamos com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os currículos – no plural - são formados por aquilo que os docentes e discentes fazem e pensam nas salas de aula de cada escola brasileira. Com isto, lembrei, será preciso que discutamos muito – com intensa participação destes praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012) - sobre o que são os currículos, para saber da necessidade e possibilidade de uma BNC, neste momento político educacional brasileiro.

Retomando o questionamento de Macedo (2014, p.1535), que agentes políticos públicos e privados têm participado deste debate? A autora relata que optou por fazer um mapeamento desse debate em torno da BNCC a partir de sites da internet, iniciando pelos sujeitos políticos públicos. A autora afirma que

Minha intenção inicial de levantar as demandas diferenciais e entender como eram atravessadas pela equivalência foi deslocada pela frequência com que outros sujeitos políticos surgiam no cenário das buscas. **Parceiros privados, na forma de fundações ou não, começavam a se fazer, não apenas presentes — o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo —, mas insidiosamente presentes.** Assim, a procura começou a gerar uma pequena rede de referências a sujeitos políticos não-públicos, e por sua natureza globais, que não podia ser ignorada. (MACEDO, 2014, p.1537). (grifo meu)

Cabe registrar os principais grupos privados e fundações Instituições financeiras e empresas nomeados pela autora — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto

Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. E as instituições/organizações “públicas” envolvidos nas políticas em curso da BNCC: MEC, CNE, CONSED, UNDIME. (MACEDO, 2014, p.1539-1540)

Retomamos agora o questionamento de Alves (2014, p.1475), de por que de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno desta medida de se fazer uma BNC, para a Educação Básica?

A autora destaca que a meta 18 do PNE determina:

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL,2014)

A Lei n 11.738/2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica tem encontrado enormes dificuldades de implantação, pelos mais diferentes motivos, na maior parte dos estados e municípios brasileiros. A lei não vem sendo cumprida em vários estados. Essa situação levou a que o PNE viesse a retornar a esta questão, indicando o prazo de dois anos para a sua aplicação.

Conforme Alves (2014), apesar da enorme importância desta meta e do seu prazo ser o mesmo que o da BNCC,

no entanto, não se está fazendo reuniões para mobilizar os “entes federados” ou, como esta meta indica, os sistemas de ensino, para que sejam feitos os planos de carreira do magistério, que tomem como “referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal”. (ALVES, 2014, p.1476).

Diante do exposto, a nossa posição é de que não precisamos de uma Base Nacional Comum implantada nacionalmente, pois não incidirá diretamente sobre a qualidade da educação. Temos muitos aspectos importantes que poderiam contribuir de modo mais efetivo como, por exemplo, condições salariais dignas, planos de carreira, condições de trabalho e formação de professores. Consideramos que esta demanda por uma nova BNCC atende prioritariamente aos agentes privados que possuem enorme interesse na comercialização dos produtos educacionais decorrentes e que de modo geral buscam aprofundar a regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão. Do ponto de vista do Estado, os órgãos públicos envolvidos neste debate, têm como objetivo para a implantação da nova BNCC o controle cada vez mais exacerbado sobre os docentes e a responsabilização dos agentes escolares (professores, gestores, secretários). Explicitado então o foco na avaliação, discutiremos no tópico seguinte a avaliação de sistema.

3 | A AVALIAÇÃO DE SISTEMA

Como pudemos identificar no tópico anterior, encontrasse em andamento o debate sobre a implantação de BNCC. Para Freitas 2014, na segunda onda neoliberal em curso, “passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte.

Os exames nacionais são as avaliações de sistema, também conhecidas como avaliações de larga escala. Conforme Werle (2010),

a avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22).

Mencionaremos brevemente, o contexto do desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil é explicitado por Bonamino (2002):

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu as primeiras experiências de avaliação de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. (BONAMINO, 2002, p.15-16).

A partir das previsões legais, em nível nacional foi criado o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) desde 1990 e realizado bianualmente por amostragem. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998. No Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi criado em 1996, como elemento fundamental da política educacional do Estado. Em 2005, foi criado o - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), pelo desmembramento do SAEB.

Em um primeiro momento se buscava um diagnóstico geral dos sistemas de ensino. No decorrer dos anos, buscou-se estabelecer relações com cada uma das escolas da rede, culminando em 2005 com a Prova Brasil que oferece resultados de cada escola participante. Neste mesmo ano, tivemos também a criação do indicador, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que pondera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e os indicadores de desempenho captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação).

Arelaro (2007) destaca que a partir de 1995, a cada biênio, realizam-se

exames nacionais no Brasil, para “medir” o desempenho escolar de alguma etapa ou modalidade de ensino e que atualmente são seis os “exames” nacionais. A autora crítica o “ranqueamento” bastante acentuado a partir da divulgação dos resultados desses exames e seus desdobramentos.

É evidente que esse objetivo, ainda que “oculto” desempenha papel fundamental na consolidação dessa forma de avaliação, pois a competitividade é apresentada como uma sadia variável que estimula e “emula” as crianças e os jovens a se dedicarem as atividades escolares. Sair-se bem nas provas nacionais deve ser, portanto, o desejo e o objetivo de todos. Como tal, pais, professores e dirigentes escolares devem considerá-las como um saudável sistema de avaliação externa, objetivo e adequado as diferentes realidades nacionais”, e adotar os seus conteúdos como referencial indispensável nas propostas pedagógicas. (ARELARO, 2007, p. 911)

A autora complementa ainda que vai ficando evidente que, em pouco tempo, pelo efeito repetitivo e de exposição na mídia, não será mais o governo que imporá – como se faz hoje – a obrigatoriedade desses exames, mas a população passará a exigí-los como critério transparente e universal de conhecer e comparar o desempenho de “seu” filho e da sua escola. Para Arelaro trata-se de uma das formas modernas de competente convencimento da adequação de novas políticas educacionais:

Especialmente quando as mesmas contrariam convicções pedagógicas, defendidas por parte significativa dos educadores, durante muitos anos. No caso, a de que a avaliação é processual, diversificada, devendo ser realizada durante todo o ano letivo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme a própria LDB estabelece. (ARELARO, 2007, p.912)

Seguindo a lógica neoliberal do sistema capitalista, Freitas (2007) destaca que essas avaliações externas acabam sendo fator constituinte de uma política de responsabilização, na qual o Estado se rescinde de qualquer responsabilidade pelo ensino de má qualidade, transferindo-a para as instituições. Logo, para o autor, as avaliações externas ou de larga escala, em curso no Brasil, seriam uma ferramenta das políticas públicas neoliberais para responsabilizarem a escola e seus profissionais pelos resultados educacionais alcançados.

Várias críticas foram feitas as avaliações em larga escala, como por exemplo, a afirmação de Bonamino; Souza (2012)

é difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. (BONAMINO; SOUZA, 2012, P.383-384)

Entretanto, não consideramos as avaliações externas como desnecessárias, mas, sim, apontar para a necessidade de redirecionamentos, de algumas revisões e aperfeiçoamentos, visando aproximá-la do planejamento de ensino. Não podemos

ter avaliação de sistema, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem desconectadas.

Para ilustrar nossa afirmação, buscamos apoio em Gatti (2014), que mencionando sobre a Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizada em várias avaliações de sistema, relata que tem sido feito um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se.

Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. **Poderíamos pensar menos em comparações e pensar mais em contribuições.** Diversificar os modelos adotados, especialmente em estados e municípios, poderia trazer outras informações pedagógicas, mais aderentes às localidades e com mais significado para os professores, diretores, os pais, contribuindo mais diretamente para planejamento de ensino. (GATTI, 2014, p.22-23) (grifomeu)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado, reiteramos nossa necessidade de enfretamento à política educacional de avaliação em andamento do modo, do formato que vem sendo implementada, focando o produto em detrimento do processo, direcionando o trabalho do professor para as avaliações externas e comprometendo cada vez mais a aprendizagem dos alunos.

Finalizamos destacando a necessidade da integração dos três níveis de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala das redes de ensino, avaliação institucional (feita em cada escola pelo seu coletivo) e avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.

ARELARO, L. R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas-Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 899-919, out.2007.

BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

GATTI, B.A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação Educacional** – caminhando na contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 4. ed., 2012.

FREITAS, L.C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

PACHECO, J.A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. Porto Alegre: **Revista RBP**AE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.3, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

WEINBERG, M. O Ensino Médio vai mudar. **Revista Veja**, São Paulo, n.30, p.15-17, 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação** – significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

TORRES, R. M. **Educação para todos- A tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

“AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA

Silvia de Carvalho Machione Trindade

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto – USP
Ribeirão Preto – São Paulo

Filomena Elaine Paiva Assolini

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto – USP
Ribeirão Preto – São Paulo

RESUMO: No presente trabalho o objetivo foi refletir, a partir de um relato de experiência, a respeito do impacto do sujeito do inconsciente nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são tomadas aqui como sintomas do sujeito que se manifestam na escola. Além disso, buscamos trazer nossas articulações iniciais entre a proposta de alfabetizar letrando e o sujeito do inconsciente. Este trabalho insere-se no campo de estudos da Psicanálise, Educação e Teoria Sócio-Histórica do Letramento.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento; inconsciente.

ABSTRACT: In the present work the objective was to reflect, from an experience report, on the impact of the subject of the unconscious on the difficulties of learning to read and write, which are taken here as symptoms of the subject that manifest in the school. In addition, we seek

to bring our initial articulations between the proposal of literate literacy and the subject of the unconscious. This work is part of the field of studies of Psychoanalysis, Education and Socio-Historical Theory of Literature.

KEYWORDS: literacy; literacy; unconscious.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um relato de experiência que busca compreender qual a relação entre o não aprendido da leitura e da escrita de crianças e adolescentes que estão no ensino regular com o sujeito na perspectiva psicanalítica, ou seja, com o sujeito do inconsciente. Com isso, nossas observações fundamentam-se a partir do campo de estudos da Psicanálise, Educação, Teoria Sócio-Histórica do Letramento e alguns fios da Análise de Discurso de matriz francesa.

Partimos do pressuposto de que, em alguns casos, as dificuldades de leitura e escrita, não superadas nos contextos escolares, esbarram em limites impostos pela singularidade do sujeito, uma vez que pode haver uma lógica inconsciente de conveniência no ato de aprender, ou de não aprender, algo que se coloca a serviço de evitar algum desprazer, sofrimento ou conflito que se relaciona a outra

cena, isto é, com a Cena Primária, em que o sujeito ao deparar-se com a castração posiciona-se em face a ela. Em outras palavras, o não aprender pode ser lido como sintoma, no sentido psicanalítico, considerado como manifestação do inconsciente que traz, em si, um conflito recalcado, apresentando-se no contexto escolar.

Traremos observações de campo realizadas em uma Organização Não Governamental (ONG) no interior do estado de São Paulo, no âmbito do projeto Alfabetizando com Histórias, do qual uma das pesquisadoras faz parte. O projeto recebe 17 crianças e adolescentes, no contraturno escolar, com idade a partir de nove anos. Esses alunos enfrentam problemas, no ensino regular, com a leitura e/ou a escrita, aspectos que serão descritos com mais detalhes mais adiante. Na experiência aqui trazida, buscaremos trazer nossas articulações iniciais entre o sujeito e o letramento.

Para pensar este trabalho, iniciaremos uma discussão a respeito da alfabetização e letramento. Em seguida, apresentaremos o conceito psicanalítico de sujeito do inconsciente, com o qual trabalhamos, para depois apresentar o relato propriamente dito.

2 | A ALFABETIZAÇÃO COMO SINTOMA: ENCONTROS ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

2.1 Problemas na alfabetização: uma aposta no letramento

Sabemos que, há décadas, a questão da alfabetização é colocada de diferentes formas e como um desafio para a educação brasileira.

Por diferentes motivos, alguns alunos brasileiros, especialmente os de classes sociais mais baixas, continuam enfrentando dificuldades no aprendizado da escrita e da leitura. A pesquisadora Cordié (1996) considera que a ampliação do acesso à escola produz o fenômeno do fracasso escolar, pois a escola depara-se com um alunado que não fazia parte de sua história, que não “se encaixa” em seu formato, trazendo novos desafios para a escola.

Verifica-se que, mesmo com avanços nos direitos de acesso à educação, garantidos na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, o problema da não alfabetização de alunos é recorrente, na atualidade.

Segundo dados disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC), em pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2016, por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização, constatou-se que 54,73% dos estudantes acima dos oito anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura, enquanto 33,95%, em níveis insuficientes de escrita.

Para pensar o processo de alfabetização, trazemos as contribuições de Tfouni (1995), advindas da Teoria Sócio-Histórica do Letramento. É importante destacar que

a teoria postulada por Tfouni (1995, 2001) está fundamentada na Análise de Discurso de matriz francesa e nas contribuições da Psicanálise freudo-lacanianiana.

A pesquisadora diferencia alfabetização de letramento e não os trata como sinônimos. O letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, que se insere em um *continuum*, de onde se pode dizer que existem graus ou níveis de alfabetização e graus ou níveis de letramento. A alfabetização é um dos aspectos do letramento e, geralmente, ocorre no espaço escolar formal, regular ou, também, em espaços não escolares.

De acordo com essa perspectiva, entende-se que o sujeito não é iletrado, embora possa ser não alfabetizado. Podemos dizer que todos possuem conhecimentos sobre a escrita, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada, cujo uso (da escrita) é amplo. O letramento atua indiretamente, influenciando inclusive os que não conhecem nem dominam o código escrito, como é o caso dos sujeitos não alfabetizados. Sujeitos ágrafos ou iletrados seriam somente aqueles pertencentes a uma sociedade que não possui nem vivencia, mesmo que indiretamente, um sistema de escrita.

Cumpramos ressaltar que os conhecimentos variam, posto que a sociedade contemporânea, capitalista e globalizada é desigual e eles, os conhecimentos, não são distribuídos nem compartilhados equanimemente, por isso, a pertinência da contribuição de Tfouni (1995) a respeito dos graus ou níveis de alfabetização e de letramento.

Temos defendido que a educação escolar deve propiciar aos seus alunos alfabetização e letramento. Assim, contrapomo-nos àqueles entendimentos segundo os quais bastaria ao sujeito ser letrado, ou tão somente conhecer e alcançar o nível alfabético de escrita. A nosso ver, a sociedade contemporânea exige que o indivíduo saiba ler e escrever proficientemente e alcance elevados níveis de letramento, a fim de que possa compreender o funcionamento ideológico da linguagem, a não transparência e neutralidade da palavra, a multiplicidade de sentidos e, ainda, colocar-se como autor de seu próprio dizer, um dos aspectos a serem observados, quando no exame do letramento com um processo sócio-histórico. Nessa linha de pensamento, destacamos que

[...] o sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O acesso ao conhecimento também não está livremente à disposição de todos. Assim, o domínio de um script e das práticas discursivas determinadas pelo discurso da escrita garantem uma participação mais efetiva nas práticas sociais, além de darem aquela ilusão necessária, mesmo sendo ilusão, de que fazemos “um” com o que pensamos e com o que escrevemos (TFOUNI, 1995, p. 98).

Entendemos que a proposta de alfabetizar letrando, formulada por Tfouni (1995) e aprimorada por seus seguidores, pode nos oferecer subsídios para um trabalho pedagógico com a alfabetização na sala de aula, uma vez que, de acordo com essa

proposta, as práticas sociais letradas são valorizadas e trabalhadas a partir dos saberes escolares e não escolares dos estudantes sobre a escrita, de seu nível de letramento e subjetividade. Assim, a escrita e a historicização do próprio nome e de familiares, a produção de bilhetes, cartas, a elaboração de discursos narrativos, orais e escritos, nos quais o sujeito pode falar de si, expressando sua subjetividade, a construção de argumentos e contra-argumentos, no âmbito do discurso polêmico, as produções linguísticas orais e escritas nas quais a polissemia se faz presente, o contar e o escutar histórias, a reescrita de textos de diferentes gêneros discursivos são alguns exemplos que podem ilustrar os conteúdos pertinentes à proposta de alfabetizar letrando.

É preciso ressaltar, nesse contexto, que a alfabetização não é concebida como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas ou como um modelo linear e “positivo” de desenvolvimento, segundo os quais o estudante aprenderia a usar e decodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto e chegando a outro.

Na perspectiva discursiva, a escrita é destacada como uma relação do sujeito com a história e, por sua vez, com o simbólico, segundo Orlandi (2002). Para a pesquisadora, a escrita não pode ser separada nem da história nem do sujeito, uma vez que nela se materializam os fios da história e suas redes de sentido, essenciais para os modos de subjetivação. Tensos e contraditórios, esses modos (de subjetivação) são atravessados pela alteridade.

Ainda é possível pensarmos nos efeitos de elaboração de aspectos subjetivos de tal proposta de alfabetização. De acordo com Corso e Corso (2011), a ficção contida nas histórias não é apenas uma forma de diversão, ela serve também como veículo por meio do qual se estabelece um cânone imaginário, utilizado para elaborar algum aspecto da subjetividade ou realidade social. Para os autores, com quem concordamos, as crianças usam as histórias como sistemas para organizar sua vida e seus impasses.

O professor, via de regra, não tem acesso aos impasses subjetivos de seus alunos, por mais que esses impactem o seu trabalho. No entanto, apostar no letramento traz ao professor a possibilidade de tocá-los a partir de narrativas de ficção e, por consequência, alcançar alguns efeitos de elaboração de conteúdos angustiantes, além de apresentar novos modelos de identificações.

A seguir, apresentaremos a noção de sujeito do inconsciente que nos possibilita entender teoricamente a pertinência de alfabetizar letrando.

2.2 O sujeito do inconsciente: uma perspectiva de trabalho

Em seus estudos e pesquisas, o médico neurologista Sigmund Freud, partindo da escuta de pacientes histéricas, em meados de 1893, inaugurou o campo de investigação que foi por ele nomeado Psicanálise. A novidade desse campo foi a descoberta do inconsciente, que foi teorizado como um conceito, um sistema psíquico autônomo e regido por leis próprias, que se manifesta e tem efeitos na vida das pessoas. Até

então, o inconsciente era entendido apenas como algo não consciente.

Assim, a Psicanálise promove uma nova forma de escutar o sujeito, uma vez que não é tomado como consciência de si, como autônomo – como nas Ciências da Educação, por exemplo –, mas como sujeito submetido ao seu inconsciente, por isso formalizado pelo psicanalista Jacques Lacan (1964) como sujeito do inconsciente.

O sujeito do inconsciente se constitui a partir da inserção do ser humano no simbólico, na linguagem. O mundo simbólico é exclusivo aos seres humanos, o único ser falante, mas que nasce apenas com a condição de tornar-se falante.

Essa operação simples de entrada na linguagem, com a qual estamos tão habituados, funda o sujeito do inconsciente que é um sujeito dividido. Isso acontece desde o nascimento do bebê, em que seu grito indiferenciado é traduzido em significantes pelos adultos – essa prática recorrente permitirá que a criança se torne falante. Ao mesmo tempo em que o Eu se constitui, funda-se o sujeito do inconsciente que, pela operação do recalque, divide o sujeito, separando o Eu de seu inconsciente (KUPFER, 2010).

É preciso destacar que essa operação produzirá, ainda, um resto impossível de ser simbolizado, o que é conhecido em Psicanálise como castração. Vejam, os cuidadores de uma criança nunca poderão interpretar precisamente tudo que ela sente, ou mesmo tudo aquilo que ele próprio, adulto, sente. As palavras não dizem tudo. Em face da castração, isto é, aquilo que não se traduz, é preciso que o sujeito tome uma posição, a partir da maneira como interpreta esse limite do registro simbólico descoberto em sua relação com o outro. Isso lhe dará uma forma de relacionar-se com o outro.

Assim, o sujeito com o qual trabalhamos é o sujeito do inconsciente, ao qual o Eu está sujeitado. Ele não tem consistência, não tem a ver com o ser, “é que ele não é ser nem não ser, mas é algo de não-realizado” (LACAN, 1963-64 [2008], p. 37). Em outras palavras, o inconsciente traz algo do desejo do sujeito que o ‘eu’ desconhece. Esse resto intraduzível permanece aberto, tornando o sujeito um sujeito (do inconsciente) desejanter. Com isso, apontamos que o Eu, embora desconheça seu inconsciente, é atingido por seus efeitos.

Sendo o sujeito do inconsciente sem consistência, como o apreendemos? Ele emerge na estrutura da linguagem: aparece na cadeia discursiva em fenômenos, como atos falhos, chistes, sonhos, esquecimentos e também nos sintomas. Todos esses fenômenos acontecem à revelia do Eu e marcam algo da posição do sujeito diante da castração. Não podemos controlar nossos sonhos, ou nossos esquecimentos, por exemplo. Deles só resta, num segundo momento, uma história para contar e alguns questionamentos para fazer, mas nunca o controle deles. Dessa forma, não é possível investigar o inconsciente como objeto de realidade, mas sim seus efeitos que são manifestações objetivas (NOGUEIRA, 2004).

Temos, então, indícios de uma determinação inconsciente, que Freud apresenta em sua famosa frase “o eu não é mais senhor em sua própria casa” (FREUD, 1917

[1996], p. 178), trazendo a descoberta do inconsciente como mais uma ferida narcísica para a humanidade, além das trazidas pelas descobertas de Copérnico e Darwin.

A partir dessas considerações, nos colocamos a pensar o não aprendido a partir da lógica do inconsciente, tendo em vista que o não aprender pode representar conflitos inconscientes os quais o Eu não pode acessar.

Angelucci *et al.* (2004) apontam que, em pesquisas, foi revelado que os problemas de aprendizagem têm sido explicados como sendo de ordem psíquica (ansiedade, agressividade, dificuldade de atenção), técnica (métodos pedagógicos inadequados), institucional (a escola como reprodutora da estrutura social) ou política (a escola como reprodutora da desigualdade social).

Esses entendimentos trazem uma tendência de polarizar essa questão entre vilões e vítimas. Tais indicadores de causalidade dos problemas de aprendizagem revelam fragilidades, porém buscaremos aqui ampliar essa discussão, trazendo em pauta a noção de sujeito apresentada.

Interessa-nos pensar o não aprendido como um sintoma que se manifestou na escola, uma vez que o sintoma também é uma manifestação do inconsciente que traz em si um conflito recalcado. O sujeito fabrica seu sintoma como maneira de dar vazão à palavra recalcada, ou seja, ele tem uma função e por isso é sustentado pelo sujeito.

Freud (1917 [1996]) define o sintoma como atos inúteis ou prejudiciais à vida da pessoa – que comportam uma ambivalência e causam sofrimento, ou desprazer –, sendo originado do conflito que propicia gasto de energia mental e que as pessoas ditas normais estão sujeitas a tais conflitos. Ele coloca que o sintoma contém um desejo que conflita com a realidade. Afirma:

Já sabemos que os sintomas neuróticos são resultados de um conflito, e que este surge em virtude de um novo método de satisfazer a libido. As duas forças que entraram em luta encontram-se novamente no sintoma e se reconciliam, por assim dizer, através do acordo representado pelo sintoma formado. É por essa razão, também, que o sintoma é tão resistente: é formado por ambas as partes em luta (FREUD, 1917 [1996], p. 361).

Para Rosa e Domingues (2010), a partir dessa leitura do sintoma, Freud demonstra que essa é uma mensagem da conflitiva pessoal, familiar e sociopolítico-libidinal, retirando, assim, o caráter de doença desse tipo de manifestação sintomática, o que mostra que não há apenas um organismo doente, mas uma das modalidades de expressão do sofrimento na relação com o outro.

Segundo Corso e Corso (2011), Freud descobriu que, por trás de cada sintoma de que seus pacientes neuróticos se queixavam, “havia uma história para contar”, ou seja, há um enredo discursivo com fragmentos recalcados. Os autores seguem dizendo sobre o trabalho de Freud:

Além disso, a trama que surgia a partir do sofrimento de seus pacientes era em parte construída de fatos reais, mas acrescida de outros imaginários que eram igualmente decisivos. O discurso possível a respeito do que somos e do que nos

Se o não aprendido pode estar enodado numa trama particular do sujeito, que comporta ambiguidades e traz em si uma lógica para se sustentar, como podemos enfrentá-la no contexto educativo, considerando a referida noção de sujeito do inconsciente? Na seção seguinte pretendemos pensar sobre isso a partir dos elementos oferecidos pela Psicanálise.

2.3 “Ainda não descobri, mas ainda vou descobrir...”

A partir de nosso objetivo de investigar a não aprendizagem como sintoma, que é uma das formas de manifestação do inconsciente, adotamos, como metodologia de análise da experiência relatada, a teoria psicanalítica e alguns fios da Análise Discursiva pecheuxtiana (AD). As duas ciências se inscrevem no paradigma indiciário (GINZBURG, 1990), o que imprime um deslocamento quanto ao tratamento e análise de dados, posto que possibilitam o resgate do sujeito em suas particularidades.

Rosa (2004) entende que a escuta psicanalítica é possível também em outros contextos que não a clínica, pois “o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende” (ROSA, 2004, s/p). Assim, na Psicanálise e também na AD as análises discursivas implicam a abordagem dos discursos a partir de sua enunciação.

Traremos agora análises feitas a partir da experiência de uma das pesquisadoras que atua como psicanalista no projeto Alfabetizando com Histórias, realizado pela ONG Serviço de Aprendizagem Rural ao Adolescente (Sara), com o apoio financeiro do Criança Esperança/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A ONG trabalha com a promoção social de adolescentes por meio da arte, da cultura e da educação para o trabalho. Dentro desse último seguimento de atuação, promove a inserção de adolescentes no mercado de trabalho. Foi iniciado em janeiro de 2018 um trabalho de alfabetização com crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, que apresentam problemas na leitura e escrita, devido à limitação das chances de ingresso no mundo do trabalho, já que a nova ordem econômica exige dos trabalhadores níveis de competências cada vez mais altos, reduzindo significativamente os espaços de inserção para alunos com pendências na alfabetização.

O trabalho de alfabetização e letramento no Sara se dá com oficinas de música, teatro, artes visuais, leitura e escrita. Teve início com a proposta de duas turmas em contraturno escolar, com dez vagas cada. A equipe de educadores era composta de pedagoga, psicanalista, professora de música, professor de teatro e professor de artes visuais. Para criação dessa estrutura de trabalho partiu-se da premissa de que

o não aprendido pode simbolizar metaforicamente um conflito de outra ordem. Qual história está na trama desse sintoma?

Nas oficinas são trabalhadas, de diversas formas, histórias como *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque, *A árvore generosa*, *A parte que falta* e *Uma girafa e tanto*, de Shel Silverstein, a história de Anne Frank, Maria da Penha, entre outras.

Inicialmente, chamou-nos a atenção a origem dos encaminhamentos para o projeto, pois eles não vêm das escolas, mas dos órgãos vinculados à Secretaria de Assistência Social, como o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e o Centro de Referência de Assistência Social (Cras). Ao todo foram matriculados 27 alunos, número superior à proposta inicial de vagas. Dessas matrículas tivemos os desfechos demonstrados na tabela abaixo.

	Quantidade de alunos de 9 a 13 anos	Quantidade de alunos de 14 a 18 anos
Alunos matriculados	17	10
Alunos desistentes antes do início das aulas	4	4
Alunos desistentes após o início das aulas	5	3
Alunos participantes	8	3

Esses dados nos indicam que, tratando-se de impasses na alfabetização, a intervenção até os 13 anos se mostra mais eficiente nesse projeto, uma vez que nessa faixa etária os alunos aderiram mais ao trabalho (48% dos alunos dessa faixa etária contra 30% dos alunos mais velhos). A entrada na adolescência parece trazer certa acomodação à situação que está às voltas de consolidar como um fracasso escolar, firmada pelos atuais recursos da tecnologia. Além disso, a adolescência é a fase em que ocorre a separação da autoridade dos pais e a busca por novas identificações, atraindo o interesse dos jovens para outros contextos, tema que merece um trabalho à parte.

Ainda dentro dos aspectos gerais, outro ponto que observamos é o elevado número de faltas dos alunos às aulas, mesmo com aulas com um formato de trabalho diferente do escolar, que é uma queixa constante dos alunos. Ao serem questionados, os pais apresentam justificativas frágeis como “não acordou”, “não quis ir”, ou mesmo não sabem das faltas dos filhos por estarem no trabalho. Entendemos que há uma desimplicação com o problema do não aprender, que não movimenta o interesse nem dos alunos nem dos pais, sendo esse o primeiro ponto a ser trabalhado. Os pais buscam a ONG e valorizam que seus filhos conquistem um trabalho, mas não identificam a importância da escola na conquista de um trabalho.

Outro ponto que verificamos foi que, apesar da utilização de diferentes metodologias pedagógicas, alguns alunos não conseguem aprender. Esbarram nas mesmas dificuldades – trocam letras, não conseguem ler ou escrever sílabas complexas. Nesses casos, a orientação pedagógica não possibilita que o aluno esclareça seu impasse. Imediatamente após as orientações o erro se repete. Esses

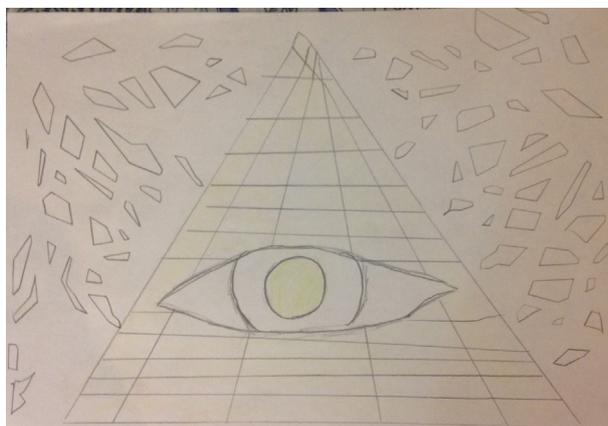
indícios nos levam a hipotetizar que, nesses casos, o não aprendido se dá como um sintoma, como uma manifestação inconsciente em que sua trama não permite o esclarecimento dos erros.

Observamos um aluno de nove anos, estudante do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, que repetiu, por uma vez, o segundo ano. Ele era aluno da turma da tarde de um projeto que possui seis alunos com idades entre 9 e 14 anos. Foi encaminhado ao projeto pela psicóloga, por ter sérias dificuldades na leitura e escrita, principalmente nas sílabas complexas. Segundo a professora alfabetizadora, o menino encontrava-se na fase silábico-alfabética, ainda com dificuldades nas sílabas complexas.

O menino definiu sua leitura como “soletrada” e teve progressos com a participação no projeto, mas avançou muito lentamente, o que dificultou o acompanhamento das atividades no ritmo de uma sala regular de terceiro ano.

Em sala, o garoto mostrava-se muito agitado e com dificuldades de permanecer sem se movimentar na carteira, ou mesmo na aula de teatro. A mãe relatou que a agitação ocorria desde o nascimento.

Em uma das aulas em que a professora mostrava obras de Salvador Dalí, o menino inquieto disse que aquilo era bizarro e não fazia sentido. Foi pontuado a ele que aquelas obras podiam ter similaridade com os sonhos, que muitas vezes não nos parece ter sentido. Ele concordou, disse que sempre sonhava um sonho que não fazia sentido e era bizarro e acordava com muito medo. Ao final da aula fez o desenho abaixo, para retratar o que foi discutido.



Em função de sua fala espontânea na sala de aula, sobre o sonho que se repete – e levando em conta a relevância do sonho na investigação do inconsciente, por ser uma forma de manifestação desse –, numa entrevista com o garoto foi pedido a ele que falasse sobre seu sonho. É também no sonho que o sujeito do inconsciente se manifesta, mostrando-nos sua posição diante do mundo e sua relação com seu desejo. Nossa intenção, ao investigar o sonho, não era interpretar o sonho do menino, tal como pode ser feito em uma sessão de psicanálise, mas buscar elementos para pensar a relação entre o inconsciente e a dificuldade de aprendizagem. Ele trouxe o seguinte relato:

Um sonho bizarro, não faz sentido, nem lembro de tão bizarro que é... eu olho assim para lua, parece um olho [...], a lua parece um olho. Ele [o olho] te “telesporta”, te leva para outro mundo, mundo dos palhaços. Eu saio correndo. Ele sai correndo atrás de mim, eu corro, sem motivo, mais eu corro porque ele tá correndo atrás de mim, claro que eu vou correr, aí quando ele chega em mim, eu acordo. A mãe lá do meu amigo, ela diz se Deus manda um sonho, mais quer dizer um motivo, mas até hoje eu não entendi qual o motivo. Dá muito medo, eu ficava acordado em vez de dormir, ficar sonhando com aquilo, nem a pau, prefiro ficar acordado, de tanto medo. Agora eu já enfrento, é... tenho imaginação: aparece, desapareceu.

Já sobre a escola, o aluno disse que o mais difícil foi aprender a língua portuguesa, nas provas às vezes esquece e às vezes sente medo de errar. Acredita que se errar muito, repete. O pai disse que se repetir está “ferrado”.

Nessas narrativas verificamos que as situações que trazem medo ao garoto – o medo do palhaço no sonho e o medo de errar na escola – o deixam agitado. A agitação que aparece no sonho se reproduz na escola, local onde ele também está presente – o medo. É possível afirmar que há uma conexão metafórica entre as duas cenas, a do sonho e a escolar, que nos faz entender a agitação não como um transtorno de hiperatividade, mas como uma forma (prejudicial) de lidar com o medo: a agitação. Como um garoto tão agitado pode centrar-se em seu aprendizado?

Embora durante a aula o aluno não relate seu sonho, observamos que seu desenho se refere ao momento inicial do sonho. Isso nos mostra que a angústia do sonho está presente no momento da aula, mas, diferentemente, nessa atividade pôde ser expressa.

É possível identificar, no discurso do garoto, fragmentos da história da *Chapeuzinho amarelo*, quando diz que está enfrentando os medos usando a imaginação. Na história, a personagem faz desaparecer seus medos inventando outras coisas com eles. Há aí, como afirmam Corso e Corso (2011), uma tentativa de elaborar algo de sua subjetividade, a partir da identificação com a protagonista da história. Na ocasião em que a história foi trabalhada, ainda que não se soubesse sobre os medos do menino, ele se serviu da ficção.

Foi pontuado ao aluno que ele tem medo de duas coisas: do palhaço e de errar. Perguntamos-lhe o que fazia quando estava com medo. Disse-nos:

Eu tento fazer alguma coisa pra mim esquecer daquilo, tento lembrar, o que é que eu faço, meu Deus? Eu tenho que lembrar, a professora passou essa prova, eu não lembro. Ah, achei a solução! Ainda não descobri, mas ainda vou descobrir! Vou procurar pela internet, aí eu vou lá, quando ela passar a lição eu escrevo assim no braço e quando chegar na prova... eu não colar, eu não vou colar de ninguém, vou colar de mim mesmo.

Nesse trecho verificamos o conflito entre lembrar e esquecer daquilo que tem medo. Ele trava uma luta interna entre lembrar e esquecer. Para Freud (1917 [1996]), o sintoma é uma escrita que traz algo a ser lembrado e algo a ser esquecido. No entanto, podemos verificar a tentativa do menino em elaborar soluções para seus

problemas por meio da palavra, o que é uma saída diferente de agitar-se. Tal problema é, para ele, um enigma ao qual está buscando respostas, assim como para o motivo de seu sonho que se repete.

Para finalizar, é importante colocar que, à medida que foram propiciados espaços para o menino falar de suas histórias, sua agitação nas aulas diminuiu significativamente.

3 | CONCLUSÕES

A observação nos permite verificar que existe algo que impossibilita a aprendizagem dos alunos que é de ordem singular e pode ser a expressão de um conflito inconsciente, confirmando nossa premissa de trabalho.

Do ponto de vista do professor, constatamos que um caminho possível para abordagem é alfabetizar letrando, utilizando, por exemplo, histórias, pois, dessa forma, é possível atingir dois alvos ao mesmo tempo: os fins pedagógicos da leitura e escrita propriamente ditos e propiciar a elaboração de conflitos subjetivos. Quando o professor aposta no letramento, considerando como válida a participação oral do aluno, consegue dar ao aluno um lugar de participação em sala de aula, além de possibilitar a ampliação dos recursos simbólicos dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem** – psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **A psicanálise na terra do nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREUD, S. Conferência XXIII – os caminhos da formação dos sintomas (1917). *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** – volume XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud** – volume XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 178.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 143-179, 1990.

KUPFER, M. C. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação e realidade**, v. 35, n. 1, p. 265-281, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>.

LACAN, J. (1964). **O seminário** – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

NOGUEIRA, L. C. A pesquisa em psicanálise. **Psicol. USP** [online], v. 15, n. 1-2, p.83-106, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000100013>.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista mal-estar e subjetividade**, v. 4 n. 2, p. 329-348, 2004. Disponível em: <http://www.unifor.br/notitia/file/184.pdf>.

ROSA, D.; DOMINGUES, E. M. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia e sociedade**, v. 22, n. 1, p. 180-188, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326443021>.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização** (1995). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN)^{1*}

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Poços de Caldas - MG

Carla Fernanda Figueiredo Felix

Centro de Referência do Professor (CERPRO)

Poços de Caldas - MG

RESUMO: As preocupações sobre os anos iniciais da docência tem sido um importante objeto de pesquisa e reflexão no campo da Educação, considerando que o denominado “choque com a realidade” (período de transição aluno-professor) pode culminar não só no comprometimento do desenvolvimento profissional do professor iniciante, bem como no próprio abandono da docência. Neste sentido, os programas de inserção profissional docente existem para minimizar os impactos do início da docência, oferecendo apoio pedagógico e profissional aos professores iniciantes. Neste capítulo apresentamos o “Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas/MG (PAPIN)”, oferecido a professores iniciantes do ensino fundamental da rede pública de ensino nos âmbitos municipal e estadual, e alunos do Curso

de Pedagogia da UEMG, que compartilham saberes profissionais docentes. Configura-se como uma articulação entre extensão e pesquisa universitárias, com a participação direta dos professores, analistas de educação do poder público municipal e estadual, discentes e docentes da Universidade. As avaliações dos participantes reafirmam a necessidade da socialização de saberes profissionais, sejam eles teóricos e/ou práticos, e a importância da universidade pública como locus de efetivação de ações de formação continuada de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Professores iniciantes - Programa de inserção profissional – Extensão e pesquisa - Universidade pública.

ABSTRACT: The concerns regarding the initial years of teaching have been an important object of research and reflection in the education field, considering the so called “reality shock” (the transition period between student-teacher) can end up not only compromising the professional development of the beginning teacher, as well as give up teaching teaching. In this sense, there are programs of induction to minimise the impacts of starting to teach, giving pedagogical and professional support to the new teachers.

1 * Texto apresentado originalmente no IV Congresso Nacional de Formação de Professores – CNFP - integrado ao XIV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores - CEPFE, promovido pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP), realizado em setembro de 2018, em Águas de Lindóia – SP.

In this chapter we present the “Support Beginning Teachers Program of the public education system in Poços de Caldas/MG”, which is given to the new teachers of the elementary education from the public education network in the municipal and state scope and students of the Pedagogy course of UEMG, that share teaching professional knowledge. It’s configured as an articulation between extension and academic research, with the direct participation of the teachers, education analysts of the municipal and state public power, students and teachers of the University. The participants assessments restate the need for the socialization of professional knowledge, both theoretical and/or practical, and the relevance of the public university as the locus for the implementation of continued training actions for teachers.

KEYWORDS: Beginning teachers - Program of induction – Extension and academic research - Public university.

1 | INTRODUÇÃO

As preocupações sobre os anos iniciais da docência têm sido um importante objeto de pesquisa e reflexão no campo da Educação, considerando que o denominado “choque com a realidade” (o período de transição entre aluno-professor) pode culminar não só no comprometimento do desenvolvimento profissional do professor iniciante, bem como no próprio abandono da docência. Neste sentido, os programas de inserção profissional docente existem para tentar minimizar os impactos do início da docência, oferecendo apoio pedagógico e profissional aos professores iniciantes.

No ano de 2015 a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade de Poços de Caldas) estabeleceu parceria com o Centro de Referência do Professor (CERPRO), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), e desenvolveu o “Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da rede pública de ensino de Poços de Caldas/MG (PAPIN)”, um programa extensionista de formação continuada de professores e de inserção profissional. Na ocasião, o programa contou com a participação de docentes da UEMG e da SME, totalizando 40 participantes diretamente envolvidos no programa, sendo 25 professores iniciantes. O programa foi muito bem avaliado pelas instituições proponentes e, principalmente, pelos participantes.

No ano de 2018 estendeu-se a parceria com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Poços de Caldas, no que tange aos participantes e analistas pedagógicos. O programa foi desenvolvido com professores iniciantes da rede pública de ensino nos âmbitos municipal, estadual e com alunos do curso de Pedagogia da UEMG, que conviveram semanalmente e puderam compartilhar e adquirir saberes para uma prática docente progressista, visando constituir um desenvolvimento profissional pautado na busca da educação pública de qualidade.

Concomitante às ações extensionistas do programa esta sendo realizada pesquisa junto aos participantes, que proporciona a identificação de novas demandas para o programa e subsídios para as ações de política pública de inserção profissional

docente. Assim, o programa se constitui, para a Universidade, em ações que contemplam as dimensões universitárias de extensão-ensino-pesquisa, efetivadas na sua indissociabilidade.

Este relato de experiência apresentará os caminhos trilhados por estas ações desenvolvidas no PAPIN, cujos objetivos são:

- . Proporcionar apoio pedagógico e profissional para a inserção profissional docente de professores iniciantes da rede pública de ensino de Poços de Caldas, minimizando os impactos profissionais existentes no início da carreira docente.

- . Possibilitar, aos discentes da UEMG, o conhecimento das múltiplas realidades escolares através da interlocução semanal com os professores das escolas da rede municipal e estadual.

- . Aprofundar os estudos, com professores iniciantes e discentes da UEMG, sobre a carreira docente, suas dificuldades e seus desafios, visando contribuir para seu desenvolvimento profissional.

- . Propiciar encontros de discussões sobre a práxis docente e a função social da escola/universidade, de forma a ampliar as possibilidades de intervenção nas diferentes realidades escolares.

- . Fomentar ações de políticas de formação continuada de professores da rede pública de ensino, oferecendo subsídios e criando parcerias entre a Universidade e órgãos públicos.

- . Promover a aproximação entre as ações de ensino-pesquisa-extensão na UEMG.

2 | BASES TEÓRICAS

O início da docência é uma das fases mais difíceis e decisivas na vida dos professores (HUBERMAN, 2013). Esse momento é marcado por inúmeros conflitos e questões que permeiam a vida pessoal e profissional dos docentes, e valores pessoais entram em contato com os valores da escola, da comunidade, dos pares, dos alunos e dos dirigentes escolares. Uma fase que, aos poucos, faz com que o professor se insira nesse ambiente, às vezes de forma indiferente, e prossiga seu desenvolvimento profissional, iniciado na formação inicial.

A entrada na carreira docente, momento de fragilidade e conquistas, foi estudada por vários autores e, dentre eles, destacam-se Simon Veenman (1984) e Michael Huberman (que apresentou ainda na década de 70, a obra “Cycle de vie et formation”, importante estudo sobre o os ciclos de vida profissional dos professores, dando continuidade à pesquisa nos anos posteriores).

Os estudos dos autores acima citados revelam que o professor iniciante vivencia duas situações, que podem acontecer em momentos distintos, ou simultaneamente: a) “sobrevivência”, e b) a “descoberta”. A sobrevivência ocorre quando o professor se depara com as distintas e desconhecidas, por ele, realidades escolares (daí o “choque

com a realidade”); constata a distância existente entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os contextos escolares que vivencia neste início de docência, além de não conseguir articular, a contento, os saberes teóricos/práticos (VEENMAN, 1984). Às dificuldades de ensino do início da docência soma-se a solidão na entrada de um mundo bem conhecido e, ao mesmo tempo, a ser explorado: conhecido porque vivenciamos a escola, durante muitos anos, como alunos (Johnston e Ryan, 1983, citado por Marcelo García, 1991, p. 10; Marcelo García, 1999a, p. 104.) e também a ser explorado, porque não discutimos suficientemente, na formação inicial, as complexas dinâmicas da inserção profissional docente (os estágios supervisionados e os currículos, neste sentido, precisam ser aperfeiçoados - ou repensados). Assim, o universo escolar, especialmente nos anos iniciais de docência, revela contextos distintos e, algumas vezes, desconhecidos dos alunos e professores dos cursos de formação de professores. Esse momento sugere um contexto no qual os professores adquirem conhecimentos profissionais e, ao mesmo tempo precisam manter seu equilíbrio pessoal, percebendo que a formação não se limita aos cursos de licenciatura, e faz-se necessário apoiar esses profissionais na compreensão da construção dos seus saberes como um processo.

O professor iniciante busca a aprovação de seus pares – com eles, com seus alunos e consigo próprio, percorre o projeto de construção de sua identidade profissional. Ou não, haja vista que há professores que abandonam a profissão diante de cenários escolares muito complexos e de difícil atuação, principalmente se estão sós.

Entretanto, para inúmeros professores, os anos iniciais da docência propiciam o momento da “descoberta”, ou o entusiasmo dos primeiros momentos da docência, que podem ser de superação das dificuldades iniciais. Alguns professores sentem a alegria por “ter” uma turma, por sentir-se professor, por fazer parte de um grupo profissional. Estabelecem relações de genuíno afeto com seus alunos, buscam a socialização profissional e alguns trilham esse período com o apoio das coordenações pedagógicas.

Um dos estudos clássicos, e ainda referência para os estudos sobre o início da docência, foi realizado por Simon Veenman (1984) que identificou os problemas mais comuns relatados por esses professores: indisciplina, culturas diferentes e origem social dos alunos, relação com os pares, falta de apoio de coordenação pedagógica, desconhecimentos de políticas públicas, desconhecimento de conteúdos, dificuldade na organização do trabalho em sala de aula, uso efetivo de estratégias de ensino, etc. Ressalta-se, aqui, que inúmeras pesquisas atuais apontam que essas dificuldades persistem, após décadas, no universo da docência. Outro estudo clássico a ser mencionado é o de Ben-Peretz e Kremer-Hayon (citado por Silva, 1997), que agrupam essas dificuldades em três dilemas: a) o controle do ato educativo b) a gestão curricular c) os dilemas sócio culturais.

Para que o professor no início da carreira não se sinta desamparado, e considere

que esses problemas são insolúveis ou se culpabilize por não conseguir superar dilemas próprios dessa fase, é fundamental que tenham apoio de outros sujeitos que, direta ou indiretamente estão envolvidos nessa transição aluno-professor. E, segundo André (2012, p.116) uma das responsabilidades “é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor”.

Vale questionar: há programas e ações desenvolvidas no Brasil, pelo poder público, que efetivamente apoiam os professores no início da docência? Se sim, quais são, e como desenvolvem os programas de acompanhamento? No Brasil, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), “não há indicações de políticas por parte do Ministério de Educação dirigidas diretas e explicitamente a professores iniciantes”. Alguns poucos estados e municípios tem se ocupado com a questão, mas a forma ainda é incipiente especificamente no que diz respeito ao acompanhamento de professores iniciantes. Segundo as autoras (2011), até o ano de 2011 havia, no Brasil, ações promovidas pelos seguintes órgãos: secretarias estaduais do Espírito Santo e Ceará e as secretarias municipais de Jundiaí (SP), Sobral (CE) e Campo Grande (MS).

3 | PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): UM CAMINHO SENDO TRILHADO

a) Ações extensionistas

O Programa de Apoio ao Professor Iniciante (PAPIN), desenvolvido junto aos professores da rede pública de Poços de Caldas (MG) e sul de Minas, teve, até o momento, duas ofertas: a primeira no ano de 2015 e a segunda no ano de 2018. Tendo como sujeito os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), é uma proposta de extensão e pesquisa vinculada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na Unidade de Poços de Caldas, a partir de estudos e discussões conduzidas por seus professores e alunos que perceberam as dificuldades dos seus egressos para se inserirem na carreira docente.

A discussão desta temática foi iniciada a partir de uma pesquisa de iniciação científica, no ano de 2010, e desencadeou o projeto extensionista no ano 2015, atendendo às demandas de formação continuada para professores iniciantes da rede municipal que reportavam, às suas coordenações pedagógicas, inúmeras dificuldades na sua inserção profissional.

Na ocasião, o projeto de extensão teve como proposta problematizar as vivências dos professores iniciantes da rede municipal, acompanhar e orientar esse grupo para o enfrentamento dos seus dilemas. Houve a participação de 25 professores (dentre 40 docentes e discentes da universidade diretamente envolvidos), selecionados a partir da ordem de inscrição, e os encontros temáticos eram semanais. O programa teve

uma carga horária total de 52 horas, coordenadas por professores da Universidade e analistas educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

As temáticas desenvolvidas, ainda que inicialmente propostas sem a participação dos professores, foram sendo modificadas no decorrer do programa e conforme as sugestões dos professores iniciantes. Versaram sobre os seguintes assuntos:

- . O início da docência: sobrevivência ou descoberta?
- . A importância da reflexão sobre a docência
- . O apoio ao professor/a iniciante: a função da supervisão/coordenação pedagógica
- . Relações existentes (e possíveis) entre as famílias/docentes/escolas públicas
- . Ampliando os olhares sobre as infâncias
- . O desafio da inclusão no dia-a-dia escolar
- . A indisciplina e a sala de aula
- . Desmistificando temas: a sexualidade infantil
- . A inserção das novas tecnologias nas salas de aula
- . Linguagem e alfabetização
- . Ações e estratégias de ensino em sala de aula
- . Estudos sobre atividades administrativas na escola
- . Pesquisas em educação
- . A gestão da rede municipal de educação: limites e possibilidades

O programa foi muito bem avaliado pelas instituições proponentes e, principalmente, pelos participantes, em que pese o sistema de monitoramento não ter ocorrido.

No ano de 2018 o PAPIN foi desenvolvido com 2 turmas, totalizando 60 pessoas, sendo que 25 delas são professores iniciantes. Com uma duração total de 60 horas, as temáticas desenvolvidas, a partir das sugestões dos professores iniciantes, dos analistas das secretarias de educação, docentes e discentes da Universidade, foram:

- . O início da docência: sobrevivência ou descoberta?
- . Docência e saúde mental
- . Atividades de pesquisa na docência
- . Temas gerais em didática
- . Ensino de Matemática: Possibilidades no processo de ensino- aprendizagem
- . Políticas públicas educacionais na atualidade
- . A ética e o desenvolvimento profissional docente
- . Ensino de artes: texto, imagem e literatura

- . Inclusão digital de professores
- . Gestão democrática e participativa nas escolas
- . A inserção das tecnologias na sala de aula
- . Ensino de ciências: Perspectivas além da sala de aula
- . Temas emergentes no ensino de Geografia/História

Os encontros foram desenvolvidos a partir de metodologias ativas e aulas expositivas e dialogadas, privilegiando:

- a) apresentação expositiva de conteúdos atualizados pertinentes às temáticas e também estudos de caso;
- b) projeção de filmes e documentários;
- c) relatos de experiências e socialização de dilemas e dificuldades, buscando apresentar ações que poderão minimizar os impactos iniciais da docência;
- d) oficinas de conteúdos e contextos escolares (apresentação de estratégias de ensino);
- e) perspectiva interdisciplinar; articulando as diversas metodologias de ensino.

O sistema de acompanhamento de avaliação, planejado e executado pela equipe responsável das instituições proponentes, é composto, pelos seguintes instrumentos:

- . Relatórios avaliativos, com critérios objetivos e subjetivos (FORUM, 2012), preenchido pelos participantes, equipe responsável e coordenação do programa
- . Banco de dados (registro de informações qualitativas e quantitativas) sobre os participantes professores iniciantes / alunos do Curso de Pedagogia

As avaliações dos participantes do programa de extensão apontam para o cumprimento dos objetivos, e especialmente no que tange à socialização de saberes profissionais, sejam eles teóricos e/ou práticos, articulados no complexo universo da docência.

b) Ações de pesquisa

A partir das reflexões surgidas durante os encontros de planejamento e execução do programa de extensão, definiu-se pela realização de pesquisa que busca oferecer subsídios para ações sistemáticas de acompanhamento dos professores iniciantes, e deverão contribuir na construção de políticas de inserção desses profissionais, auxiliando os órgãos gestores do município, tanto a Secretaria Municipal de Educação, quanto a Superintendência Regional de Ensino na proposição dessas ações. Com o desenvolvimento da pesquisa, o programa se constitui, para a Universidade, em ações que contemplarão as dimensões universitárias de extensão-ensino-pesquisa.

O problema central, como o de inúmeras pesquisas na temática, objetiva-se na busca pela identificação dos dilemas, dificuldades e desafios dos professores iniciantes da rede pública de ensino de Poços de Caldas, para que minimamente algumas demandas da entrada na carreira docente sejam supridas, no que tange às responsabilidades dos órgãos gestores.

A pesquisa tem como sujeitos os professores iniciantes, participantes do projeto de extensão da oferta 2018 do PAPIN. Os locais de execução da pesquisa são a universidade e unidades escolares onde atuam os professores.

A trajetória metodológica se iniciou com a realização de estado da arte sobre os programas de acompanhamento dos professores iniciantes e programas de inserção profissional docente que existem na atualidade, nos âmbitos nacional e internacional, buscando atualizar os dados sobre esses programas e conhecê-los nas suas concepções e metodologias.

A pesquisa se insere no universo das investigações de caráter qualitativo e, como afirmam Bogdan e Biklen, (1994, p.51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos...”. Para tal, foi criado, como primeiro instrumento de pesquisa, questionário com perguntas abertas e fechadas, visando conhecer o perfil dos sujeitos, no que se refere aos dados socioeconômicos, escolares e acadêmicos.

A identificação das dificuldades encontradas pelos professores foi, inicialmente, através da coleta de dados obtidos por esse instrumento de pesquisa. Os questionários apresentam importantes informações, inseridas em banco de dados criado para esse registro. Também serão aplicados questionários junto aos gestores das unidades escolares, buscando identificar essas dificuldades e demandas dos professores iniciantes a partir da perspectiva dos coordenadores pedagógicos, haja vista que eles são os profissionais que acompanham os professores ao longo de sua trajetória de desenvolvimento profissional.

Os procedimentos de análise dos dados se iniciaram com a identificação do perfil dos professores a partir da coleta dos dados pelos questionários, e prosseguirão com a análise das informações obtidas pelas entrevistas semiestruturadas. As informações são agrupadas nas categorias apresentadas por Ben-Peretz e Kremer-Haynon (citados por Silva, 1997) e Simon Veenman (1984), entre outros autores.

Ao término da análise dos dados, será elaborada a proposta de ações de políticas públicas para a criação de programa de inserção profissional docente. Ela será construída com a equipe da UEMG responsável pelo programa de extensão e pela pesquisa, composta por membros da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência Regional de Ensino. Espera-se, também, a participação ativa dos professores iniciantes nesse processo, considerando a complexidade das ações que subsidiem um programa de inserção profissional.

4 | CONCLUSÕES

Entende-se que na sua dimensão extensionista, o PAPIN propiciou que professores iniciantes e alunos da UEMG pudessem expressar seus saberes, dilemas e dificuldades no que diz respeito ao início da docência e, num âmbito mais abrangente, às múltiplas e complexas realidades escolares.

Os professores iniciantes tiveram visibilidade na apresentação de suas dificuldades, desafios e demandas para o desenvolvimento profissional, sem intermediários (como supervisores/coordenadores). E, neste sentido, espera-se que as dificuldades encontradas por ele sejam discutidas, analisadas e, na perspectiva da práxis, minimizadas em suas práticas docentes.

No que se refere aos alunos da UEMG, eles nos relataram que compreenderam a necessidade de protagonizarem seu próprio desenvolvimento profissional, criando autonomia na busca pelo conhecimento científico e acadêmico. Espera-se que consigam, após a participação no PAPIN, articular os conhecimentos teóricos e práticos discutidos nos encontros, haja vista que a interlocução com professores da rede pública possibilitou um “mergulho” nas reflexões sobre a docência a partir de um conhecimento aprofundado da prática docente, sendo apresentado um universo escolar que, inúmeras vezes, pareceu-nos desconhecido de nossos discentes. E, fundamentalmente, espera-se que os alunos da UEMG se incorporem em ações extensionistas, considerando que elas propiciam olhares mais amplos e generosos para (e com) com as pessoas, além de uma formação ética sustentada em valores de alteridade, solidariedade e empatia.

Constatamos o programa possibilitou uma aproximação entre a UEMG e a rede pública de ensino, o que efetiva a função social da universidade pública e reafirma seu caráter investigativo e extensionista, avançando nas ações de formação continuada de professores e alcançando as ações de políticas públicas a partir de demandas reais da comunidade (e, no caso, buscando, em última instância, colaborar ativamente para a constituição da educação pública de qualidade, na promoção de ações de intervenção social, prioritariamente, em curto e médio prazo).

Neste sentido, as parcerias da Universidade com os órgãos públicos vinculados à formação de professores, no Brasil, tem-se se mostrado uma das únicas estratégias de formação continuada buscadas pelos professores da Educação Básica, muitas vezes desmotivados e sucumbidos a uma formação inicial precária e deficitária, além de viver cotidianamente uma intensa desvalorização profissional.

O PAPIN demonstra, inegavelmente, que os professores da rede pública estão disponíveis e abertos às ações de formação continuada, compreendem a importância da parceria com a universidade para a constituição permanente de seu repertório teórico/intelectual e, assumem, quando ofertadas as condições para tal, seu protagonismo profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 42, n. 145, jan/abr, 2012, p.112-129.

BEN-PERETZ, M.; KREMER-HAYON, L. The content and context of professional dilemmas encountered by novices and senior teachers. **Educational Review**, v. 42, nº 1, p.31-40. 1990.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, C. B.; PAPI, S. O. G. Contribuições da pesquisa brasileira no III Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docencia. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. PUCPR. Curitiba. 23 a 26 set/2013. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8674_4808.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CHAVES, A. M. B. M. **Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13032017-143307/>> Acesso em 20 fev 2018.

CHAVES, A. M. B. M.; INCROCCI, L. M. M. C.; PAMPLIN, R. C. O. Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas (PAPIN): ação de inserção docente. **Criar educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESC, v. 1, 2016, p. 2933-2933. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2933>> Acesso em: 14 mar 2018.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L. B.; FELDKERCHER, N.. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP. vol. 20, n 1, mar, 2015, p. 73-86. Acesso em 12 fev 2018.

FELIX, Carla F. F. **Identidade profissional docente: tecendo história**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253985>>. Acesso em: 14 mar 2018.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, Manaus. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: <<http://www.uemg.br/extensaodo.php#pne>> Acesso em 16 fev. 2018.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011. 297 p.

GUARNIERI, M. R.; GIOVANNI, L. M. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambigüidades e tensões. In: **II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docencia**, 2010, Buenos Aires. Comunicaciones.... Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/4/Simposio%20Brasil%20-%20INV%20-%204%20-%20LMGIOVANNI_e_MRGUARNIERI.pdf>. Acesso em: 14 jan 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

JOHNSTON, J. and RYAN, K. Research on Beginning Teacher: Implications for Teacher Education, In: K.Howey and W. Gardner (Eds): **The Education of Teachers**, New York, Longman. 1983. p. 137

MARCELO GARCÍA, C. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E, 1991.

_____. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, enero-abril/1999a. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em: 14 jan 2019.

_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)**. 2011. Serie Documentos n.52. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29420/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jan 2019.

MIRA, M. M.; ROMANOWSK, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf> Acesso em 05 mar 2018.

SILVA, Kátia A. C. P. C.. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), n.28, São Luís, Maranhão, 2017. **Anais eletrônicos...** p. 1-16. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf>Acesso em: 14 jan.2019.

SILVA, M. C. M.. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e Construir a profissão docente** . Porto: Porto Editora, 1997.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em America latina: La deuda pendiente. In: **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**. Universidad de Granada, España. v.13, n.1, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, 1984, p. 143-178.

AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras
Departamento de Educação
Assis - SP

Fabiola Colombani

Faculdade Católica Paulista – FACAP
Marília – SP

RESUMO: O presente capítulo pretende apresentar algumas ideias e reflexões sobre a importância da amizade e da ética na formação dos professores. De caráter teórico, as reflexões aqui delineadas são resultados de uma revisão bibliográfica, sobretudo no campo da filosofia da educação. Partimos da ideia de que na sala de aula se experimenta situações que tem desafiado os professores a buscar respostas e saídas que muitas vezes não são satisfatórias, podendo, inclusive, acirrar os ânimos entre eles e os seus alunos. Nessa perspectiva, a amizade pode ocupar um espaço na vida das pessoas, levando à mudança de atitudes e a uma nova postura ética entre de professores e alunos. Decorrente desse processo, a proposta é defender a ideia de que no processo de formação dos professores sejam assegurados conteúdos e discussões que levem em consideração a pluralidade e as singularidades existenciais que habitam o espaço escolar.

Para tanto, incluir temas atinentes ao campo da ética, tais como alteridade, amizade, etc., podem favorecer a construção de um ambiente relacional saudável e de um processo de aprendizagem e de ensino mais próximo dos interesses e desejos dos alunos, conforme levantamento exploratório realizado. Enfim, a reflexão proposta visa ir além dos pressupostos cognitivos e epistemológicos na educação, presentes e predominantes desde a formação dos docentes. A ética nos exorta a refletir e a examinar as crenças, os desejos, os valores e os sentimentos que constituem a existência de cada um de nós, que se manifesta nas nossas formas de agir, sentir, falar e pensar, também na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Ética. Sala de Aula. Amizade.

ABSTRACT: This chapter intends to present some ideas and reflections on the importance of friendship and ethics in the formation of teachers. Of theoretical character, the reflections here outlined are results of a bibliographical revision, mainly in the field of the philosophy of the education. We start from the idea that in the classroom situations are experienced that have challenged teachers to seek answers and exits that are often not satisfactory, and may even stir up the mood between them and their students. From this perspective, friendship can

occupy a space in people's lives, leading to a change of attitudes and a new ethical stance between teachers and students. As a result of this process, the proposal is to defend the idea that contents and discussions that take into account the plurality and the existential singularities that inhabit the school space will be ensured in the teacher training process. In order to do so, to include topics related to the field of ethics, such as alterity, friendship, etc., can favor the construction of a healthy relational environment and a learning and teaching process closer to students' interests and desires, according to an exploratory survey accomplished. Finally, the proposed reflection aims to go beyond the cognitive and epistemological assumptions in education, present and predominant since the training of teachers. Ethics urges us to reflect and examine the beliefs, desires, values and feelings that make up the existence of each one of us, which is manifested in our ways of acting, feeling, speaking and thinking, also in the classroom .

KEYWORDS: Teacher training. Ethics. Classroom. Friendship.

1 | INTRODUÇÃO

É desafiante e uma das exigências para a educação contemporânea repensar o processo de formação de professores e as práticas pedagógicas que se desenrolam na sala de aula. Entre esses desafios está a compreensão sobre que bases estão assentadas essas duas áreas, de forma a reconfigurarmos e apontarmos novas possibilidades de ações e de posturas no ambiente escolar. Como bem sabemos, são os parâmetros exclusivamente epistemológicos e racionais que mais repercutem dentro de uma sala de aula quando tomamos ou temos a expectativa de que o aluno, por exemplo, é dotado apenas de uma capacidade de olhar e sentir o mundo a partir de uma postura hierárquica e “verticalizante”, isto é, como um sujeito que é capaz de conhecer e dominar as coisas conceitualmente.

Considerar e levar em conta o mundo dos valores, dos sentimentos, das paixões, ou melhor dizendo, outros lados de nós mesmos, pode ser uma alternativa para assegurarmos uma formação mais completa e mais aberta do ser humano. Deste modo, este trabalho será dedicado a uma reflexão sobre essas questões, na perspectiva de atualizar ou trazer para o cotidiano da prática pedagógica e quiçá, já no processo de formação dos professores, uma temática que pode nos ajudar a, pelo menos, contrabalançar e colocar em suspeita as atitudes que tem predominado no campo educacional.

Enfim, o desafio que se coloca na atualidade no campo da educação se concentra em uma busca permanente de saídas para questões que tocam diretamente o espaço da sala de aula. Indagamo-nos se a maneira em que são experimentadas as práticas pedagógicas contemporâneas responde ou diz alguma coisa aos alunos e professores, de forma que proporcione um ir além dos aspectos cognitivos e epistemológicos que nela predomina.

Nesse aspecto, cabe olharmos, antecipadamente, para a noção que nos é mais corriqueira quando falamos do homem, para observarmos que ela é fortemente marcada pela ideia de que somos seres racionais e conscientes. Foi na modernidade, sobretudo, ao tomar o entendimento humano como objeto da investigação filosófica, que se concebeu a ideia de um sujeito com a capacidade de conhecer, em que o pensamento tornou-se o centro e a mais importante de nossas capacidades. A consciência, garantida pelo pensamento, é a manifestação dessa capacidade humana para conhecer, para saber que conhece, ter um conhecimento das coisas e de si e uma reflexão sobre esse conhecimento. Ante essa ideia, ser racional e ser consciente adquire um significado de extrema relevância para compreendermos e refletirmos sobre o *sujeito*, o *indivíduo* (o eu), a *pessoa* e o *cidadão*. São essas esferas que constituem o homem em sua dimensão epistemológica, psicológica, ética e política (Cf. CHAUÍ, 2003, p. 130-1).

Nesse sentido e para os fins desse trabalho, para ir além dos pressupostos cognitivos e epistemológicos na educação, defendo que é preciso considerar o campo ético como uma dimensão importante, de forma a trazer para a discussão uma perspectiva diferente, que se não é nova, todavia pode favorecer posturas e rumos alternativos quanto aos dilemas e dramas que reinam no ambiente escolar. A ética, como uma das dimensões humanas, se olhada com cuidado, nos exorta a refletir e a examinar as crenças, os desejos, os valores, os sentimentos que constituem a existência de cada um de nós, indicando o nosso caráter plural, que se manifesta nas nossas formas de agir, sentir, falar e pensar. Isto quer dizer que, quando nos referimos a um indivíduo, alguém da pretensão de reduzi-lo a uma unidade e a uma identidade para todo o sempre, falamos de uma vida que a todo momento é atravessada por modos de existir que não se reduzem ou não podem ser compreendidos a partir de uma única configuração. Retomando Heráclito, o homem que se banha no rio hoje não será o mesmo que experimenta as águas de amanhã, que também se transformaram. A natureza humana, isto é, as características que nos distinguem de outros seres vivos, pode ser vista como marcada por ações, ideias, anseios e gostos que se modificam, contradizem-se, unificam-se e são ultrapassados, indicando o nosso caráter finito, porém incompleto e em plena mudança.

Parto da perspectiva de que há outro de nós em nós mesmos, que nos impele, que nos impulsiona, mas também um Outro fora de nós, que nos interpela a reconhecê-lo e a respeitá-lo, visto que convive socialmente comigo. Convivência, alteridade, respeito são experiências que pertencem ao campo da ética e que nos auxiliam a experimentar novas formas de relacionamento, de pensar e de agir. Neste sentido, a amizade pode ser tomada como uma prática e um estilo de existir que, se adotada e vivida por alunos e professores, faria da sala de aula um espaço aberto a relações intersubjetivas renovadas.

2 | A SALA DE AULA COMO ESPAÇO ÉTICO E DE AMIZADE

o termo 'sala' (testemunhado em 969 como *salla* e no séc. XV como *sala*), referido aos espaços nos quais acontecem as aulas, não tem origem latina, mas remonta ao germânico *sal*, no qual tinha o sentido de 'habitação', referindo-se a um âmbito amplo, de onde se estendeu a denominação genérica para espaços de uso múltiplo, incluindo o educativo (CASTELLO, 2007, p. 77).

Do ponto de vista educativo, a sala é o espaço onde ocorre a aula, isto é, a lição que cada dia o professor dá aos seus alunos. Inserida na escola, seu núcleo e elemento insubstituível, a sala de aula seria um espaço limitado e limitador, hermético, fechado em um cômodo que foi construído ou adaptado para tal fim. Compreendida assim, dela estariam fora outros espaços de aprendizagem, como o mercado, por exemplo, mesmo reconhecendo que ali a criança visualize marcas, produtos, dinheiro, etc. Ou o espaço familiar, quando assimila valores e crenças e constrói atitudes. Ou até mesmo a própria escola, durante os intervalos, no pátio, nos corredores, etc. Nessa perspectiva, "o ato de aprender não se dá apenas nas chamadas salas de aula, mas em todo espaço de convivência onde haja estímulo e solicitação para que a criança assimile uma informação nova, um fato ou mesmo um conceito" (ROBSON, 2011, p. 81).

A história da sala de aula passou por vários movimentos até chegar ao modelo que conhecemos hoje. Com a necessidade de implantação de novos métodos pedagógicos para se organizar o ensino por grupos escolares diferenciados entre si, às vezes por idade e outras por seus resultados de aprendizagem, a sala de aula foi se modificando. Ela passou a ter muitos elementos:

não apenas os docentes e os alunos, mas também mobiliário, instrumentos didáticos, as questões da arquitetura escolar, tudo faz parte da sala de aula. Os bancos escolares, as lousas e os cadernos têm uma história e uma especificidade pouco conhecidas até hoje. Além desse aspecto material, a sala de aula implica também uma estrutura de comunicação entre sujeitos. Está definida tanto pela arquitetura e pelo mobiliário escolar como pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia que aparecem na sala de aula tal como a conhecemos, e que são tão básicas no momento de ensinar que muitas vezes passam despercebidas (DUSSEL, 2003, p.36-37).

Como vemos, na sala de aula habitam pessoas e indivíduos que agem a partir de convicções e valores que foram ou estão se formando ao longo de suas vidas. Uma aula, por exemplo, não se reduz apenas a objetivos instrucionais e à assimilação consciente de conteúdos por parte do aluno, mas se refere também a aspectos afetivos, sócio-culturais e comunicacionais que vinculam os personagens e sujeitos ali existentes.

ao aceitarmos a aula como um conjunto de meios e condições, não podemos deixar de levar em conta que tais condições incluem aquelas ligadas aos aspectos sócio-afetivos dos alunos e professores para que a aula aconteça de forma a atingir seu propósito (ROBSON & INFORSATO, 2011, p. 81).

É nessa perspectiva que podemos considerar a sala de aula um local de encontro. Embora seja um espaço historicamente institucionalizado, a sala de aula pode ser um lugar para transgredirmos e edificarmos maneiras renovadas de nos relacionar. Para além dos conteúdos cognitivos e epistemológicos que aí circulam, é possível, e até mesmo necessário, que a comunidade escolar, sobretudo professores e alunos, crie e invente ocasiões para experimentar novos diálogos e novas relações. A sala de aula seria um espaço revolucionário, plural, de liberdade, de descoberta de si mesmo e de conversações com o mundo e com os outros.

Como seres inacabados que somos, o desafio que é posto para aqueles que querem intensamente fazer de sua existência um momento artístico e de criatividade é se abrir ao outro. Não para anulá-lo e nem submetê-lo a desejos, ordens e regras, porém para nos fazer mais humanos e sensíveis, compartilhando dores e sofrimentos, bem como as alegrias. Reconhecendo esse permanente conflito e o caráter agônico da vida é que nos tornaremos um “outro” para nós mesmos e para o “outro”, a ser considerado, ouvido e respeitado.

E a amizade, no seu sentido mais profundo e original- *philia* -, pode ser tomada como uma disposição, um sentimento, uma paixão e também uma ação mais decidida na direção de mim mesmo e do outro. E, por isso, ela tem a ver com a ética e, por consequência, com a educação e a prática pedagógica que ocorre na sala de aula.

No caso de um amigo, ele é sempre mais do que simplesmente um Outro. É o outro que queremos próximo e toda uma ética da aproximação e da proximidade deve se constituir em resposta ao seu chamado, às suas provocações e solicitações. Tarefa difícil, em se tratando de sala de aula, onde convivem pessoas com histórias e condutas as mais diversas, o que exige um esforço, uma dedicação e um compromisso que nem sempre os conteúdos epistemológicos podem nos oferecer. Vive-se ali em uma condição de possibilidade, de um fazer que pode ser frutífero, o que indica que não há uma finalidade, uma verdade para a qual podemos lançar os nossos olhares e a partir dela orientar as nossas ações.

Se isso não bastasse, a busca dessa proximidade não significa nos subsumir na ideologia da intimidade, que “acaba transformando as categorias políticas e públicas que nos constitui em psicológicas e, ao invés de revelar o diferente que nos marca, nos conduz a um processo de anulação de um no outro” (ORTEGA, 2004, p. 145-6). A proximidade da qual falamos quer ser pensada como uma forma de impessoalidade, de distância para o bom fluir das relações. Fazer valer a impessoalidade é construir uma vida de exterioridade, ou seja, uma vida em que a diferença, o novo, o estranho e o efêmero sejam aceitos como uma forma de edificar a existência humana.

Portanto, quando falamos da sala de aula como espaço de encontro queremos dizer que as relações que brotam na sala de aula não podem se basear em um compartilhamento uniformizado dos mesmos desejos e da mesma forma de pensar, onde alunos e professores se ligam apenas pelo anseio de atingir a perfeição, a estabilidade e a segurança. Ali é um lugar revestido de um caráter agônico e

antagônico, o que quer dizer que se faz necessário o cultivo do “ethos da distância”, em que o principal objetivo seria inserir uma distância nas relações. Isso não significa renunciar a elas e sim deixar de construir uma ligação narcisista em que o outro apenas mantém e fortalece cada vez mais nossa identidade (ORTEGA, 2004). Nesse sentido, a sala de aula torna-se o espaço de encontro das multiplicidades, onde o desejo de conhecer e experimentar o “novo”, o que está por vir, se reveste de uma “dialeiticidade” permanente.

Como suporte dessa, alguns conceitos são fundamentais: diálogo, consenso, tolerância, participação, afeto, acordo, respeito à diferença, etc. Essas ideias pertencem à dimensão ética, e contribuem para a construção de uma maneira nova de existir. E a sala de aula pode ser pensada como um lugar rico para isso, mas sempre buscando ultrapassá-la, pois, para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além de suas portas? Uma pergunta desta natureza nos conduz a refletir e indagar o que estamos fazendo de nós mesmos como professores e alunos quando vivemos em um ambiente como a escola, muitas vezes marcado pelo conflito, pela violência, pela intolerância e o desrespeito, frutos de movimentos da alma nem sempre a alcance de nosso entendimento e domínio. Nesse sentido, o “além de suas portas”, pode ser entendido não como uma superação em vista de um estado melhor, mas como uma atitude de reconhecimento das profundezas do existir humano. Ultrapassar significa dar um passo atrás em direção ao aquém daquilo que nos constitui, aos nossos bastidores que nem sempre se revelam nas cenas de nossas vidas.

Embora consideremos a sala de aula como espaço ético, no sentido que foi exposto até agora, é costume tomá-la como um “momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, confronto de ideias entre professor e aluno, entre alunos e alunos, busca do aprimoramento de técnicas para maior *racionalização da transmissão de conteúdos*” (NOVASKI, 1995, p.11. Grifo meu). Mas, o que quero chamar a atenção é que se, mesmo tradicionalmente são utilizados como campos inerentes ao ato pedagógico, o ensino e a aprendizagem constituem ocasiões tensas, inquietantes, apaixonantes que, bem cuidadas, são fontes de momentos importantes e até desejáveis para criarmos maneiras novas de relações existenciais.

Na sala de aula não se dá apenas a relação professor-conhecimento-aluno, ou melhor, uma relação epistemológica. Há movimentos e movimentações nesse processo, isto é, somos levados de um lugar e de situações para outros, o que exige que estejamos abertos a aumentar as nossas experiências e vivências, configurando “um processo de ensino-aprendizado realmente humano” (NOVASKI, 1995, p.11). Esse humano é marcado pela vulnerabilidade e pelo imponderável, que não é pré-determinado e não pode conhecer e conceber *a prioristicamente* o que virá pela frente, devendo enfrentar as incertezas, as dúvidas e o caráter precário do existir.

Desse ponto de vista, à sala de aula cabe tornar-se um lugar de encontros que levem em conta as mais diversas, variadas e contraditórias perspectivas e expectativas

que nos formam. As pessoas entram ali, constroem relações, momentos nos quais os interlocutores experienciam perspectivas em uma troca permanente de conteúdos, em que as conversas produzem e fazem surgir e acumular informações enriquecedoras. “Como são infundáveis as perspectivas desde as quais um assunto pode ser abordado, vemos aí então que a aprendizagem não termina nunca, o que torna perigosa, diria mesmo ridícula, a postura de quem se acha o dono do saber” (NOVASKI, 1995, p. 12).

Como um artista, o professor - esse ator do ensinar-aprender – deve se manter firme em suas convicções sem ser dogmático, e respeitoso das convicções alheias sem ser subserviente. Essa criatividade, intrínseca à arte de educar, nos torna mais humanos e mais próximos, enfim, mais eróticos:

uma relação erótica, porque a relação de um professor com um aluno é como a relação de um ator com seu público: quando você aparece em cena, é como se o estivesse fazendo pela primeira vez, e você tem a sensação de que, se não tiver conquistado o público nos primeiros cinco minutos, o terá perdido. É isso o que eu chamo de uma relação erótica, no sentido platônico do termo. Além disso, há uma relação canibal: você come as carnes jovens deles, e eles comem sua experiência (ECO, 2008, p. 5).

Esse “canibalismo” pedagógico de que fala Eco, leva-nos a pensar em algo mais radical, isto é, ao conhecimento que se pode ter cada vez mais do ser humano. Agir assim é ir se inteirando da aprendizagem mais profunda e que realmente interessa na vida: conhecer o humano, o mundo humano. A densidade de sentido dessa experiência se revela por meio de um processo em que o saber não é algo mecânico e instrumental, porém se deriva de um prazer, dor ou sofrimento advindo de uma relação saborosa; doce ou amargo, mas sempre sabor.

Assim, a exigência para a prática de uma nova maneira do educar é também educar-se e não apropriar-se do outro, reduzindo-o a um mero objeto ou coisa. Assim narra Eco:

há pessoas infelizes que passam os primeiros anos de sua vida com pessoas mais jovens, para poder dominá-las, e, quando envelhecem, estão com pessoas mais velhas. Comigo aconteceu o contrário: quando eu era jovem, estava com pessoas mais velhas, para aprender, e agora, tendo alunos, estou com jovens, o que é uma maneira de manter-se jovem. É uma relação de canibalismo; comemos um ao outro (ECO, 2008, p. 5).

Essa imagem de certa antropofagia educacional expõe que, como animais humanos, somos capazes de encontros, de uma abertura que nos aperfeiçoa e que nos alimenta. Para além do que pensa Kant, esse aperfeiçoamento não nos conduziria a um cosmopolitismo social, mas nos prepararia continuamente para o enfrentamento das exigências que o dia-a-dia nos faz, como diagnostica Max Weber sobre a modernidade.

A vida, preche de sentidos que se renovam a todo instante, é inesgotável. Por isso, tanto na aprendizagem de conteúdos como na aprendizagem do que é o

ser humano, cabe a nós escapar de pensar o mundo como um sistema fechado de conceitos e de ideias ou tentar reduzir o outro a um molde dentro do qual queremos enquadrá-lo. “Muitas vezes temos que deixar de lado todo tipo de abordagem técnico-científica e, desarmados, estar simplesmente com o outro [...] Educar é estar com o outro” (NOVASKI, 1995, p. 13-14). Ser menos epistemológicos e mais éticos ou, no mínimo, buscar um equilíbrio entre essas duas dimensões ou até mesmo incluir outras, como a política, a psicologia e a estética, parece ser a maior das tarefas que temos para a educação atual, seja na prática pedagógica, seja no processo de formação de professores.

Sendo otimista, mas não iludidos, a escola pode tornar-se um espaço onde as pessoas se aproximem, construindo momentos privilegiados de encontros movidos e originados por sentimentos e paixões que nos levem a dignificar as nossas existências. Mas é verdade também que ela pode - e geralmente o faz -, afastar as pessoas das pessoas, o que muitas vezes pode estar despertando outros tipos de paixões que, se não tivermos bem educados para lidar com elas, podem nos levar à violência no âmbito escolar. Talvez seja por aí que possamos compreender alguns fatos que efetivamente ocorrem na ou a partir da escola. E os jornais não se cansam de noticiar sobre isso (APEOESP, 2015).

Um pequeno exercício de reflexão pode nos ajudar. Como foram e são as nossas relações na sala de aula? Quanto tempo demora a se estabelecer – quando se estabelece – um convívio mais próximo entre aluno-aluno e aluno-professor-aluno? De antemão, é preciso levar em conta que o ensinar-aprender do homem não se realiza só como interioridade, como cognição em que conceitos, valores e teorias são assimilados. É também importante se aproximar daquilo que está perto de nós, isto é, o Outro, que pode dar sentido a uma vida diferente de mim. É preciso ponderar que “todas as vicissitudes humanas perpassam de ponta a ponta nesse espaço e tempo, vicissitudes que podem ser traduzidas em conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismo, esperanças, avanços e retrocessos, enfim, tudo o que é humano” (NOVASKI, 1995, p. 14). Portanto, o professor como também o aluno deveriam estar atentos para responder aos apelos – nem sempre verbais - que emergem no ambiente da sala de aula. Essa responsabilidade significa que eles devem ir além dos conteúdos, transportar-se para além da sala de aula, reconhecendo os limites, a finitude, a complexidade e a fragilidade humana. Não somos algo dado e acabado.

A relação em sala de aula é muitas vezes apresentada como uma relação que se marca e se define pela alteridade; pela forma de compreensão, de percepção e de recebimento da alteridade. É preciso reconhecer isso. Todavia, se não sabemos ou se não somos capazes de reconhecer se essa direção, ou mesmo se essa descrição da sala de aula, como um espaço relacional a envolver fundamentalmente a condição diferenciada e diferenciadora da alteridade, é realmente a mais adequada, que pelo menos a coloquemos em nosso horizonte educacional.

A importância de se considerar a presença e de mediar o conhecimento e o aprendizado pelo outro, a partir da sala de aula, pode contribuir na criação de uma convivência social de outro nível que, sem atribuir à escola o papel de redentora da sociedade, pode favorecer transformações significativas em nossas atitudes. O esperado, portanto, é que se aponte para a importância central do outro, inclusive para o estabelecimento efetivo de um processo de construção cognitiva, processo este que, sem a presença do outro, permanece parcial, precário, ou até mesmo irrealizado. Para essa nova experiência, podemos colocar o tema da amizade em nossas perspectivas educacionais, no sentido de despertar e manifestar desejos, sentimentos, paixões e disposições jamais vividos, pensados e ditos.

Sabemos, por ver ou por recordar, que ao entrar na sala de aula, em seu primeiro dia de escola, o menino ou a menina não pensa no que será a matemática ou na lição de português. Ele quer saber quem será sua professora, mas, sobretudo, quer encontrar um amigo ou fazer amigos. A escola seria para ele, menino, ou para ela, menina, essencialmente isso: o seu primeiro espaço de amizades. Como diz ORTEGA (2004, p.155), “a amizade é um fenômeno público, precisa do mundo, da visibilidade dos assuntos humanos para florescer.”

Num levantamento exploratório realizado com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública, com a finalidade de verificar o que se entende por amizade e suas repercussões tanto nas relações humanas quanto nas relações de ensino-aprendizagem, os dados revelam que é possível notar a expectativa positiva que o tema pode provocar.

Quando perguntados o que eles entendem por amizade, as respostas mais frequentes entre os alunos compreendem uma ligação com a confiança, o amor e a união, sendo que a maioria disse que têm amigos e que nunca, quase nunca ou só de vez em quando foi deixada de lado em suas relações na escola. Essa conclusão parece bem próxima daquilo que dissera Aristóteles: “e é entre os bons que são encontradas a confiança, o sentimento expresso pelas palavras ‘ele nunca me faria uma deslealdade’, e todas as outras coisas que se requerem numa verdadeira amizade” (1987, p. 143). Além disso, considera a amizade algo importante, pois favorece a boa convivência, possibilita a criação de novos vínculos, proporciona uma vida feliz, alegre e prazerosa, contribuindo para a partilha das tristezas e alegrias e criando um espírito de confiança, enfim, ela é essencial na vida das pessoas.

No que se refere aos professores, os alunos, na sua grande maioria, consideram que é possível o estabelecimento de uma relação de amizade com eles, visto que pode promover a boa convivência na sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem, e o interesse nas aulas e a construção de um respeito mútuo. A consequência direta deste quadro, como uma parcela significativa respondeu, apontaria na direção de um melhor desempenho escolar, pois a atenção recebida contribui no desejo maior de aprender, favorecendo a realização das atividades escolares e, por conseguinte, a obtenção de boas notas, tornando o ambiente agradável e as aulas fluindo melhor,

proporcionando uma tranquilidade e facilitando a compreensão do conteúdo, na participação e confiança na aprendizagem.

Pelos dados é possível perceber que a amizade ocupa um espaço importante na vida das pessoas e os discursos filosóficos puderam e podem nos ajudar a aprofundar a reflexão e contribuir para olhar com mais atenção às coisas que acontecem no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, mudando atitudes para que levem à experimentação de novas formas de vida. Isso significa uma nova postura ética – de professores e alunos.

3 | CONCLUSÕES

Pelo que observamos, a ética é e pode tornar-se um campo de reflexão e de ação humana que possibilita pensarmos de maneira nova as questões educacionais. Ao resguardar a individualidade e a dimensão existencial da vida, a ética nos oferece a oportunidade de apostar no mundo humano, apesar dos fatos e atos bárbaros e cruéis que foram cometidos ao longo da história e que continuam até hoje. Sem a pretensão de hipostasiar qualquer outra vida, mas se restringir a esse mundo, o objetivo aqui foi apenas refletir sobre formas de continuarmos convivendo neste mundo. É necessário, explica a filósofa Hannah Arendt, nos reconciliarmos com o mundo - cenário do horror -, mas também o único espaço que pode conferir dignidade à nossa existência. Cabe a nós, segundo ela, a responsabilidade de arrumar esse lugar:

o fato de o ser humano ter o dom da ação, no sentido de fazer um início, só pode significar que ele foge a qualquer previsibilidade; que, nesse caso, a própria imprevisibilidade tem uma certa probabilidade e que aquilo que “racionalmente” não é de se esperar pode mesmo assim ser objeto da nossa esperança. E esse dom para o imprevisível, por sua vez, se baseia exclusivamente na singularidade, por meio da qual cada um se distingue de qualquer um que foi, é ou será, [...] e essa singularidade se baseia no fato da natalidade, fundamental para toda comunidade humana, e em virtude da qual cada ser humano apareceu no mundo como um Novo singular (ARENDR In: ALMEIDA, 2008, p. 471).

Se à educação cumpre alguma tarefa nesse processo de arrumar o mundo, ela precisa tomar a ética como instrumento para, inicialmente, detectarmos os perigos que o predomínio de uma concepção de mundo universalista e racionalista causou e que continua causando aos humanos. Colocar a ética em diálogo com as questões educacionais – a didática, a prática pedagógica e a formação de professores, por exemplo -, é considerar a finitude humana, o mundo das paixões, da dor, da diferença, do outro, do não lógico, enfim, daquilo que fora abandonado pela ética clássica que, juntamente com a epistemologia, buscava o que está relacionado à unidade, ao universal, ao perfeito, ao verdadeiro e ao eterno.

Se as éticas tradicionais baseavam-se no princípio de que nada existe sem a razão, a ética contemporânea, para bem contribuir com a educação, deve levar em

conta as experiências humanas singulares e não valores concebidos como objetivos e universais, requerendo dos homens obediência a eles. Na ética tradicional, e na perspectiva da sala de aula, alunos e professores estariam impossibilitados de agir e de se comunicar na direção de criar ou iniciar algo novo para o mundo. Nas palavras de Hannah Arendt, a educação:

é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2007, p. 247).

Preparar as crianças e os jovens em vista de um mundo comum é, do ponto visto ético, não pressupor um padrão ideal, transcendente, teórico e normativo que impede a liberdade e a felicidade dos sujeitos inseridos nesse mundo humano contingencial se manifestarem. “Felicidade e liberdade que não negue a historicidade e a sensibilidade humanas e cuja realização não seja pensada em termos de condições especiais, na qual é pressuposta a superação pelo homem de sua condição mundana e existencial” (AGUIAR, 2001, p. 104). É arriscando, criando, desejando, escolhendo e habitando esse mundo que os homens revelam e experimentam a sua singularidade, o que na sala de aula significaria constituir-se como sujeitos que se familiariza com suas paixões - o outro que habita em nós -, seus medos, suas faltas e falhas. Todavia, se o reconhecimento dessas dimensões não ocorre ou não são levadas em consideração, a tendência é acarretar violências incontroláveis e conflitos contra os outros, contra a *polis*, na verdade contra nós mesmo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. A.. **Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt**. Fortaleza: EUFC, 2001.

ALMEIDA, V. S. de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. 2008, vol.34, n.3, p. 465-479.

APEOESP. **Observatório da Violência**. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/>. Acesso em: 18 Jul. .2015.

ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores, v. 2).

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia** . São Paulo: Ática, 2003.

CASTELLO, L. A. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo

Horizonte: Autêntica, 2007.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ECO, U. O professor aloprado. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 11/05/2008 Caderno Mais!., pp. 4-5.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAES, R. (org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papyrus, 1995, pp. 11-15.

ORTEGA, F. Por uma ética e uma política da amizade. In: MIRANDA, D. S. (org.). **Ética e Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004, pp. 145-156.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9, p. 80-85.

FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: RELATOS DA EQUIPE GESTORA E DOCENTE DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO DO MARANHÃO

Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - MA

Tyciana Vasconcelos Batalha

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – MA

Waléria Lindoso Dantas Assis

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – MA

RESUMO: O processo de formação continuada de docentes configura-se como uma temática importante e essencial para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O presente artigo objetivou investigar as contribuições da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil pela SEMED de São Mateus do Maranhão-MA para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola. Ancorada nos autores: FREIRE (1999), LIBÂNEO (1998), FERREIRO (1996) dentre outros, e nos dispositivos legais que versam sobre a formação de professores destacando a LDBEN nº 9394/96, RCNEI (1988), DCNEI (2009) para fundamentar a temática abordada. É uma pesquisa exploratória com enfoque qualitativo; na qual se realizou pesquisa bibliográfica e de campo. Como instrumento de coleta de dados, fez-se uso da entrevista semiestruturada. A pesquisa ocorreu nos anos de 2015 e 2016 e

revelou a necessidade de garantir, de maneira sistemática, a formação continuada para os profissionais da educação infantil para fortalecer o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Os resultados obtidos favoreceram a compreensão da importância da formação continuada dos docentes da Educação Infantil, no município de São Mateus do Maranhão-MA. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Formação continuada. Linguagem escrita.

ABSTRACT: The process of continuing teacher education is an important and essential process for the quality of the teaching and learning process. The present article aimed to investigate how the subsidies for the continuing education of teachers of Early Childhood Education by the SEMED of São Mateus to subsidize the work with a written language in the preschool. Annotated in Authors: FREIRE (1999), LIBÈNEO (1998), FERREIRO (1996), among others, concerning the literature on teacher education in LDBEN nº 9394/96, RCNEI (1988), DCNEI (2009) and to argue the subject matter. It is an exploratory research with a qualitative approach; in which is the bibliography and field research. As an instrument of data collection, the semi-structured interview was used. The search is carried out in the years 2015 and 2016 and is a way of systematically guaranteeing a continuous training for the professionals of the

early childhood education to subsidize the work with children from 0 to 5 years of age. The results obtained favor the understanding of the continuing education of the teachers of Early Childhood Education, in the municipality of São Mateus do Maranhão. **KEYWORDS:** Early Childhood Education. Continuing education. Written language.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação de profissionais da educação infantil tem ocupado de maneira acentuada lugar de destaque nas políticas educacionais do país, haja vista que muitas mudanças têm culminado e exigido aos docentes que atuam nessa primeira etapa básica da educação, uma formação continuada que favoreça o desenvolvimento da criança pequena, o reconhecimento e o aperfeiçoamento desses profissionais.

Trata-se de uma pesquisa exploratória com enfoque qualitativo; conforme abalizam Lüdke e André (1986) quando citam que a pesquisa qualitativa é uma atividade de interesse imediato e continuado, busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. Realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo, e, como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, tendo em vista que esta possui uma grande vantagem sobre outras técnicas, pois ela “permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Ressalta-se que esta pesquisa, está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infância & Docência- GEPEID, vinculado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação e Infância da Universidade Federal do Maranhão). Este estudo faz parte do Projeto denominado: Trajetórias das Professoras de Educação Infantil na Ilha do Maranhão.

2 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA PARA MELHORIA DA PRÁTICA DOS EDUCADORES

Este artigo teve como objetivo esclarecer como a SEMED do município de São Mateus do Maranhão- MA, através das formações continuadas, qualifica os docentes para que estes trabalhem a linguagem escrita na pré-escola. O referido município está localizado na mesorregião do Centro Maranhense e na microrregião do Médio Mearim, com uma população de 39.109 habitantes, está a 44m de altitude e a 188 km de São Luís (BRASIL, 2010).

Segundo Mello (2009) a partir do momento em que a criança se expressa por meio das diversas linguagens que possam estar inseridas na escola, não há razão para excluir a linguagem escrita do meio infantil ou até mesmo do ensino fundamental, muito

pelo contrário, é fazer com essas linguagens sejam consideradas a expressividade das crianças, para que elas possam ser leitoras e produtoras de textos que as conduzam ao mundo da linguagem escrita.

O desenho e o faz de conta realizados em sala de aula devem ser vistos pelo/a professor/a como uma atividade essencial e que irá formar nas crianças uma comunicação humana, efetivada por meio da escrita, que vai proporcionar uma linguagem expressiva, com o intuito de proporcionar um aprendizado representativo da realidade de mundo vivido pelas crianças (MELLO 2009, p.22).

Diante destas considerações, percebe-se que para atuar como docente na área da educação infantil, há necessidade de se ter profissionais especializados e com conhecimentos específicos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, sabendo que cuidar e educar de crianças pequenas, não é tarefa fácil, mas, extremamente complexa e singular, uma vez que cada criança é um ser único.

Desta maneira, percebe-se a necessidade de investir em ações que tenham a formação inicial e continuada como ponto de partida em todas as regiões brasileiras, e, sobretudo na cidade de São Mateus do Maranhão- MA, uma vez que esta fase escolar é fundamental para o desenvolvimento bio-psico-social de crianças de zero a cinco anos de idade.

3 | ABORDAGEM E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na Avenida Rodoviária S/N em São Mateus/MA, fundada em 1977, que atende 185 crianças da pré-escola na faixa etária de 04 a 06 anos e é mantida pela Prefeitura Municipal do local. As turmas de educação infantil funcionam nos dois turnos. Contudo, a escola também trabalha com o Ensino Fundamental do primeiro ao 5º ano. Tive-se como sujeitos envolvidos na pesquisa a Coordenadora da Educação Infantil do Município; a Gestora Escolar e a Professora do Infantil II da referida escola.

Com o intuito de compreender como ocorrem as formações de docentes oferecidas pela SEMED no município de São Mateus do Maranhão- MA, elaborou-se uma entrevista semiestruturada com questões abertas e distintas às envolvidas com a pesquisa para que se tivesse uma dimensão ampla e completa sobre a temática abordada.

Assim, iniciaram-se os questionamentos com a Coordenadora da Educação Infantil, que atua na rede há 17 anos e exerce a função há 03 anos. Formada pelo antigo Magistério, possui graduação em Pedagogia e está cursando especialização em Gestão e Orientação Educacional.

Inicialmente, buscou-se saber da coordenadora da Educação Infantil **qual a compreensão do município sobre educação infantil** e como resposta teve-se:

- a) *Construir na criança o direito de exercer sua cidadania;*

- b) Cuidar da criança para que ela possa desenvolver suas capacidades cognitivas;
- c) O desenvolvimento da criança a partir do momento que é incentivada pela família e pela escola a diversificar seu saber.

Sobre as considerações realizadas pela Coordenadora, Oliveira (2010) destaca que uma das funções das instituições de educação infantil é desenvolver no educando as condições para que este exerça a sua cidadania, considerando que nessa perspectiva as formas como as crianças vivenciam o mundo, construindo conhecimentos, interagindo e manifestando seus desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte para que as instituições possam tomar suas “decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias” (OLIVEIRA, 2010, p.02).

Em seguida questionou-se a coordenadora sobre, **como são realizadas as formações continuadas no município**, e obtivemos como resposta que:

São oferecidas semestralmente formações aos professores/as, focando em discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, passando pela alfabetização, despertando o interesse pela leitura e escrita. Ressaltou ainda que essas formações precisam acontecer com mais frequência, dando suporte ao/a professor/a repensar sua forma de atuação em sala de aula, revendo conceitos e percebendo que a criança não é mais um indivíduo passivo de ações.

Sobre tal assertiva, a legislação educacional, no que concerne à formação continuada dos professores da educação infantil, também destaca sua importância, conforme podemos apreender no artigo 57º, parágrafo II, do parecer das DCNEI/2009:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente [...] (BRASIL, 2009, p.18).

Continuamos nossa entrevista buscando saber se a **SEMED promove formações específicas para a educação infantil**, e soubemos de acordo com a resposta da coordenadora que:

A SEMED tem promovido formações para a educação infantil e, já promoveu formação continuada específica para a educação infantil, porém são formações pouco frequentes, o que instiga o docente a buscar novas qualificações. Nestas formações a rede municipal orienta que para trabalhar a linguagem na educação infantil o/a professor/a deve estar atento/a para que a criança leia e escreva verdadeiramente e não apenas decodifique símbolos.

No que se refere à formação continuada dos professores da educação infantil, o parecer das DCNEI/2009, destaca sua importância e condição de direito aos docentes oportunidades de aprimoramento de sua prática e identidade profissional conforme é possível apreender ao citar que:

Programas de formação continuada dos (as) professores (as) e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre suas práticas docentes cotidianas em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p.13).

Perguntamos ainda sobre **qual o referencial teórico utilizado para trabalhar nas escolas do município** e como resposta obteve-se que:

O município utiliza-se do referencial de Emília Ferreiro, pois identifica na autora um potencial bastante significativo no processo de alfabetizar por meio da aprendizagem da escrita.

Sobre esta consideração, Ferreiro (1996, p.24) afirma que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Na quinta pergunta indagamos se o **município possui proposta Pedagógica ou Curricular para a Educação Infantil**, soubemos que:

O município não possui Proposta Pedagógica ou Curricular para a educação infantil, nem mesmo as escolas possuem Projeto Político Pedagógico que deveriam trazer as concepções e orientações para o trabalho na educação infantil, conferindo unidade à escola e à rede educacional como um todo.

Diante de tal assertiva, a LDB, em seus artigos 12º e 14º evidencia a importância da construção desse projeto como forma de direcionar os trabalhos da gestão democrática no sistema de ensino, ou seja, a identidade da escola.

Dando continuidade à entrevista semiestruturada, dialogou-se com a gestora da escola em foco, que é formada em Pedagogia, possui Especialização em Coordenação e Gestão Escolar, trabalha na rede há 25 anos e ocupa este cargo há 10 anos.

Iniciamos a entrevista questionando **qual o seu entendimento, enquanto gestora escolar, sobre educação infantil**, e, a referida entrevistada, respondeu que:

A educação infantil é “o início do processo do desenvolvimento do ser humano em seus diversos aspectos: físico, emocional, afetivo, cognitivo e social”. Ressalta ainda que é necessário pensar em uma educação que realmente foque a criança como um ser de direitos, onde o município participe ativa e efetivamente dessas mudanças por meio de ações concretas, fortalecedoras do conhecimento e aprendizagem desse grupo de atores considerados importantes no meio social.

Baseado nas considerações feitas pela gestora percebe-se que está em consonância com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, p.10), quando diz:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na sequência foi realizado o seguinte questionamento: **Qual a importância da formação continuada para os docentes e a resposta foi:**

A formação continuada é um pilar de fortalecimento do trabalho com o intuito de fazer o educador ir à busca de novas aprendizagens, contribuindo assim com o saber já adquirido e o que poderá melhorar no direcionamento dos seus trabalhos com a criança. Diz também que sem uma formação constante o profissional terá dificuldades em enfrentar desafios advindos do seu dia a dia, além de que é uma necessidade e um direito de cada profissional.

Diante da resposta apresentada, Libâneo (1988) afirma que:

Os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula. Buscando assim melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período de aula.

Em seguida perguntamos: **Em sua opinião, qual o (os) objetivo (s) da formação continuada de docentes da educação infantil?**

Visa atender às especificidades legais para trabalhar com crianças de zero a cinco anos de idade, mediante uma prática pedagógica refletida.

Desenvolver integralmente a criança, fazendo com haja, por meio do/a professor/a, a multiplicação de conhecimentos, reforçando assim a capacidade de agir e pensar dessas crianças.

Contribuir para a qualificação e o aprendizado do/a docente da educação infantil. Pois “é uma necessidade inerente à própria profissão e por isso deve ser permanentemente realizada para desenvolver o lado pessoal, profissional e social do/a educador/a infantil.” (GESTORA, 2016).

Diante das afirmações da gestora entrevistada com relação a este questionamento, Freire (1999, p.78) cita que, [...] as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. Ou seja, é necessário ter comprometimento profissional e social para com as crianças pequenas.

Questionamos ainda sobre qual é a **concepção de linguagem no contexto da formação continuada de docentes da educação infantil**, e a entrevistada nos respondeu da seguinte maneira:

É o ponto de partida para os educadores inserirem a criança no mundo linguístico, incentivando-o a produzir, ampliar seus conhecimentos e desenvolver suas ideias. Afirma ainda que os docentes da educação infantil precisam fortalecer e incentivar o desenvolvimento do vocabulário das crianças, ampliando a fluência de palavras, porém deixa evidenciada que a linguagem não é listagem de palavras, mas está associada a uma infinidade de contextos e usos da palavra.

Enfatizando o que a gestora identifica no mundo da linguagem, MELLO (2009, p.22), evidencia que essas atividades são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Outra questão levantada foi: **De acordo com seu entendimento, quais os aspectos relevantes para que a linguagem seja trabalhada no cotidiano das crianças da educação infantil?**

É primordial o conhecimento por parte do/da professor/a das orientações trazidas pelo RCNEI. Afirma ainda que as crianças da educação infantil devem conhecer o mundo da linguagem de forma diversificada, sendo possibilitado a elas o desenvolvimento da linguagem corporal, musical, artística, oral e escrita de forma a compreender e ser compreendida quanto a utilização dessas múltiplas linguagens.

Tomando por base o direcionamento das DCNEIs, quando relacionado ao trabalho com a linguagem, estas em seu conteúdo citam que as propostas pedagógicas da educação infantil precisam ser construídas de modo que:

[...]Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p.25).

Ainda sobre a terceira entrevistada, destaca-se que esta é professora da turma do Infantil II, possui graduação em Pedagogia, atua na educação infantil há 06 anos e na escola a 04 anos, não possui especialização específica na área de educação infantil nem em outra área do conhecimento.

De posse destas informações iniciais, iniciou-se a entrevista questionando **qual o principal objetivo da educação infantil, para o desenvolvimento das crianças, a docente respondeu que:**

Agregar conhecimentos às crianças sobre higiene, segurança, aprender a expressar-se, brincar e outros aspectos inerentes a seu desenvolvimento.

Sobre tal consideração, destaca-se que segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) a definição dos objetivos em termos de capacidades — e não de comportamentos — visa a ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens

que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade.

Acerca da **concepção de educação que referencia o seu trabalho na escola**, a entrevistada destacou que:

A busca por uma educação de qualidade, trabalhando com o aluno para que ele alcance seu desenvolvimento de forma a adquirir conhecimentos, expressá-los e transformá-los de modo a valorizar o saber e o conhecimento intelectual e social das crianças.

Sobre a assertiva da entrevistada, o RCNEI (BRASIL, 1998) cita que as novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Continuamos a entrevista com a docente questionando **sobre como ela espera que as crianças compreendam a linguagem?** E, obtivemos como resposta que *“Espero que as crianças compreendam que a linguagem está inserida em todos os seus atos como nas conversas, no brincar, no expressar seus desejos e opiniões, no relato de suas vivências, na música e para ela o uso da oralidade e escrita se faz necessário em diversos aspectos.”*

Diante disto, percebe-se que na sala de aula, a linguagem oral é vivenciada de forma participativa, por meio do diálogo, favorecendo ainda mais o desenvolvimento da linguagem. Assim, sob a orientação do RCNEI (BRASIL, 1998, p.12):

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e interações diversas, evidenciando que quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhe aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativas).

Finalizamos esta entrevista com o seguinte questionamento: **Como é trabalhada a linguagem oral na sala de aula do Infantil II?**

É vivenciada de forma participativa, por meio do diálogo, em contrapartida, esse tipo de comunicação favorece ainda mais o desenvolvimento da linguagem. Ao se ler, precisa-se manter um contato direto com o texto de forma a compreendê-lo, narrá-lo, dramatizá-lo, interpretá-lo, produzi-lo, para depois socializar o entendimento sobre a leitura.

Sobre esta assertiva, o RCNEI, cita que a linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e interações diversas, evidenciando que quanto mais as crianças

puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhe aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativas (BRASIL, 1998, p. 121).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou esclarecer as contribuições da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil pela SEMED de São Mateus para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola.

Como resultado da pesquisa identificou-se que a formação continuada dos/as profissionais da educação infantil do município em questão precisa ainda ser direcionada para atividades que fortaleçam o contato com diferentes linguagens para que a mesma seja utilizada em contextos reais.

No intuito de contribuir com a implementação de ações desta natureza, e que, sobretudo, trabalhem a linguagem de maneira significativa apresenta-se algumas sugestões:

1) Direcionamento exclusivo das formações continuadas à educação infantil tendo como um dos focos a linguagem trabalhada pelo professor em sala de aula.

2) Incentivo dos profissionais de educação a melhorar seu desempenho em sala de aula, oferecendo não só formação continuada, mas o apoio de profissionais que podem contribuir para seu desenvolvimento;

3) Garantir sempre práticas de leitura em sala de aula que estejam atreladas às necessidades reais das crianças;

Diante dessa pesquisa, espera-se contribuir com a discussão sobre a necessidade da formação continuada e com o trabalho com a linguagem na educação infantil, de modo a proporcionar às crianças a imersão na cultura escrita, sem expô-las a exercícios mecânicos e descontextualizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____, Ministério da Educação. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2009.

____INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados gerais dos municípios**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 de novembro de 2017.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2009, p.22.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>> Acesso em 05/02/2018.

DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Universidade Estadual de Londrina

Londrina - Paraná

Juliana Irani Villanueva dos Reis

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Londrina - Paraná

Suzi Lane Amadeu Gussi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Londrina - Paraná

Sandra Aparecida Machado Furihata

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Londrina - Paraná

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a formação necessária e adequada para atuar no contexto atual da Educação. A questão principal de investigação foi qual formação deve ser oferecida ao docente continuada no atual contexto escolar? Essa questão é relevante, pois, atualmente, a formação docente tem sido palco de intensos debates e reflexões diante dos diferentes contextos em que se investiga e problematiza. Para tanto, foi empregada a revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa. O ponto de partida foram as concepções de Libâneo e Pimenta (2011), Saviani (2009), Rodrigues (2007), Mantoan (2011), Vitaliano (2013), bem como as políticas

inclusivas e de formação de professores. Espera-se, assim, oferecer uma contribuição ao campo da formação docente e das articulações dessa com as determinações sociais e com o desafio da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, Trabalho docente, Inclusão.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação docente tem sido palco de intensos debates e reflexões diante dos diferentes contextos em que se investiga e problematiza. Assim, uma das inquietações sobre essa atividade diz respeito a sistematização da formação adequada ao docente frente às novas demandas educacionais.

A fim de suscitar reflexões sobre o contexto atual da Educação, bem como pensar numa proposta de formação docente continuada que atenda a necessidade de mobilização e de conscientização dos professores, este capítulo aborda os desafios atuais para formação docente diante das múltiplas determinações pedagógicas, em especial, no contexto da inclusão educacional.

Parte das concepções de Libâneo e Pimenta (2011), Saviani (2009), Rodrigues (2007), Mantoan (2011), Vitaliano (2013), assim

como das políticas inclusivas e daquelas relacionadas à formação de professores para compreender a formação necessária e adequada para atuar no contexto atual da Educação. Tal pesquisa emergiu da seguinte questão problematizadora: Qual formação continuada deve ser oferecida ao docente no atual contexto escolar?

Para tanto, utilizou-se a revisão bibliográfica a partir de um levantamento de produções científicas sobre o tema.

Elenca-se como objetivos dessa pesquisa: apresentar subsídios históricos e teóricos sobre a formação docente no Brasil, discutir sobre as demandas da formação docente diante dos desafios atuais e, apontar contribuições para uma proposta de formação adequada ao docente no contexto atual de educação, que representam respectivamente as seções deste capítulo. Por fim, almeja-se com esse estudo ofereça uma contribuição ao campo da formação docente e articulações acerca das determinações sociais e o desafio da inclusão escolar.

2 | METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizou-se a revisão bibliográfica a partir de um levantamento que teve como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Essa ação se constitui como uma atividade de localização e de consulta de fontes diversas, de informações escritas e digitais, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de um tema.

Além disso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o estudo qualitativo “tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (p.11). Vale destacar que o alvo da pesquisa qualitativa focaliza, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema”.

3 | FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: SUBSÍDIOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

Nesta seção, apresentam-se subsídios históricos e teóricos sobre a formação docente no Brasil, bem como desvela alguns determinantes importantes na relação entre a educação escolar e formação de professores.

Tal discussão se inicia pela própria função da instituição escolar como responsável em “organizar-se com vistas a objetivos transformadores” (PARO, 2000, p.12). Ou seja, deve estar atrelada e articulada aos interesses dos quais essa transformação as favorece e propicia a participação e progressiva conscientização social, além da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Cabe salientar que a discussão a respeito da formação de professores no Brasil

voltou à pauta a partir da década de 1980. Tal fato desencadeou na culpabilização do professor pelo fracasso escolar e, delineamento de suprir as demandas de reestruturação pela formação e qualificação do trabalho (mão-de-obra qualificada). Segundo Mazzeu (2011):

[...] é possível observar a promoção de reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior de novos modelos de produção que adotam a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos-chave (MAZZEU, 2011, p.148).

Assim, as reformas educacionais propostas nesse período centravam-se na formação do indivíduo para ocupar o mercado de trabalho, que naquele momento necessitava de mão de obra qualificada para atender as demandas que emergiam com impulsionamento do modo de produção capitalista. Nessa visão, a promoção de reformas educacionais envolve também novos modelos de posicionamento e ajustes na formação dos professores.

Hypolito (2010) acentua que as políticas educacionais foram definindo um desenho curricular marcado pelo caráter neoliberal que, mesmo como agente regulador, o Estado apresenta um discurso de Estado mínimo e descentralizador.

Dessa forma, na educação geral e na formação de professores, Mazzeu (2011) compreende tais reformas estruturais e curriculares como estratégia política para adaptar os indivíduos às necessidades e exigências do sistema capitalista, bem como, difundir esse novo modelo de produção pelo capital. Assim, subsidiada por uma ideologia de mercado, a formação de professores passa a ser alvo da implementação das políticas públicas centradas nas recomendações e parâmetros neoliberais da reforma educacional brasileira influenciada por organismos externos.

Araújo, Santos e Malanchen (2012) sinalizam que a formação de professores no Brasil assume diferentes perspectivas. Pode-se destacar que os embates admitem perspectivas opostas: progressistas ou pós-modernas. Nesse sentido, segundo análise dessas autoras, o entendimento na perspectiva progressista aponta que o professor se torna profissional pela formação inicial com foco no estudo teórico. Por outro lado, as autoras apontam que para as perspectivas pós-modernas, o professor não conclui sua formação pela teoria e sim pela prática por meio da reflexão na ação.

Vale destacar que, para Saviani (2009), toda discussão em torno da formação de professores não pode ocorrer dissociada da condição de trabalho que permeia a carreira docente. Esse autor ainda aponta que, para superar o dilema da formação docente no país “implica na recuperação da referida indissociabilidade” entre os conteúdos de conhecimentos e os procedimentos didático-pedagógicos, o conteúdo (o que) e a forma (como), passando ambos a integrar o processo de formação de professores. Por outro lado, o debate enfrenta um desafio imperante sublinhado por Saviani: ajuste das decisões políticas ao discurso apregoado (SAVIANI, 2009, p.151).

Nessa ótica, outro aspecto a ser discutido está interligado ao embate do profissional e profissionalização do professor e de que forma isto ocorre. Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005) a identidade docente deve ser entendida como

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e das escolas (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Com tais entendimentos, observa-se que o caminho percorrido pela profissão docente está atrelado ao desenrolar sócio histórico do sistema educacional.

Abdala (2006) afirma que o profissional aprende a ser professor, ou seja, sua identidade profissional se forma na ação. Para ela, as necessidades dos professores em sua formação são apresentadas no âmbito pessoal, profissional e organizacional. Entretanto, prevê que essas necessidades estão relacionadas ao espaço de possibilidades no campo epistemológico, pedagógico, cultural e político-social.

Diante dessas perspectivas opostas sobre a formação docente continuada, identidade do professor e sua profissionalização, percebe-se que é imprescindível durante a formação do professor o domínio do que e como ensinar, sendo que esta é a máxima função do professor. Compreende-se, ainda, que os subsídios necessários para formação inicial e continuada do docente estão atrelados à uma formação teórica inicial sólida e que, em sua prática, vai se consolidando a partir da apresentação de indícios para sua análise e compreensão do ato de educar.

Nesse sentido, Nagel (2007), ao apresentar indícios de que a forma a qual tem se direcionado a educação não cumpre sua função, expõe que o ato de educar correlaciona-se com a materialidade, necessidade, intencionalidade e trabalho. Já Melo (1999) contribui na defesa de que a formação do professor também assume uma dimensão social e que o docente deve manter-se sempre atualizado aliado a sua tarefa de ensinar e estudar.

É, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELO, 1999, p. 47).

Desse modo, as propostas de formação continuada podem e devem ser organizadas a partir da própria escola em que o professor atua, a fim de capacitá-lo nesse novo cenário educacional imposto pelo cotidiano escolar, pela contemporaneidade e pelo avanço tecnológico. Ainda a esse respeito, a formação continuada deve ser

entendida como direito e dever do docente para alcançar reconhecimento profissional na educação e atingir competências dentro de suas funções pedagógicas e função social no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo Kuenzer (1998), o mundo globalizado exige novas formas de relação entre o Estado e a sociedade no qual se defronta com novos desafios no campo educacional. Por consequência, há a necessidade de rever que tipo de pedagogia deve ser implementada mediante as transformações ocorridas no mundo do trabalho e das forças produtivas que venham atender as demanda da revolução técnica de produção e seus impactos sobre a vida social. Não obstante, a qualificação profissional, as habilidades cognitivas e o comportamento permitem ao cidadão articular e resolver problemas de prática social, sendo capaz de usar os conhecimentos científicos e tecnológicos.

Kuenzer (1998) afirma que, embora nos países emergentes como o Brasil, prevaleça o discurso do capital, acredita-se ser possível a construção de uma sociedade justa. Nesse sentido, deve haver clareza do trabalho escolar como estratégia para uma nova pedagogia que visa à formação da cidadania, considerando a hegemonia dos trabalhadores.

Após a discussão dessa segunda seção, subsídios históricos e teóricos sobre a formação docente no Brasil, constata-se a necessidade da articulação entre a teoria e a prática propiciada pela formação na universidade e formação contínua durante a carreira do magistério.

4 | FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS ATUAIS PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Diante de alguns elementos históricos e teóricos da formação de professores, cabe, nesse momento, discutir sobre as demandas da formação docente frente aos desafios atuais.

É sabido que, ao longo do tempo, o trabalho do professor vem sofrendo mudanças e deixando lacunas entre a realidade e o ideal.

[...] as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de comunicação, incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 44).

Dessa forma, o profissional da educação deve refletir sobre as especificidades de seu trabalho, sobretudo da influência de sua função mediadora na sociedade virtual. Bem como, esta ação mediada por instrumentos e processos tecnológicos na sociedade e na escola incide no aperfeiçoamento da prática pedagógica e efetivação da democratização do processo educativo.

Diante desse cenário, soma-se a intensificação do trabalho docente que está

articulada com o contexto atual da educação e do ensino. Essa condição, de acordo com Barbosa (2009), é inerente ao trabalho do professor independente do modo de produção ao qual está submetido. Essa mesma autora indica que a polivalência e o uso das novas tecnologias são elementos utilizados como mecanismos de intensificação do trabalho docente, visto que não são dadas as condições materiais e concretas para sua participação e execução proposta.

O movimento de variação da exigência social da intensidade no grau do esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores, dependem de circunstâncias construídas historicamente. Dentro desta variação de intensidade podem-se encontrar movimentos de intensificação do trabalho maior ou menor grau (BARBOSA, 2009, p.68).

Assim, vários são os dilemas que tencionam a profissão docente. Segundo Paschoalino (2012), um dos dilemas está relacionado ao processo formativo do professor. O docente não tendo contato com a realidade das escolas, quando ingressam na carreira do magistério sentem-se perdidos, pois as imagens que tinham sobre a escola e alunos se contradizem e desaparecem em meio ao contexto atual.

Conseqüentemente, ampliam-se em novos desafios para o trabalho e formação docente ao modo em que se busca atender as exigências da contemporaneidade, preparando o aluno para uma formação integral, resolver os conflitos, estabelecer seus objetivos e suas expectativas. E para transformar a escola em suas práticas educativas, a fim de atender as exigências da sociedade contemporânea, tem exigido um esforço coletivo por parte da comunidade escolar, não ignorando o desafio da democratização do ensino e ampliação das oportunidades de acesso às escolas.

Contudo, segundo Libâneo e Pimenta (2011), tal ampliação quantitativa não correspondeu “as demandas de condição de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e valorização do professor, fatores essenciais para a qualidade do ensino”. Assim, faz-se necessário superar o imediatismo e os efeitos perversos desse processo aligeirado de ampliação e democratização do ensino para todos, reflete a não proporcionalidade no atendimento a ampliação qualitativa deste processo e de assegurar as condições necessárias frente às exigências do mundo contemporâneo. Utilizando as palavras de Libâneo e Pimenta (2011):

[...] precisa de condições para que, a partir da análise e valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criam novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, rica de material e de experiências, como espaço de formação contínua, e tantas outras. Para isso, precisam ser valorizados como profissionais que têm saberes específicos, terem condições dignas, formação inicial de qualidade e espaços de formação contínua (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.47).

Naturalmente, é preciso engajamento para promover a valorização de todos os profissionais que atuam na educação e, que se deve fazer, democrática, onde

transitam pelos corredores diferentes contextos sociais pela diversidade de grupos discentes. Tal diversidade propicia ao professor inúmeras possibilidades de mediação dos conhecimentos científicos com vistas à formação humana de seu alunado.

Nesse contexto, o Brasil, assumindo compromissos internacionais e nacionais, passa a ser signatário de uma política de educação para todos. A partir disso, passou-se a buscar estratégias para aprender a trabalhar com a diversidade encontrada no contexto escolar. Do mesmo modo, surge a exigência de implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas, requerendo reflexões no contexto escolar dos profissionais para uma educação de qualidade para todos os alunos (com ou sem deficiência).

Dentre as normas elaboradas relativas à educação inclusiva, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) que compreende a educação brasileira pública como direito de todos. Apregoa, no artigo 58, que a educação especial é uma modalidade que permeia todos os níveis e etapas da educação brasileira objetivando o atendimento de alunos com deficiência e, no artigo 59, descreve os alunos com necessidades especiais. Assim, entende-se que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, e tem como marca assegurar o ensino democrático e acessível subsidiado pela educação inclusiva.

Segundo Rodrigues (2007), Mantoan (2011) e Vitaliano (2013), a Educação Inclusiva não consiste em uma possibilidade, mas um direito de todos os alunos. De tal modo, a formação docente para o processo de inclusão educacional deve enfatizar e dar atenção às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos sustentando uma educação de qualidade para todos. Tal perspectiva envolve a discussão das necessidades educacionais especiais (NEE) que é definida na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994):

[...] o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto de sua escolarização (BRASIL, 1994).

Ainda a Declaração de Salamanca, inserida no ordenamento pátrio, afirma que a escola deve ofertar serviços apropriados para atender à diversidade da população, constituindo-se um avanço as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino de que as pessoas com deficiência devem se adaptar a eles (GÓES; LAPLANE, 2007).

De acordo com Arruda, Kassar e Benatti (2007 *apud* SOARES; CARVALHO, 2012) ao discutir e investigar as políticas educacionais inclusivas à luz da economia que domina o momento político brasileiro e as práticas de inclusão social,

[...] argumentam que a compreensão das formas de realização do processo de inclusão escolar só pode ser alcançada se concebemos as políticas educacionais

no movimento contraditório ao da sociedade capitalista, pois é nesse movimento que se situa a necessidade de atendimento educacional e de seu barateamento como objetivo que direciona as ações do governo brasileiro, via políticas de inclusão escolar, já prescritas, em termos de dispositivos legais, há mais de 40 anos, que só agora está em vigor (ARRUDA; KASSAR; BENATTI, 2007 *apud* SOARES; CARVALHO, 2012, p. 90-91).

Góes e Laplane (2007), ao analisar o discurso sobre a inclusão escolar, chama a atenção para a ênfase dada à escola como instituição integradora. Para as autoras:

O texto da declaração [Declaração de Salamanca] atribui a essas escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora. Essas afirmações remetem aos discursos que proclamam a educação como a grande panaceia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social. [...] A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses. O combate às atitudes discriminatórias deve ser inserido nesse contexto. A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 14-15).

Assim, a sociedade será integradora quando o amplo poder atribuído ao sistema de ensino integrarem as classes e grupos hoje excluídos. A tarefa não acontece unicamente pela política, pois esta envolve relações de poder. A luta contra os privilégios e desigualdade econômico e social, “depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade” (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 15).

Contudo, quando o assunto é inclusão escolar não se pode deixar de se remeter à formação docente, pois se acentua o ensino e educação na escola e esta faz parte deste processo. Portanto, é necessário refletir sobre a qualidade educacional e sua função docente, como a efetivação do papel da formação do professor. Utilizando as palavras de Lopes (2011), a Educação:

visa à transformação de sujeitos, mediante práticas de transmissão e apropriação de modos próprios de agir, de pensar, de sentir, de ser, em cada sociedade, toda prática educativa a envolve processos de ensinar-aprender e, portanto, tem uma natureza pedagógica, intencional e sistemática. (LOPES, 2011 *apud* SOARES; CARVALHO, 2012, p.72).

Vitaliano e Valente (2010, p. 52) afirmam que a formação do professor é “um dos aspectos a ser aprimorado para que a inclusão escolar alcance os resultados esperados” e que está atrelada às condições reais da ação docente para que possa assumir suas responsabilidades com o processo de organização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, historicamente refletir sobre essas premissas no cotidiano escolar nos trás questionamentos para a prática educativa junto aos alunos com deficiência. Portanto, o cerne do trabalho escolar com esse aluno, suas limitações e possibilidades devem ser respeitados, como assumir frente a eles estratégias as

quais garantem a aprendizagem.

De acordo com Soares e Carvalho (2012), a formação docente emerge de várias fontes e verifica-se de diferentes formas. Considera-se que o caráter histórico repercute no movimento de circulação de ideias da contemporaneidade e na legislação de caráter nacional frente à formação docente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mesmo assumindo uma perspectiva generalista, não expressa com clareza a necessidade da formação do professor com vista a uma educação inclusiva na escola regular. Todavia, segundo Abreu e Carvalho (2011 *apud* SOARES; CARVALHO, 2012), a formação de professores para a educação de alunos com deficiências, na história das políticas de educação e instituição de cursos de Pedagogia, caracteriza-se pela inexistência, descontinuidade de postura favorável à formação de professor especialista ou de professor generalista. Contudo, a proposta das Diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2000) aponta que:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000, p.12).

Logo, a capacitação docente para essa nova realidade e no campo da educação brasileira visam concretizar o que a LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) prescreve, no Título VI no artigo 62-A, sobre a formação do educador dentre as mais importantes comportando a partir dela mudanças decisivas no contexto escolar e nos sistemas de ensino.

Conseqüentemente, a formação dos futuros professores podem promover, subsídios contextualizado, sistematizado e enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, vislumbrando uma prática consciente e sistematizada na mediação dos conhecimentos cultural e historicamente acumulados. Assim, na próxima seção desse capítulo, apontam-se contribuições para sistematização de uma formação adequada ao docente no contexto atual de educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar a produção deste capítulo retoma-se o problema de pesquisa: Qual formação deve ser oferecida ao docente no atual contexto escolar? Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor não tem sido preparado para enfrentar as diversidades que encontrará em sala de aula. Compreende-se que historicamente no Brasil não houve

mudanças significativas no processo de formação inicial do professor, sendo este, ainda preparado de forma rasa e como mero reproduzidor de metodologias construídas ao longo da história no Brasil, atuando apenas como transmissor de conhecimentos.

No contexto atual, considera-se que a inclusão educacional tem se firmado como um dos grandes desafios para o trabalho docente frente às novas demandas educacionais. Para que o processo de inclusão se efetive de forma qualitativa, se faz necessário que o professor compreenda que é preciso estar em constante formação, e que na maioria das vezes não se recebe esta formação apenas pela formação inicial na graduação.

Muito embora existam legislações que garantam um ensino de qualidade para todos, o que se vê nas escolas é muito diferente, pois tal diversidade encontrada no contexto escolar demanda a oferta de uma política de formação continuada para os professores que garanta a melhor qualidade na formação dos alunos. Isso porque se entende que as contribuições para uma proposta de formação adequada ao docente no contexto atual de educação representa qualidade na aprendizagem dos alunos de forma mais efetiva e eficaz. Acredita-se que por meio desta pesquisa há uma contribuição ao campo da formação docente e articulações com as determinações sociais e o desafio da inclusão escolar.

Enfim, existem outras possibilidades a serem pesquisadas, estudadas e analisadas no campo das licenciaturas e escolas de educação básica para ouvir as necessidades do professor frente à formação necessária para o contexto atual. Acredita-se que esta pesquisa pode, portanto, suceder novas produções científicas a fim de elucidar as determinações sociais e legais para o trabalho docente e a formação correspondente a esta demanda.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissã**. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, R. N.; SANTOS, S. A.; MALANCHEN, JC. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX, ANPED/SUL, 2012. **Anais**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1101/570>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARBOSA, S. J. A intensificação do trabalho docente na escola pública: ambiguidades da/na participação. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 2, mai./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/428/479>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: CNE/MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 07 maio. 2018.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2018.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Coleção Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

HYPOLITO, Á. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-54, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

JANNUZZI, G. Políticas públicas e a formação do professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS, n. 1, 1995, Campinas. **Anais**. Campinas: 1995. p. 1-9.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-167.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação de professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.

NAGEL, L. H. **Para que servem os cursos de formação de professores?** Texto da palestra da aula inaugural do Curso de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Estadual de Cascavel. UNIOESTE, março, 2007.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Dissertação de mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PASCHOALINO, J. B. Q. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. UFMG: 28 abr.2012. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/.../quarta.../QuartaTema6Artigo2.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Brasileira de Educação**. v.4, n.40, jan./abr. 2009.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiênci** . São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação & Saúde, v.5)

VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M. S.; VITALIANO, C. R.; ALTINO, F. C.;

MACHADO, R. P. B. (Orgs.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

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

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA

Ingrid da Mota Araújo Lima

Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
Belo Jardim
Pernambuco

Nubênia de Lima Tresena

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Campina Grande
Paraíba

Xênia da Mota Araújo Lima

Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
Belo Jardim
Pernambuco

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos no que se refere as suas expectativas em relação ao ensino superior, bem como as causas do desinteresse de alunos do 3º ano do ensino médio do EREM de Belo Jardim – PE em optar por cursos de licenciatura. Quanto à abordagem a pesquisa em tela é quantitativa e de natureza básica. No que se refere aos objetivos é explicativa, pois explica a razão, o porquê dos fenômenos. Em se tratando do procedimento optou-se por uma pesquisa de campo no EREM de Belo Jardim - PE. Elegemos uma amostra de 10 alunos, do 3º ano (Ensino médio) e como

instrumento de coleta, o estudo fez uso de um questionário estruturado, com perguntas objetivas. Como resultado observamos que a maioria tem pretensão de ingressar em um curso superior, que inclusive já escolheram a instituição da qual querem cursar, pois não acreditam que só o ensino médio seja suficiente para se inserir no mercado de trabalho. Relatam que na instituição escolhida tem o curso de sua preferência e que se não tivesse 90% afirma que não optaria por licenciatura, no entanto 100% admite a relevância do trabalho do professor. Conclui-se, portanto que há uma expectativa de dar continuidade aos estudos e seguir para Universidade, no entanto há uma recusa na escolha por cursos de licenciatura pelo fato dessa opção não oferecer uma estabilidade almejada por esses jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Futuro, Opções, Profissão, Universidade.

1 | INTRODUÇÃO

Diversas análises que se dedicam a explicar a trajetória educacional dos jovens costumam enfatizar questões como a taxa de escolaridade e o acesso ao ensino superior desse público, demonstrando como esses índices são devedores de aspectos como o atraso escolar, a renda familiar e a autodefinição

de cor/raça (ANDRADE; DACHS, 2007; LIMA, 2012).

Entender as perspectivas desses jovens, especificamente àqueles inseridos no ensino público é relevante, pois os dados nos mostram que vários aspectos contribuem para não continuidade nos estudos, dentre eles a procura por emprego, desmotivação etc.

Outro ponto que chama a atenção, é que tem tido uma diminuição considerável pela procura de cursos de graduação em licenciatura daqueles estudantes que concluíram o ensino médio e que desejam prosseguir para o ensino superior. A escolha por um curso de licenciatura, por simples vocação ou desejo de uma realização profissional é uma escolha de poucos.

No entanto, essa recusa pelos cursos de licenciatura apresenta alguns prognósticos como a falta de reconhecimento profissional, falta de suporte para desenvolverem seu trabalho adequadamente, violência na escola, baixos salários pagos aos professores, dentre outros. De acordo com Floriani (2002), os licenciados são levados a buscar outras áreas que lhes proporcionem uma renda mensal mais atrativa.

As mudanças que estão ocorrendo na sociedade, às exigências do mercado de trabalho, requisitam-se outras profissões, sendo muitas delas com reconhecimento profissional superior em vários aspectos em relação ao magistério. Toda essa desvalorização, somado com outros aspectos negativos que cinge a profissão de professor, vem modificando essa conjuntura no âmbito educacional. Segundo Demo (2001) “a questão dos professores é complexa, incluindo pelo menos dois planos mais relevantes: valorização profissional e competência técnica” (p.87).

Com bases nos dados apresentados pretende-se compreender a percepção dos alunos no que se refere as suas expectativas em relação ao ensino superior, bem como as causas do desinteresse de alunos do 3º ano do ensino médio do EREM de Belo Jardim – PE em optar por cursos de licenciatura.

2 | METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

Quanto à abordagem a pesquisa em tela é quantitativa e de natureza básica. De acordo com Gil (1999, p. 42) a pesquisa básica “procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas.” Já a pesquisa quantitativa o objetivo é compreender os fenômenos através da coleta de dados numéricos, que apontarão preferências, comportamentos e outras ações dos indivíduos que pertencem a determinado grupo ou sociedade.

No que se refere aos objetivos a pesquisa em foco é explicativa, pois explica a razão, o porquê dos fenômenos, uma vez que aprofunda o conhecimento de uma dada realidade, objetivando compreender à percepção dos alunos no que se refere as suas expectativas em relação ao ensino superior, bem como as causas do desinteresse de

alunos do 3º ano do ensino médio do EREM de Belo Jardim – PE em optar por cursos de licenciatura. Segundo Gil (1999), a pesquisa explicativa tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. Quanto ao procedimento optou-se por uma pesquisa de campo. A Pesquisa de campo é uma das etapas dos procedimentos metodológicos que corresponde à coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro do seu âmbito de vivência.

O campo de trabalho dessa pesquisa foi no EREM de Belo Jardim - PE. Optamos por realizar uma amostragem do universo populacional de alunos, contemplando uma amostragem de 10 alunos, do 3º ano (Ensino médio), modalidade específica do campo que desejávamos investigar. Na concepção de Gil (2008), as pesquisas em geral abrangem um grande número de elementos, que torna impossível investigar sua totalidade. Sendo assim, a seleção de amostras é normalmente utilizada, em que o pesquisador elege uma parte da população para que represente sua totalidade. Como instrumentos de coleta, o estudo fez uso de um questionário estruturado, com perguntas objetivas. Segundo Gil (1999) no questionário a linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada. Por meio de questionários, serão coletadas informações junto aos alunos, para levantar as mais prováveis causas desse desinteresse pelos cursos de licenciatura, bem como as suas expectativas em relação ao ensino superior.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Dados demográficos dos 10 alunos objetos da pesquisa do EREM de Belo Jardim

Os dados demográficos dos alunos foram caracterizados em 4 tópicos, considerando as seguintes informações: Estado civil, sexo, idade e renda familiar. Esses critérios possibilitaram traçar o perfil dos alunos na realidade pesquisada, uma vez que podemos identificar essas características nos gráficos apresentados e na discussão de seus resultados.

Estado Civil	%	Sexo	%
Solteiro	100%	Feminino	50%
Casado	0%	Masculino	50%

Quadro 1 – Quadro de dados demográficos (estado civil e sexo)

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Dos sujeitos respondentes optou-se por uma amostra igualitária de homens e mulheres. No entanto, segundo o INEP (2004), no Brasil entre os 5.395 municípios brasileiros que possuem estudantes do ensino médio, as mulheres são maioria em

73,4% deles, ou seja, nessas cidades elas representam 51% ou mais do total de alunos.

<u>Idade</u>	<u>%</u>	<u>Renda Familiar (Em salários Mínimos)</u>	<u>%</u>
16 - 17 anos	40%	1 a 2 salários mínimos	20%
17 - 18 anos	40%	2 a 3 salários mínimos	50%
18 - 19 anos	20%	3 a 4 salários mínimos	20%
19 - 20 anos	0%	Mais de 4 salários mínimos	10%

Quadro 2 – Quadro de dados demográficos (idade e renda familiar)

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observa-se no quadro 2 que a maioria que corresponde a 90% dos entrevistados estão dentro da faixa de idade estimada para se concluir o ensino médio que é de 19 anos. Contudo, somente um pouco mais da metade (50,2%) dos jovens brasileiros concluem o ensino médio até os 19 anos, idade considerada “esperada” apesar de levar em conta um ano de atraso. O pior índice com 36,6% aparece no Norte e o número mais favorável na Região Sul com 60,5% (Portal G1, 2012).

Já no que diz respeito a renda familiar a maioria das famílias concentra a renda mensal em até 4 salários mínimos (90%), desses 50% tem uma renda de até 3 salários mínimos. Segundo os dados do IBGE mostra que 8,6% dos estudantes do ensino médio matriculados nas escolas da rede pública pertencem a famílias com renda per capita na faixa dos 20% mais ricos do país. O índice é maior que o dobro da situação inversa: só 3,8% dos estudantes de famílias pobres estudam em escolas particulares. Na rede privada, 52,3% dos estudantes pertencem à faixa de renda mais rica (Portal G1, 2012).



Gráfico 1 – Pretensão dos alunos a respeito do ingresso em um curso superior.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Com o oferecimento de bolsas e financiamentos de cunho estudantil pelo governo podemos perceber que boa parte da amostra estudada tem pretensão de continuar os estudos em nível superior.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade. Visa ao pleno

desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva a LDB 9394/96 representa um avanço e um retrocesso para o país nos seguintes aspectos: ao reestruturar a educação superior brasileira, criou condições para o acesso de mais estudantes à educação superior, porém ao flexibilizar ao mercado a oferta de educação superior privada com ampla liberdade, coloca em xeque a questão da qualidade do ensino superior do país (GIOLO, 2009).



Gráfico 2 – O ensino médio como fator de inserção no mercado de trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Quando se discute a educação, é correto afirmar que ela é uma das principais prioridades para o desenvolvimento de uma nação e, portanto, não deveria ser minimizada a poucos investimentos.

Os países desenvolvidos demonstram sua preocupação com a educação através de bons recursos financeiros destinados à mesma. Em relação ao sistema educacional brasileiro, já não se pode dizer o mesmo, pois "o investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes" (FACCI, 2004, p. 28).

A educação tem o dever de transformar a humanidade. O saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo (SILVEIRA, 2009).

Conforme podemos perceber no gráfico acima os entrevistados entendem que o ensino médio sozinho não oferece as ferramentas necessárias para uma boa colocação no mercado de trabalho frente ao mundo globalizado.

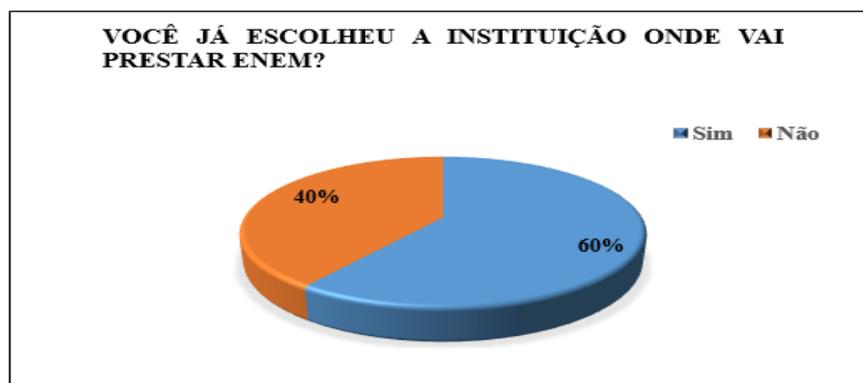


Gráfico 3 – Escolha da instituição a qual vai se prestar o ENEM.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

São cada vez maiores os desafios e as dúvidas no processo de escolha da profissão pelos jovens concluintes do ensino médio, que almejam segurança e realização profissional. No gráfico 3 é revelado que a maioria (60%) diz já ter escolhido a instituição em que irá prestar o ENEM. A orientação profissional que muitas vezes é ofertada nas escolas deverá proporcionar a reflexão das condições do mercado de trabalho, das aptidões, gostos e desejos profissionais de forma preventiva e auxiliar o jovem a decidir de maneira cautelosa a escolha da profissão que deseja seguir.

Para a maioria dos adolescentes o momento de decidir que universidade optar e qual profissão seguir é um momento delicado que requer cautela e reflexões. De acordo com Santos (2005) a adolescência é vista como uma etapa do desenvolvimento humano de individualização, ocorrendo um abandono às atividades infantis e a opção por outras do mundo adulto.



Gráfico 4 – A instituição escolhida possui o curso de sua preferência?

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O gráfico 4 mostra que a grande maioria (80%) diz que a instituição escolhida possui o curso de sua preferência. Isso mostra uma segurança e uma postura decidida em relação a escolha da futura profissão, algo que normalmente é difícil, rodeado de incerteza e dúvida. Segundo Nunes (2011), para muitos jovens o momento de escolher ou decidir qual carreira seguir é muito difícil e complicado. Surgem as dúvidas

e inseguranças a respeito do futuro profissional. O mesmo autor ainda complementa a decisão deve ser consciente, embasada com o máximo de informações sobre as profissões e autoconhecimento do jovem, para que sua escolha não se transforme em frustrações futuras.

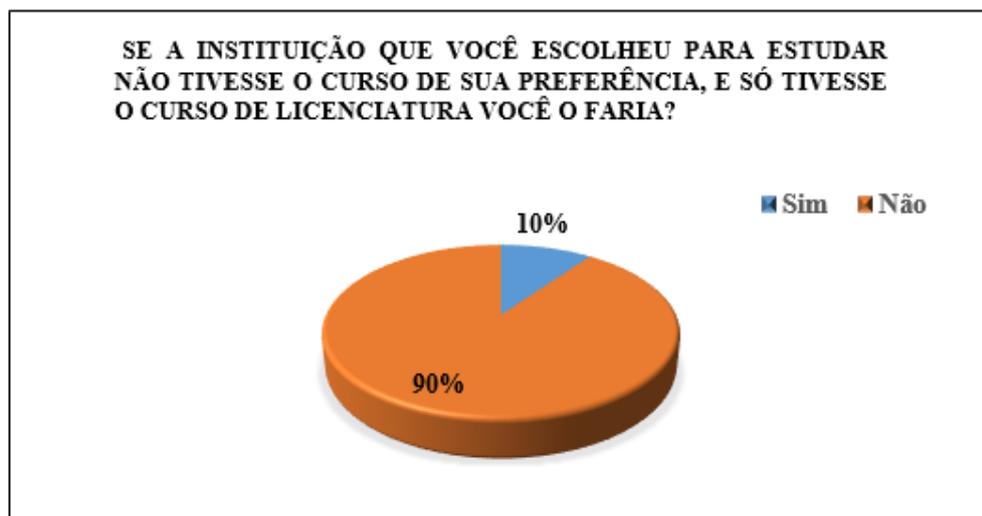


Gráfico 5 – Escolha do curso de licenciatura como opção de formação superior.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

É fato que cada vez menos os cursos de licenciatura entram como opção na escolha para um futuro profissional. As áreas de ciências humanas encontram-se em crise, e evidentemente é preocupante essa rejeição dentro do cenário educacional. “A diminuição da procura por parte dos jovens da profissão de professor tem-se tornado objeto de preocupação nos últimos anos” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 446).

No gráfico 5 mostra com exatidão essa realidade atual no desinteresse por cursos de licenciatura, onde 90% dos entrevistados admitem que não escolheria um curso de licenciatura caso na instituição escolhida não tivesse o curso de sua preferência. Atualmente, são acirrados os debates sobre a questão escolar e a carência de professores nas escolas, abordando a importância e os desafios dessa profissão. “A falta de docentes bem formados e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares do ensino fundamental e médio é discutido tanto em artigos como na mídia” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 446).

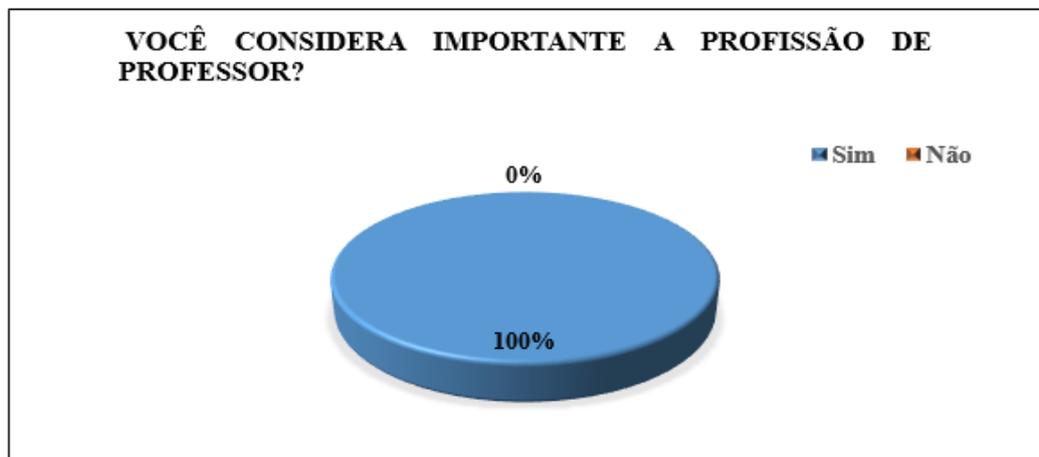


Gráfico 6 – Importância da profissão professor.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Qualquer área de atuação que se queira seguir o conhecimento profissional representa um conjunto de saberes para possibilitar a habilitação dos indivíduos para o exercício da profissão que se escolheu, para se tornar capaz de desenvolver todas as suas funções. Esse conhecimento se constrói a partir da formação inicial e continuada e é aprimorada na prática diária de sua profissão.

Com base no gráfico 6 podemos perceber todos os indivíduos entrevistados consideram que a profissão de professor é importante, como um profissional que vai direcionar a absorção dos conhecimentos para desenvolvimento pessoal e profissional.

Zagury (Nova Escola, p.21) afirma que o professor é aquele que mostra a beleza e o poder das ideias, mesmo que use apenas os recursos de que dispõe: quadro-negro e giz.

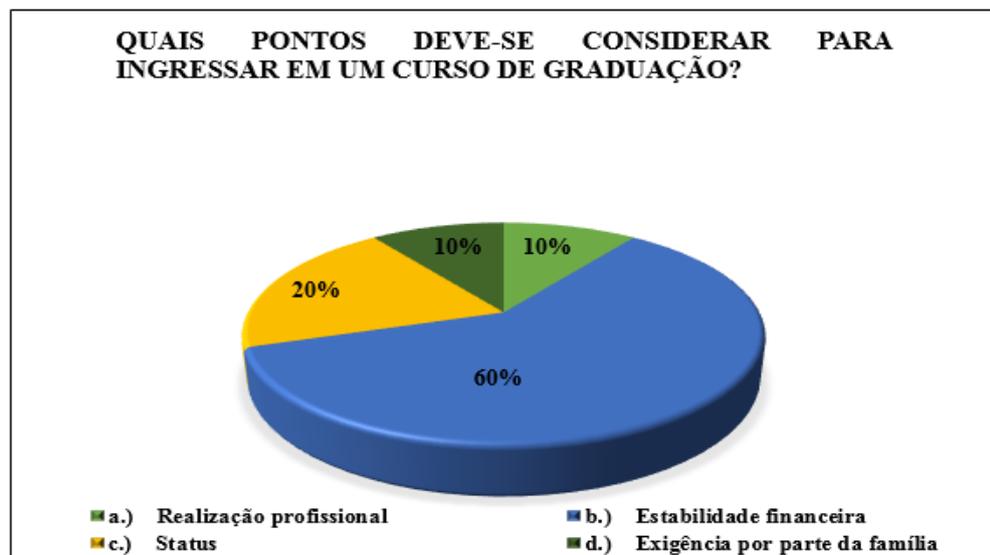


Gráfico 7 – Pontos levados em consideração na hora da escolha de um curso de graduação.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Com base no gráfico 7 podemos perceber que 60% dos entrevistados

escolheriam seu curso de graduação em busca de estabilidade financeira. Procurando por estabilidade financeira os baixos salários podem afugentar as classes A e B, mas a garantia de emprego, principalmente em escolas da rede pública, atrai as classes populares. Grande parte dos candidatos a professor vem do ensino público, que no último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) teve de nota média 47 pontos, contra 60,3 das escolas particulares (LAGUARDIA; PROTELA, 2009).

Com base nisso a diminuição na procura pela profissão de professor, soma-se que, segundo o censo do professor, uma das causas seria o rendimento médio de R\$ 1.335,00 mensais, junta-se a isso o fator de que a carreira de professor não é mais vista como atrativa (SANTANA, 2016). Maior parte dos entrevistados procuram estabilidade financeira o que com a profissão de professor só vem com o concurso público o que não são todos que vão conseguir prestar e serem aprovados.

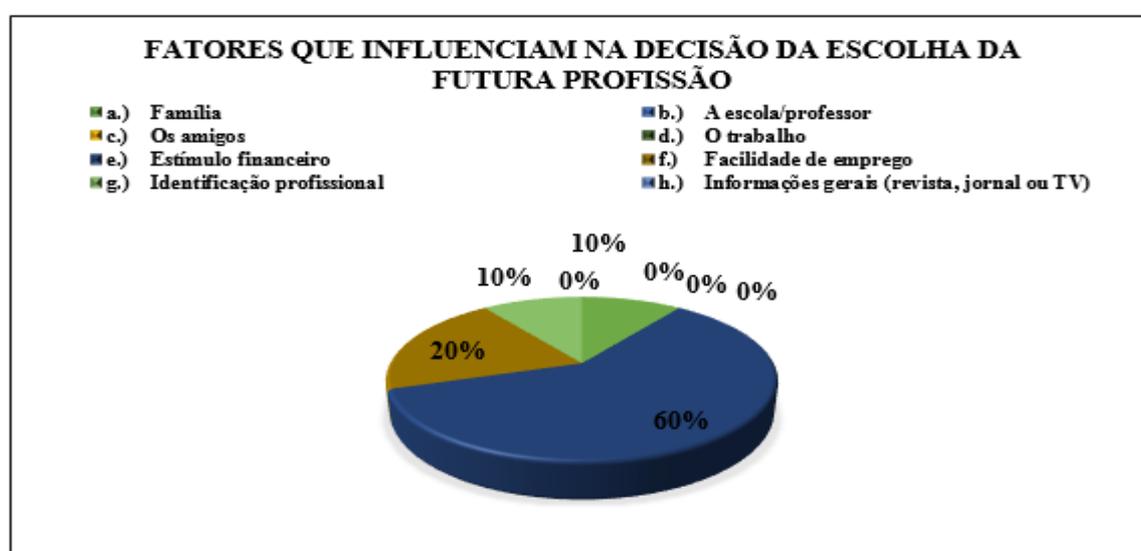


Gráfico 8 – Fatores que influenciam na decisão da escolha da futura profissão

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Com base no gráfico 8 percebemos que 60% dos entrevistados esperam encontrar na escolha da sua profissão olham para a questão financeira. As transformações ocorrentes no meio social, como as mudanças na estruturação das cidades, crescimento das indústrias, construção civil, tornam visível a valorização e reconhecimento de outras profissões em comparação ao profissional da educação. Enquanto isso, a profissão de professor tem sido desvalorizada constantemente. “A questão dos professores é complexa, incluindo pelo menos dois planos mais relevantes: valorização profissional e competência técnica” (DEMO, 2001, p.87).

Segundo Gatti e Barreto (2009), é uma característica dos estudantes que optam pela docência a procura por cursos em instituições privadas, as quais costumam apresentar menor qualidade acadêmica. Não se pode esperar que “a sociedade da mercadoria estimule, produza, ou apenas referende propostas pedagógicas, incluindo as de formação de professores” (KUNZER, 2011, p. 676). Nos últimos anos, muitas universidades privadas se transformaram em grandes empresas, o que resultou na

expansão de suas unidades por diferentes regiões brasileiras, inclusive em forma de cursos EAD, mas

[..] o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário. (GATTI e BARRETO 2009, p. 59)

CONCLUSÃO

Olhando historicamente para a prática docente, percebemos que os problemas que enfrentamos na atualidade, principalmente voltados para a educação básica que é o princípio de tudo, são os mesmos enfrentados desde o início da prática docente.

Questões salariais, processos seletivos, vários contratos por apadrinhamentos políticos de profissionais que não tem qualificação devida, condições de trabalho precárias, e muitos outros fatores ainda são recorrentes em grande parte do nosso país, entretanto uma luz começa a surgir no horizonte e podemos perceber pequenas, mas significativas mudanças.

Alguns passos foram dados, como o ingresso em cargo exclusivamente por concurso, a instituição do FUNDEF, FUNDEB, Piso Salarial Profissional Nacional, Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério, Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) e outros,

Podem não ser ainda medidas suficientes e que carecendo de maior aplicabilidade por parte dos governos. A Lei do piso foi aprovada pelo Governo Federal, mas necessita de regulamentação nos estados e municípios para que a realidade salarial seja modificada para os professores.

Apesar desses avanços, a desvalorização dos profissionais da educação, bem como as condições inadequadas de trabalho e a ausência de uma política de valorização social e econômica dos profissionais da educação têm sido motivos para muitos professores abandonarem a profissão.

Embora as políticas de valorização e profissionalização do magistério possam ter início em ações municipais e estaduais, no nível de cada sistema e de cada rede, a tradição histórica e a centralização do financiamento exigem soluções nacionais para os problemas da educação. Nesse sentido, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios assumir em regime de colaboração, a responsabilidade sobre as políticas de profissionalização

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W. **Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília: SESu/MEC – ANDIFES – ABRUEM, 2012.

ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. M. **Discussões sobre a remuneração dos professores de física na educação básica**. Ciência em Tela, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.1-9, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0208araujo.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. **ProUni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? Educar em Revista. Dossiê Política de Educação Superior no Brasil no contexto da reforma universitária**. Curitiba: UFPR, n. 28, p.125140, jul./dez.2006.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

DEMO, P. **Desafios modernos da educação** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

G1 EDUCAÇÃO. **Só 50% dos jovens concluem ensino médio na idade esperada, diz estudo**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/02/so-50-dos-jovens-concluem-ensino-medio-na-idade-esperada-diz-estudo.html> Acesso em 14 de set de 2018.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil; Relatório Preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006

_____ **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Mulheres são maioria no ensino médio em 73% dos municípios brasileiros**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-no-ensino-medio-em-73-dos-municipios-brasileiros/21206. Acesso em 14 de set de 2018.

KUENZER, A. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. Educação & Sociedade Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-111, ago. 2011.

LAGUARDIA, J.; PROTELA, M. **Evasão na educação a distância**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.11, n.1, p.349-379, dez, 2009

LEITE, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MUZZI, L. Estudo da instituição mostra queda de quase 90% na procura por cursos de formação de professores. In: O Tempo [online], “Cidades”, Belo Horizonte, 18 maio 2015. Disponível em: <http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendemalerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>. Acesso em: 26 abr. 2018

NUNES, V. K. Como os pais podem ajudar na escolha da profissão de seus filhos. Disponível em: www.focoemgeracoes.com.br Acesso em: 01 mai. 2018

SANTOS, L. M. M. dos. **O papel da família e dos pares na escolha profissional**. Psicologia Estudantil, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Ministério da Educação (MEC). 2007. Disponível em: <<http://portal.>

mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 27 Abr. 2018.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007

ZAGURY, T. **Fala mestre**. In: NOVA ESCOLA, nº 192, p.20-22, maio, 2006.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-372-9

