



Formação
Docente:
Princípios e
Fundamentos 5

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 5

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 5 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 5) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-366-8 DOI 10.22533/at.ed.669193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

APRESENTAÇÃO

No seu quinto volume gostaria que soubesse que, mesmo longe de alguns, muito longe de outros, nossa relação durante esses meses será de respeito por Você que está na sala de aula. A educação não tem sentido se não for para humanizar os indivíduos. Como dizia Paulo Freire: Humanizar é gentilar os indivíduos. Estamos na era digital que seguem pelas veias humanas visando eliminar ranços. Todo o avanço científico tecnológico traz benefícios para nossa a formação docente e sociedade, mas, ainda, nos causa medo e nem sempre sabemos lidar com ele. Novas tecnologias, quando disseminadas pela sociedade, levam a novas experiências e a novas formas de relação com o outro, com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido". (O Último discurso", do filme O Grande Ditador).

Abri o volume V, No artigo O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA USADA NO NIVELAMENTO DOS INGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA REGULAR, os autores Acelmo de Jesus BRITO, Alan Kardec Messias da SILVA, Ediel Pereira MACEDO buscam apresentar considerações sobre o desenvolvimento de um curso de Matemática Básica como nivelamento em matemática, no interior da disciplina de Geometria Analítica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Barra do Bugres-MT. No artigo O CONCEITO DE BLENDED LEARNING: BREVE REVISÃO TEÓRICA, as autoras Luciana Maria Borges e Rosemara Perpetua Lopes buscam localizar na literatura estrangeira estudos sobre esse tema, com enfoque no Ensino Superior. Para tanto, realizamos uma breve revisão teórica, abrangendo o período de 2007 a 2017, por meio de busca nos bancos de dados Redalyc e Scielo. No artigo O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DOS SENTIMENTOS MORAIS: IMPLICAÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, os autores Mayra Marques da Silva Gualtieri-Kappann, Alonso Bezerra de Carvalho, Jair Izaias Kappann Busca apresentar os estudos de Piaget a respeito do paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o dos sentimentos, aí inclusos os sentimentos morais e a própria moralidade, pensando o ambiente sociomoral das escolas e o desenvolvimento moral, problematizando as implicações deste conhecimento na formação dos professores da atualidade. No artigo O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESTUDO DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/REGIONAL GOIÂNIA os autores Anegleyce Teodoro Rodrigues e Samuel de Souza Neto buscam realizar uma investigação em nível de pós-doutorado e conta com apoio financeiro de bolsa financiada pelo PNPd/CAPES, com o objetivo descrever e analisar o projeto de estágio e a característica da parceria entre universidade e escola e sua relação com o projeto de formação de professores em Educação Física do curso

da UFG, Regional Goiânia. No artigo O HUMOR UTILIZADO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SEXUAL as autoras Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Luana Aparecida Etelvina de Souza, Isabela Cristina Urbano de Almeida buscam a utilização do humor como metodologia para o ensino da Educação Sexual e para potencializar a aprendizagem dos alunos. No artigo O IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O PEDAGOGO PROFISSIONAL, os autores ANELIZE RAFAELA de SOUZAFABIO RIEMENSCHNEIDER o artigo investiga o imaginário coletivo de estudantes ingressantes no curso de pedagogia sobre a atuação do pedagogo. Objetiva apresentar e refletir sobre o campo de sentido afetivo-emocional denominado Pedagogo Profissional. No artigo O OLHAR DA TUTORIA PELOS TUTORES: FORMAÇÃO E IDENTIDADE, o autor Thiago Pedro de Abreu busca investigar como os professores se tornaram tutores e o que os levou a atuar nesta modalidade de ensino. Pesquisa fundamentada em Belloni (2012) destaca a construção da identidade dos tutores, que está ligada à formação de professores. No artigo O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, os autores Enio Serra, Ana Angelita Rocha, Roberto Marques buscam compreender o cotidiano escolar a partir da relação entre a produção de subjetividades e o espaço geográfico. No artigo O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM GOIÁS: ITUMBIARA, 2013-2015, o autor Juliano Guerra Rocha busca relatar a experiência sobre a formação de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), na cidade de Itumbiara/Goiás. No artigo O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS SEUS EGRESSOS, os autores Márcia Mendes Ruiz Cantano, Noeli Prestes Padilha Rivas, buscaram investigar o Programa PAE-USP como espaço institucional de formação de professores para o ensino superior, a partir da perspectiva dos seus egressos, que hoje atuam como docentes em instituições de ensino superior públicas brasileiras. O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE/MT E AS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS Soely Aparecida Dias Paes, Kelly Katia Damasceno Erika Silva Alencar Meirelles, buscam analisar os preceitos teóricos adotados no Referencial Curricular da Educação Infantil de Várzea Grande-MT, bem como refletir sobre as implicações à aprendizagem das docentes que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), visto a urgência em (re)significar práticas educativas voltadas à alfabetização e o letramento nesta primeira etapa de escolarização da educação básica. No artigo O SABER-FAZER DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS ABORDAGENS DAS TEORIAS DE ENSINO Lilian de Assis Monteiro Lizardo, Márcia Tostes Costa da Silva, Maria de Fátima Ramos de Andrade busca analisar como professores de Educação Infantil concebem os fundamentos de suas práticas. Para tal, inicialmente, apresentamos as abordagens de ensino e aprendizagem

MIZUKAMI (1986). No artigo O TRABALHO DOCENTE: FATORES QUE LEVAM AO ESTRANHAMENTO DESSE OFÍCIO, os autores Carlos Augusto Santana Sobral, Manoel de Souza Araújo, Rafael Marques Gonçalves, buscam explicar os fatores que levam o estranhamento até à docência, buscaram, luzes no pensamento de Karl Marx e outros estudiosos que seguem a mesma corrente teórica. Assim, enfatizamos a importância do trabalho na perspectiva de Marx para mostrar a crueldade de grupos elitizados em utilizar a educação como escoamento da ideologia dominante. No artigo O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA, os autores Elaine CALDEIRA e George L. R. BRITO buscam realizar um relato da experiência de práticas de letramento na produção de artigos de revisão de literatura realizada na disciplina “Introdução aos Estudos Linguísticos”, oferecida aos estudantes do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês do Campus Riacho Fundo, Instituto Federal de Brasília-IFB. No artigo ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DESTINADAS AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA PAULISTA (1934-1960), a autora Márcia Cristina de Oliveira Mello busca identificar e compreender quais orientações metodológicas receberam os primeiros professores de Geografia para atuar na escola paulista, entre os anos de 1934 e 1960. No artigo OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM PROFESSOR EM COMEÇO DE CARREIRA, os autores Carlos Alberto Tavares Dias Filho e Itale Luciane Cericato buscam discutir os dados preliminares de um estudo que investiga como um professor iniciante sente e significa suas primeiras experiências profissionais. No artigo OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE Claudia de Jesus Tietsche Reis a autora busca investigar os princípios pedagógicos de Paulo Freire e Rudolf Steiner para dialogar com a realidade discente, influenciada pelos meios eletrônicos – televisão, videogame e computador. No artigo PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO POPULAR EM TEMAS RELACIONADOS À CIÊNCIA E TECNOLOGIA Cristiane Imperador Márcia Azevedo Coelho – UNICAMP busca promover uma reflexão acerca da valorização que um grupo de docentes atribui à diversidade epistemológica, no que concerne à participação da população nas decisões sociais sobre questões relacionadas a ciência e tecnologia. No artigo POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CENSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO, os autores Marcos Vinicius Marques, Paulo Sergio Gomes, Jobert Chacon Teixeira Gláucia Beatriz Victor Petian, buscam realizar um diagnóstico da formação dos professores e estabelecer ações formativas mais incisivas e eficazes, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Jaú (SP), e aplicado junto a todos os professores pertencentes à dita rede de ensino, que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, um Censo sobre formação de professores. No artigo PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO

FUNDAMENTAL Adriana Torquato Resende Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho, buscou analisar práticas pedagógicas de professores de 5º ano. No artigo PREDISPOSIÇÃO AO SÍNDROME DE BURNOUT EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM a autora Sendy Meléndez Chávez y Sara Huerta González, busca analisar se estudantes de enfermagem estão predispostos ao esgotamento profissional. No artigo PRIMER MOLAR. LA LLAVE PARA UNA BOCA SANA os autores Perez Novoa, María José, Castelli, Patricia; Abal, Adrian; Erbicela, Beatriz; Capraro, Eugenia; Capraro Carlos; Salvatore, Luis Alberto; Etchegoyen, Liliana; Mogollon, Miguel; Gonzalez, Anabel; De Vicente, Cecilia; Obiols, Cecilia; Gulayin, Guillermo; Spisirri, Sebastian, Buscam promueve la formación de un profesional dentro de la realidad social, con una relación interdisciplinaria y articulando la asistencia, educación y salud; donde los alumnos toman conciencia de factores etiológicos y condicionantes de sus efectos, supervisado por docentes. No artigo PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL a autora Fatima Aparecida de Souza busca apresentar uma experiência de formação continuada realizada com 132 professores da Educação Básica de diferentes áreas do conhecimento, em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo. No artigo PRODUÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS EDUCACIONAIS NAS LICENCIATURAS: A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA, as autoras Luciana de Lima, Robson Carlos Loureiro, Gabriela Teles busca analisar de que forma os licenciandos de Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), participantes da disciplina Tecnodocência em 2017.2, transformam sua compreensão sobre docência a partir do desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs).

No artigo PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE POLIVALÊNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA, a autora Vanda Moreira Machado Lima busca refletir sobre o professor dos anos iniciais enfatizando o conceito de polivalência.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA USADA NO NIVELAMENTO DOS INGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA REGULAR	
Acelmo de Jesus Brito Alan Kardec Messias da Silva Ediel Pereira Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.6691930051	
CAPÍTULO 2	9
O CONCEITO DE <i>BLENDED LEARNING</i> : BREVE REVISÃO TEÓRICA	
Luciana Maria Borges Rosemara Perpetua Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.6691930052	
CAPÍTULO 3	18
O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DOS SENTIMENTOS MORAIS: IMPLICAÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Mayra Marques da Silva Gualtieri-Kappann Alonso Bezerra de Carvalho Jair Izaías Kappann	
DOI 10.22533/at.ed.6691930053	
CAPÍTULO 4	34
O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESTUDO DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/REGIONAL GOIÂNIA	
Anegleyce Teodoro Rodrigues Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.6691930054	
CAPÍTULO 5	46
O HUMOR UTILIZADO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SEXUAL	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Luana Aparecida Etelvina de Souza Isabela Cristina Urbano de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.6691930055	
CAPÍTULO 6	58
O IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O PEDAGOGO PROFISSIONAL	
Anelize Rafaela De Souza Fabio Riemenschneider	
DOI 10.22533/at.ed.6691930056	

CAPÍTULO 7	64
O OLHAR DA TUTORIA PELOS TUTORES: FORMAÇÃO E IDENTIDADE	
Thiago Pedro de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.6691930057	
CAPÍTULO 8	76
O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	
Enio Serra	
Ana Angelita Rocha	
Roberto Marques	
DOI 10.22533/at.ed.6691930058	
CAPÍTULO 9	90
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM GOIÁS: ITUMBIARA, 2013-2015	
Juliano Guerra Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.6691930059	
CAPÍTULO 10	100
O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS SEUS EGRESSOS	
Márcia Mendes Ruiz Cantano	
Noeli Prestes Padilha Rivas	
DOI 10.22533/at.ed.66919300510	
CAPÍTULO 11	112
O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE/MT E AS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS	
Soely Aparecida Dias Paes	
Kelly Katia Damasceno	
Erika Silva Alencar Meirelles	
DOI 10.22533/at.ed.66919300511	
CAPÍTULO 12	123
O SABER-FAZER DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS ABORDAGENS DAS TEORIAS DE ENSINO	
Lilian de Assis Monteiro Lizardo	
Márcia Tostes Costa da Silva	
Maria de Fátima Ramos de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.66919300512	
CAPÍTULO 13	133
O TRABALHO DOCENTE: FATORES QUE LEVAM AO ESTRANHAMENTO DESSE OFÍCIO	
Carlos Augusto Santana Sobral	
Manoel de Souza Araújo	
Rafael Marques Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.66919300513	

CAPÍTULO 14	143
O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA	
Elaine Caldeira George L. R. Brito	
DOI 10.22533/at.ed.66919300514	
CAPÍTULO 15	155
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DESTINADAS AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA PAULISTA (1934-1960)	
Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.66919300515	
CAPÍTULO 16	164
OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM PROFESSOR EM COMEÇO DE CARREIRA	
Carlos Alberto Tavares Dias Filho Itale Luciane Cericato	
DOI 10.22533/at.ed.66919300516	
CAPÍTULO 17	176
OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE	
Claudia de Jesus Tietsche Reis	
DOI 10.22533/at.ed.66919300517	
CAPÍTULO 18	193
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO POPULAR EM TEMAS RELACIONADOS À CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Cristiane Imperador Márcia Azevedo Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.66919300518	
CAPÍTULO 19	201
POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CENSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO	
Marcos Vinicius Marques Paulo Sergio Gomes Jobber Chacon Teixeira Gláucia Beatriz Victor Petian	
DOI 10.22533/at.ed.66919300519	
CAPÍTULO 20	211
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Adriana Torquato Resende Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.66919300520	

CAPÍTULO 21	223
PREDISPOSIÇÃO AO SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM	
Sendy Meléndez Chávez Sara Huerta González	
DOI 10.22533/at.ed.66919300521	
CAPÍTULO 22	234
PRIMER MOLAR. LA LLAVE PARA UNA BOCA SANA	
María José Perez Novoa Patricia Castelli Adrian Abal Beatriz Erbicela Eugenia Capraro Carlos Capraro Luis Alberto Salvatore Liliana Etchegoyen Miguel Mogollon Anabel Gonzalez Cecilia De Vicente Cecilia Obiols Guillermo Gulayin Sebastian Spisirri	
DOI 10.22533/at.ed.66919300522	
CAPÍTULO 23	242
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Fatima Aparecida de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.66919300523	
CAPÍTULO 24	253
PRODUÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS EDUCACIONAIS NAS LICENCIATURAS: A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA	
Luciana de Lima Robson Carlos Loureiro Gabriela Teles	
DOI 10.22533/at.ed.66919300524	
CAPÍTULO 25	266
PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE POLIVALÊNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA	
Vanda Moreira Machado Lima	
DOI 10.22533/at.ed.66919300525	
SOBRE A ORGANIZADORA	279

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA USADA NO NIVELAMENTO DOS INGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA REGULAR

Acelmo de Jesus Brito

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres - MT

Alan Kardec Messias da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres - MT

Ediel Pereira Macedo

Universidade do Estado de Mato Grosso
Barra do Bugres - MT

RESUMO: Esse trabalho apresenta considerações sobre o desenvolvimento de um curso de Matemática Básica como nivelamento em matemática, no interior da disciplina de Geometria Analítica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Barra do Bugres-MT. A ação apresentada aqui, está vinculada a um projeto que propõem o uso das Tecnologias Digitais (TD's), como instrumento na construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), que possibilitem o apoio ao ensino de matemática. O curso em questão foi montado na concepção de curta duração (20h), usando como Ambiente Virtual de Aprendizagem o Moodle, na versão 3.0. Participaram do mesmo os 34 alunos matriculados na disciplina. Para os alunos foram disponibilizados: Material bibliográfico (apostilas); Vídeo aulas (de produção própria); Ambiente para discussões

e esclarecimento de dúvidas (abrimos mão dos fóruns do Moodle, para usar o Whatsapp, pela praticidade de interação entre as partes) e as Avaliações (usamos as ferramentas “Atividade” e “Questionário disponibilizado no Moodle). Observamos que o Moodle, se mostrou uma excelente ferramenta, com grandes potencialidades, na formalização do Ensino a Distância, mesmo que alguns alunos apresentaram algumas dificuldades no seu manuseio, a ferramenta se mostrou uma formidável emuladora de sala de aula. As duas avaliações que propomos nos permitiu levantar hipóteses, que os acadêmicos que participaram do curso proposto, tiveram uma melhora na suas habilidades e competências nas questões básicas de matemática abordadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Matemática Básica, Tecnologias Digitais.

ABSTRACT: This work presents considerations about the development of a Basic Mathematics course as leveling in mathematics, within the discipline of Analytical Geometry of the Mathematics Undergraduate course at the State University of the Mato Grosso, Campus Barra do Bugres-MT. The action presented here is linked to a project that proposes the use of Digital Technologies (DT's), as an instrument in the construction of Virtual Learning Environments (AVA's), which allow the support

of mathematics teaching. The course in question was assembled in the short period (20h), using Moodle as the Virtual Learning Environment, in version 3.0, where the 34 student participated students enrolled of the discipline. For the students were available: Bibliographic material (handouts); Video lessons (own production); Environment for discussions and clarification of doubts (we not use the Moodle forums, to use Whatsapp for the practicality of interaction between the parties) and Assessments (we use the tools “Activity” and “Questionnaire made available in Moodle”). We observed that Moodle showed an excellent tool, with great potentialities in the formalization of Distance Learning, even though some students presented some difficulties in their handling, the tool turned out to be a formidable classroom emulator. The two evaluations that we propose allowed to up some hypothesize, that the academics who participated in the proposed course had an improvement in their abilities and competences in the basic mathematical questions addressed.

KEYWORDS: Initial Formation, Basic Mathematics, Digital Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta considerações sobre o desenvolvimento de um curso de Matemática Básica como curso de nivelamento em matemática, no interior da disciplina de Geometria Analítica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Barra do Bugres-MT. A ação apresentada aqui, está vinculada a um projeto maior, desenvolvida por professores da Universidade em questão. O projeto em questão propõe o uso das Tecnologias Digitais (TD's), como instrumentos nas construções de Ambientes Virtuais que possibilitem o apoio ao ensino de matemática.

As Tecnologias Digitais (TD's) e o uso global da Internet se tornam uma realidade nos dias atuais, considerando o uso das TD's como algo contemporâneo, a Educação à Distância (EaD) vem se consolidando a cada dia como uma solução eficiente para democratização da educação. Para Ribeiro (2007) *et al*, a utilização de novas tecnologias computacionais de comunicação possibilitou o desenvolvimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVA's como meios de apoio ao aprendizado. Os AVA's, são considerados emuladores de salas de aulas convencionais, existem alguns ambientes como o *Moodle* e o *Google Classroom*, que por sua vez possuem características e estruturas parecidas.

Atualmente diversas modalidades de cursos usam os AVA's como seus ambientes formais, mas foi com a portaria 4.059/2004 do Ministério da Cultura que essa ferramenta assume o protagonismo de ser regimentado Ambiente dos cursos superiores de Graduação e Pós-graduação da Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com ALMEIDA (2003, p.327), os AVA's:

[...] permitem romper com as distâncias espaço-temporais e viabilizam a

recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas a priori.

Diante dessa realidade, pensa-se na utilização de AVA's na formalização, organização e disposição ao estudantes e/ou cursistas, de uma estrutura composta por algumas ferramentas que podem favorecer a determinação de uma sequência pré-estabelecida que leve ao desenvolvimento de habilidade e competências associadas a aprendizagem de um determinado conteúdo.

Nesse texto vamos nos pautar em apresentar nossas considerações apenas relativo aos conhecimentos inerentes às operações com números Racionais.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a inserção do computador, da internet e outras ferramentas digitais, em nosso cotidiano os processos de Ensino/Aprendizagem, vem se reestruturando e nesse contexto entendemos que os “Nascidos na Era Digital” em sua grande maioria, possuem características de ruptura com os processos tradicionais de ensinar e aprender. Mesmo que muitos inferem sobre a superficialidade do conhecimento dos mesmos, acreditamos que tais rupturas implicam em mudanças. De acordo com Souto (2013) o indivíduo se desenvolve quando descobre ou elabora novas tecnologias, estas mudanças possibilitam alterações no ambiente e sobre a conduta humana. Estas modificações tecnológicas, entre um avanço e outro, vêm se tornando cada vez mais veloz.

Parte dessa velocidade é devido aos repositórios de vídeos e os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA's, que tiveram grandes contribuições na democratização do conhecimento, apontando o que Valente (2008) aborda ser essencial para uso adequado dos computadores, fazer o professor assumir papel facilitador para adquirir conhecimento.

A função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de promover o aprendizado. Isto significa que o professor deixa de ser o repassador do conhecimento – o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor – para ser o criador de ambientes de aprendizado e facilitador do processo pelo qual o aluno adquire conhecimento (VALENTE 2008, pg. 5).

Um movimento que começa a ter amplitude nacional a partir da portaria 4.059/2004 do Ministério da Educação (MEC) e a criação da Universidade Aberta d Brasil (UAB) em 2005, onde os AVA's assumem papel importante nas universidades de todo o país e após a nova redação pela portaria 1.134/2016 - MEC, as disciplinas de curso superior presenciais podem assumir integralmente ou parcialmente a modalidade a distância.

Art. 1 § 1 - As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integralmente ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância, conforme disposto nesta Portaria, para fins de análise e avaliação, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Para atender a grande demanda exigidas pela reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) houve no mercado uma maior oferta de softwares educacionais que para (VALENTE 2008, pg. 5) classifica-os em duas perspectivas “[...] o computador como máquina de ensinar [...]” e “[...] computador como ferramenta de ensino [...]”. Na primeira temos os programas tutoriais, de exercício-e-prática, jogos educacionais e simulação, ambos ambientes que buscam a todo custo reproduzir o que acontece em sala, sendo assim uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino, abarcando diversos benefícios, como a paciência infinita, elaboração de banco de dados, entretenimento por imagens e vídeos, mas também sofre com alguns vícios que na prática pode contribuir com a perpetuação de um método de ensino que já é péssimo e simplesmente agora tem sua versão computadorizada.

Na segunda perspectiva o computador como ferramenta de ensino. Valente (2008), elenca os aplicativos para uso do aluno e do professor, resolução de problemas através do computador, programas de controle de processo e o computador como comunicador, que nos dias atuais atraem diversos pesquisadores do assunto, assim como introduzem novos meios do uso da tecnologia, conforme (BORBA, 1999) que propôs o construto-seres-humanos-com-mídias ou S-H-C-M.

[...] como em diversas outras perspectivas, que não se descobre ou se transmite conhecimento e, sim se produz nas inter-relações entre seres humanos e as tecnologias. A ideia de produção de conhecimento com base em um pensamento coletivo é a raiz desse construto [...]. (Souto e Borba, 2013, pg. 45)

Encontramos neste construto a influência de várias mídias e softwares contemporâneos que além de produzir conhecimentos são bastantes utilizadas para compartilha-las, como por exemplo, o software Geogebra, consultas em páginas de internet, visualização de vídeo aulas, algo que Souto e Borba (2013) apontam como transformações expansivas.

[...] que podem ser entendidas como reconceitualizações dos elementos do sistema de atividades, particularmente, do objeto: ou como movimentos contínuos de construção e resolução de tensões e contradições em sum sistema que envolve objeto, artefatos e os motivos dos participantes envolvidos (SOUTO e BORBA, 2013, pg 45).

Tais mídias e o advento que hoje é a internet, ajudaram no desenvolvimento do que atualmente chamamos por Mídias Digitais na Perspectiva do Ensino, ou as adaptadas para esse fim, trazendo uma abordagem nova, responsável pelo distanciamento dos modelos atuais de ensino e fazendo professores evidenciar que a atual geração de

aluno são mais capazes de trabalhar com tecnologia do que qualquer outra já vista.

Em apoio as novas metodologias utilizadas por professores em sala de aula estão sendo desenvolvidas e aprimoradas AVA's cada vez mais adaptado ao uso da internet e aplicativo mobile, sendo para Oliveira, Cortimiglia e Longhi (2015), o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é o mais difundido nas universidades brasileiras e mundiais, atingindo mais de 66 mil instalações em cerca de 218 países. Parte dessa aceitação é referida a ser um software livre cuja missão é “Capacitar educadores para melhorar nosso mundo”.

Além do uso massivo do Moodle em cursos superiores vinculados ao MEC por meio do Sistema UAB, também é utilizado mesmo em pequena escala por cursos superiores presenciais como aponta Oliveira, Cortimiglia e Longhi (2015), que ainda carecem de suportes técnicos e formações continuadas a qual atendam as condições facilitadoras ou facilidade de uso dessa ferramenta.

3 | DESENVOLVIMENTO

O curso foi estruturado dentro de uma concepção de curta duração, e por isso organizamos o mesmo em um único módulo, prevemos que levando em consideração as atividades no AVA, bem como as horas de estudo necessárias para realização das atividades propostas o curso teria uma carga horária de 20h. Nessa organização usamos o Moodle na versão 3.0 como Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Adinâmica adotada foi o Ensino a Distância, que se disponibilizou aos participantes: Material bibliográfico (apostilas); Vídeo aulas (de produção própria); Ambiente Virtual para discussões e esclarecimentos de dúvidas (abrimos mão da ferramenta fórum disponibilizado na ferramenta, para usar o aplicativo Whatsapp, pela praticidade de interação entre as partes) e as Avaliações (usamos as ferramentas “Atividade” e “Questionário disponibilizado na ferramenta). A **Figura 1** mostra ambiente com o curso organizado disponibilizado aos participantes.



Figura 1 - Ambiente Virtual organizado para o curso

Fonte - Próprio autor

Iniciaram o curso os matriculados na disciplina, que estavam frequentando as aulas, um total de 34 participantes, no início do curso, propomos uma avaliação de sondagem, montamos uma avaliação com questões de matemática básica no tocante a operações com racionais (adição, subtração, multiplicação e divisão), num total de 8 questões.

Esse Pré-teste foi proposto num momento presencial em que a plataforma (AVA), estava sendo apresentada aos alunos. O tempo limite para fazer essa atividade foi de 40 minutos e as questões foram no formato de múltipla escolha. Para isso foi usado a ferramenta “Questionário”, presente na plataforma. A **Figura 2** mostra os percentuais de acertos das questões pelos alunos por operação.

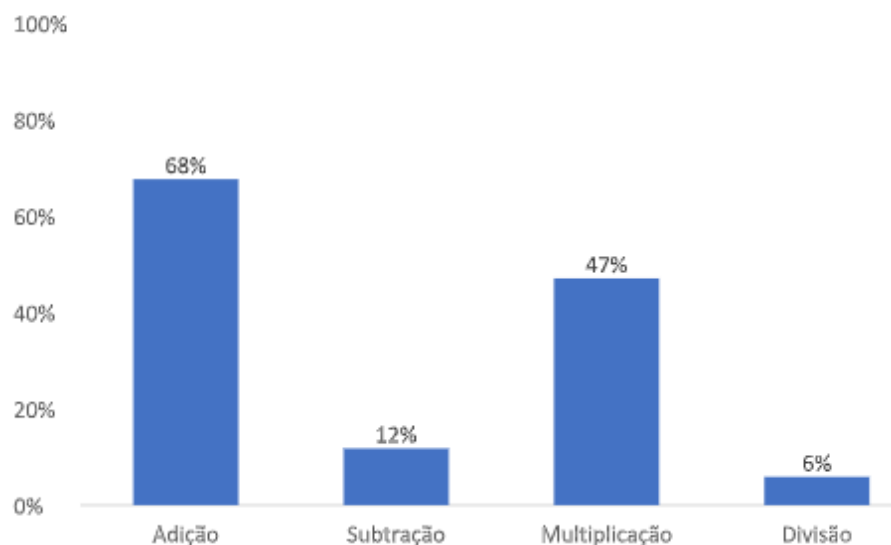


Figura 2 - Percentual de acertos das questões por operação do teste inicial

Fonte - Próprio autor

Quando observamos os resultados do pré-teste, classificamos os mesmos como desafiador, pois os acadêmicos estavam cursando o 2º semestre, e mesmo assim possuíam dificuldades elementares. Vale a pena ressaltar que grande parte dos mesmos ainda não haviam integralizado os créditos de disciplinas como Fundamento da Matemática Elementar. Silva (2017, p.19), afirma que as dificuldades em compreensão do conteúdo de frações não são exclusivas de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Com o desenvolvimento do curso notamos que mesmo por meio de treinamento alguns cursistas tiveram um pouco de dificuldade para manusear a plataforma.

Um ponto que caracterizamos como positivo foi a utilização do aplicativo WhatsApp para fazer os esclarecimentos das dúvidas no decorrer do curso, em substituição da ferramenta fórum do Moodle. Por ser uma ferramenta de maior interação e de uso generalizado dos participantes, o mesmo cumpriu o papel de mediar de uma forma mais dinâmica os esclarecimentos das dúvidas que foram surgindo com o desenvolvimento do curso.

No final do curso fizemos uma outra avaliação com os cursistas, no mesmo formato da avaliação inicial. A **Figura 3** apresenta os resultados da avaliação por operação.

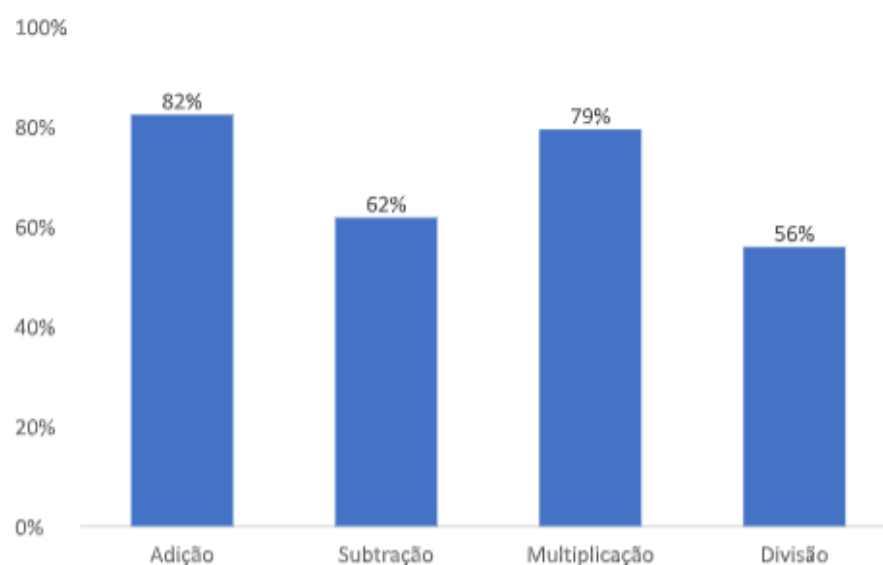


Figura 3 - Percentual de acertos das questões por operação do teste final

Fonte - Próprio autor

Observando os dois gráficos, notamos um crescimento nos acertos, após o curso, esse progresso nos permite levantar hipóteses que de certa forma tivemos uma melhora nas habilidades e competências no que diz respeito a compreensão das operações com Racionais.

4 | CONCLUSÕES

Ao finalizar esse trabalho, consideramos que as Tecnologias Digitais são uma excelente ferramenta, com grande potencial para atenuar alguns problemas atualmente existentes na educação. Olhando especificamente para os AVA's, consideramos que a emulação da sala de aula feita pelo mesmo, aproxima muito de um cenário tradicional, no entanto ressaltamos que o manuseio nesses ambientes bem como o uso das tecnologias de uma forma geral, ainda foi visto como difícil e confuso por uma parcela pequena dos alunos, e acreditamos que isso se reflita em parte dos estudantes de uma forma geral.

Ressaltamos que o aplicativo WhatsApp, como ambiente de discussão e esclarecimento se mostrou bem mais dinâmico que o fórum do AVA, mesmo não tendo utilizado este recurso neste curso mas podemos fazer um contraponto através de outras experiências já vivenciadas. Nesse ambiente foi possível que as dúvidas fossem encaminhadas com auxílio de mídias como fotos, pequenos vídeos e áudios.

Avaliamos que temos indícios para levantar hipóteses, que os acadêmicos participantes do curso proposto, tiveram uma melhora em suas habilidades e competências nas questões básicas de matemática abordadas..

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327- 340, jul./dez. 2003.

BORBA, Marcelo C. Tecnologias informáticas na Educação Matemática e reorganização do pensamento. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP**, p. 285-295, 1999.

OLIVEIRA, D. T. D.; CORTIMIGLIA, M. N.; LONGHI, M. T. Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 14, 2015.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, GA de A.; MENDONÇA, Alzino Furtado. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: **Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, Brasil. 2007.**

SILVA, Paulo Henrique Freitas et al. Ensino-aprendizagem de frações: um olhar para as pesquisas e para a sala de aula. 2017.

SOUTO, D. L. P.; BORBA, M. C. Transformações expansivas em Sistemas de Atividade: o caso da produção matemática com a Internet. **Revista Perspectivas em Educação Matemática**, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 4-57, , 2013.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 57, p. 3-16, janeiro 2008.

O CONCEITO DE *BLENDED LEARNING*: BREVE REVISÃO TEÓRICA

Luciana Maria Borges

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí
Jataí, GO

Rosemara Perpetua Lopes

Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí
Jataí, GO

RESUMO: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) despontam na educação como ferramentas que têm potencial para a aprendizagem. Das TDIC priorizamos o *blended learning*, que mescla os ambientes presencial e virtual. O objetivo desse trabalho é localizar na literatura estrangeira estudos sobre esse tema, com enfoque no Ensino Superior. Para tanto, realizamos uma breve revisão teórica, abrangendo o período de 2007 a 2017, por meio de busca nos bancos de dados *Redalyc* e *Scielo*. Essa revisão é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que tem como objetivo geral investigar a implementação do *blended learning* em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Os objetivos específicos consistem em: apurar se o professor universitário faz uso ou não dos vinte por cento de ensino não presencial previsto na Portaria nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016; identificar a participação do curso na decisão do docente acerca do previsto nessa Portaria e averiguar

possíveis relações entre a opção do professor e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Almejamos responder à seguinte questão: o percentual assegurado pela Portaria supracitada é utilizado pelo professor universitário nas disciplinas que ministra? Que fatores interferem em sua decisão? De cunho quanti-qualitativo, o estudo prevê aplicação de questionário a professores e coordenadores de curso e análise do PDI da universidade focalizada. A revisão teórica realizada aponta o *blended learning* ora como metodologia, ora como modalidade que vem ao encontro da busca por novas formas de propiciar aprendizagem e permite integrar os ambientes presencial e virtual, além de agregar técnicas e metodologias distintas. Nesse contexto destacam-se os conhecimentos do professor universitário para a utilização das TDIC numa perspectiva inovadora.

PALAVRAS-CHAVE: TDIC; ensino híbrido; Educação Superior.

ABSTRACT: The Digital Information and Communication Technologies (DICT) appear in education as tools with the potential for learning. From DICT we prioritize the blended learning that mixes both the on-site and virtual environments. The aim of this work was tracking in foreign literature studies on this subject focusing on Higher Education. To do so, we carried out a brief theoretical literature review,

covering the period from 2007 to 2017, through a search in the Redalyc and Scielo databases. Such a review was part of a master's research, currently under development, whose general objective was investigating the implementation of blended learning in undergraduate courses at the Federal University of Goiás. The specific objectives were: determining whether or not the university professor uses of the twenty percent of non-classroom teaching provided fixed by the Ordinance nº. 1134, dated October 10, 2016; identifying the action of the course in the teacher's decision on what is predicted in such Ordinance and investigating possible relationships between the teacher's choice and the Institutional Development Plan (PDI) of his university. We aimed to answer the question: is the percentage assured by the aforementioned Ordinance used by the university professor in the disciplines he teaches? Which factors interfere in his decision? Quantitative and qualitatively speaking, the study foresees the application of a questionnaire to teachers and course coordinators and the analysis of the PDI of the focused university. The theoretical review carried out points to blended learning either as a methodology or a modality that agrees with the search for new ways of providing learning and allows the integration of the on-site and virtual environments, in addition to adding different techniques and methodologies. In this context, the knowledge of the university's professor for the use of DICT from an innovative perspective stands out.

KEYWORDS: DICT; blended learning; Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Num mundo globalizado ignorar o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na constituição social e cultural do sujeito pode ser contraproducente, do ponto de vista formativo.

Os alunos do século XXI têm contato constante com diversas tecnologias. Sem pretender tratar aqui do acesso às mesmas, de acordo com Belloni (2015), nesse contexto de mudanças, a educação, a formação e a cultura são fundamentais para a sobrevivência do cidadão em sociedade.

Tendo em vista esse cenário, Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) propõem introduzir uma formação virtual combinada com a presencial, em busca da promoção de uma educação qualitativamente superior, que motive os alunos. Segundo Fava (2016, p. 302), “existem diferentes propostas de como misturar essas práticas, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno, não mais no tradicional”.

Nesse contexto surge o blended learning, concebido por Hinojo, Aznar e Cáceres (2009, p. 167) como “metodologia” voltada para a aula universitária. Para Aldana, Osório e Rengifo (2017), trata-se de um modelo educativo que pode ser adotado por professores de diferentes áreas do conhecimento.

Neste capítulo, apresentamos uma breve revisão da literatura estrangeira sobre o *blended learning*, no período compreendido entre 2007 e 2017, com o objetivo de

localizar nessa literatura estudos sobre o tema no Ensino Superior.

A revisão empreendida é parte de uma pesquisa de mestrado em fase inicial de desenvolvimento, que tem como objetivo geral investigar a implementação do *blended learning* em cursos superiores da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os objetivos específicos desse estudo consistem em: a) apurar se o professor universitário faz uso ou não dos vinte por cento de ensino não-presencial previsto na Portaria nº. 1.134/2016 (BRASIL, 2016), a qual estabelece que as Instituições de Ensino Superior (IES) podem utilizar até vinte por cento da carga horária de seus cursos para o ensino semipresencial; b) identificar a participação do curso na decisão do docente acerca do previsto na Portaria nº. 1.134/2016 e c) averiguar possíveis relações entre a opção do professor e a política de desenvolvimento institucional da universidade em que trabalha.

Nessa pesquisa de mestrado o problema é formulado nos seguintes termos: o percentual assegurado na Portaria nº. 1.134/2016 é utilizado pelo professor universitário nas disciplinas que ministra? Que fatores interferem em sua decisão? Os resultados deverão contribuir para a reflexão sobre a implementação (ou não) do *blended learning* nas universidades públicas brasileiras, apontar as causas da não utilização, quando houver, e provocar discussões acerca desse tema, podendo sugerir mudanças no cenário atual.

A esta introdução, seguem-se fundamentação teórica, contendo pressupostos sobre tecnologia, sociedade e educação e o objeto focalizado; procedimentos metodológicos da revisão teórica e elementos gerais sobre a metodologia da pesquisa de mestrado; discussão acerca do *blended learning* nos estudos localizados; conclusões sobre o exposto.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Moran (2015), a tecnologia digital possibilita integrar tempo e espaço; nos dizeres de Kenski (1998), permite redimensioná-los. Nesse cenário, os processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer em uma sala de aula ampliada. “Estas tecnologias (TIC) tornam possível, por meio da supressão de barreiras espaciais e temporais, que mais pessoas tenham acesso à formação e à educação”. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 68).

Na “sociedade do conhecimento”, assim denominada por Bell (1973), também chamada “sociedade da informação”, por Castells (1999), torna-se necessário às instituições de ensino, da Educação Básica à Superior (BRASIL, 1996), em especial às públicas, as quais tem acesso a maioria da população brasileira, repensar sua função, uma vez que têm em sala de aula alunos nascidos na “Era digital” (PALFREY, 2011). Como afirma Belloni (2015, p. 82), “a necessidade de integrar as novas tecnologias à educação está no fato de as mídias fazerem parte da vida dos jovens

e de seu cotidiano, e, assim, constituí-los enquanto sujeitos sociais e culturais”. Nas palavras de Fava (2016, p. 312), “No século XXI todos devem ser capazes de aprender permanentemente, de saber encontrar materiais em diferentes e abundantes fontes”.

Para Cano (2015, p. 57), o sistema educativo, em geral, incluindo as universidades, deve preparar cidadãos numa sociedade em que o acesso às informações e a tomada de decisões podem ser o diferencial para uma educação de qualidade, esta última compreendida como traço do que é satisfatório, na medida em que atende objetivos pretendidos. Nessa perspectiva, afirma Kenski (2012, p. 92) que “A nova cultura educacional, orientada para o aproveitamento pleno das condições oferecidas pela sociedade da informação, requer um estilo de pedagogia que favoreça os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede”.

Em consonância, Valente (2014) ressalta que a articulação das TDIC com as atividades da sala de aula pode ocorrer dentro do *blended learning*, também chamado *b-learning* ou “ensino híbrido”. Segundo o autor, o uso do *blended learning* pode ocorrer dentro das propostas metodológicas visualizadas na Figura 1.

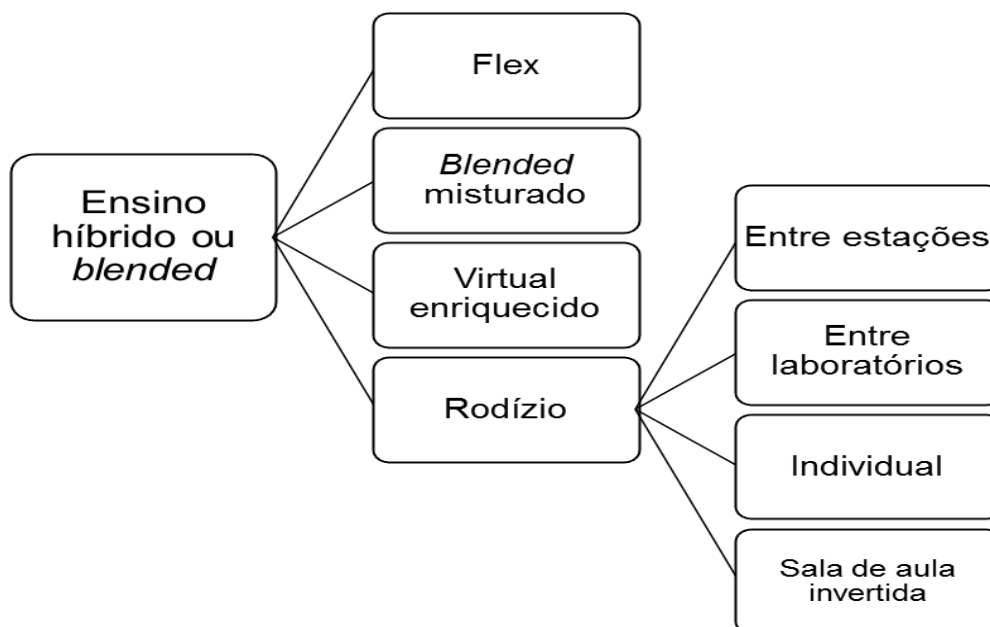


Figura 1- Propostas de uso do *blended learning* em cursos superiores

Fonte: Elaboração própria. Fundamentada em Valente (2014).

O termo “*blended learning*” “designa um leque de possibilidades apresentadas pela união da Internet e mídia digital com formas de aulas definidas que requerem a co-presença física de professor e estudantes” (FRIESEN, 2012, p. 1, tradução nossa). De acordo com Almeida (2003), trata-se de um meio que possibilita integrar tecnologias e metodologias distintas, facultando ao aprendiz “adquirir conhecimentos teóricos virtualmente em qualquer tempo, tanto faz o espaço, desenvolver as competências e habilidades por meio de práticas em recintos presenciais” (FAVA, 2016, p. 313).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como dito, a revisão teórica apresentada neste capítulo é parte de uma pesquisa de mestrado, em fase inicial de desenvolvimento. De cunho quanti-qualitativo, o estudo prevê análise documental sobre a Política de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFG e aplicação de questionário tipo *Survey*, composto por perguntas fechadas, formuladas com o auxílio da escala de *Likert*, a ser aplicado a professores que lecionam em cursos de licenciatura e aos coordenadores de curso.

Para a realização da revisão apresentada, primeiramente, realizamos buscas nos sites *Redalyc* (disponível em <www.redalyc.org>, acesso em 24 mai. 2018) e *Scielo* (disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>>, acesso em 20 mai. 2018), priorizando artigos publicados entre 2007 e 2017, no intuito de averiguar o que tem sido publicado sobre *blended learning* no Ensino Superior nos últimos dez anos. Priorizamos esse período por ele ser posterior às TDIC que deram margem ao *blended learning* e a metodologias ativas como a *flipped classroom*. Conforme afirma Valente (2014, p. 83), “As TDIC criaram meios e condições para alterar diversos aspectos da EaD, como as concepções teóricas, as abordagens pedagógicas, as finalidades da EaD e os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

A busca inicial nos sites *Redalyc* e *Scielo* localizou 10.587 documentos relacionados ao *blended learning*, ao aplicar filtros, como o período de tempo, esse número baixou. Do restante, selecionamos estudos que tratam especificamente de *blended learning* no Ensino Superior.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca permitiu localizar as seguintes obras: “*Blended learning and the language teacher: a literature review*” (AGUILAR, 2012); “*Impacto del blended learning en la educación superior*” (CANO, 2015); “*Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura*” (ALDANA; OSORIO; RENGIFO, 2017); “*Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad*” (HINOJO; AZNAR; CÁCERES, 2009). Buscas mais acuradas possivelmente resultariam em um leque mais amplo de estudos. Cientes dessa limitação e reconhecendo o caráter introdutório dos resultados apresentados neste capítulo, consideramos tratar-se de primeiras aproximações ao tema.

O artigo publicado por Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) sublinha que a Educação Superior precisa oferecer formação universitária com enfoque na aprendizagem, perspectiva que vem ao encontro do proposto por Masetto (2012). Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) consideram o *blended learning* uma metodologia inovadora nas faculdades de Educação das universidades de Córdoba e Granada e afirmam que “são muitas as vantagens que alcançam essa nova metodologia de ensino” (2009, p. 167), a qual vem ao encontro do plano de ações estabelecido pela União Européia, que

prevê o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas universidades, por meio da utilização de métodos inovadores no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo desse estudo de Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) foi apontar as principais contribuições apresentadas pelos alunos sobre um projeto de inovação docente semipresencial (*blended learning*), desenvolvido na Universidade de Córdoba e na Universidade de Granada, Espanha, no curso de Licenciatura em Psicopedagogia. Quanto à metodologia, inicialmente foi implantado um espaço de trabalho virtual, que consistia numa plataforma tecnológica, sendo que se depositaram nela atividades, documentos criados por alunos, que poderiam ser corrigidos pelo docente a qualquer momento, mantendo a interação aluno/professor. Reuniões presenciais ocorreram semanalmente com os alunos; um questionário foi formulado para avaliar as percepções do alunado sobre alguns aspectos do projeto. Assim obtiveram como resultados: 40% dos alunos opinaram que a metodologia era adequada e vantajosa; 40% a consideraram positiva e prática (funcional) e 20% entenderam que foi utilizada uma metodologia inovadora, “útil” (HINOJO; AZNAR; CÁCERES, 2009, p. 170) e interessante.

De acordo com Aguilar (2012), o *blended learning* é objeto de estudos há mais de vinte anos. Surgiu no contexto educacional como resultado da acessibilidade da tecnologia informática dentro e fora da sala de aula, da expansão do potencial pedagógico das TIC para o ensino e aprendizagem e a “desilusão” (AGUILAR, 2012, p. 167) gerada na aprendizagem com a adoção da mídia *on-line*. Os objetivos desta investigação consistiram em: ilustrar a visão dos professores sobre o *blended learning* e discutir a maneira que as pesquisas futuras poderão proporcionar uma compreensão de como os professores de língua estrangeira administram a nova forma de trabalho *on-line* estabelecida pelas técnicas de aprendizagem nos programas híbridos.

O estudo de Aguilar (2012) foi desenvolvido por meio de revisão teórica de pesquisas relacionadas ao *blended learning* e o uso das TIC na perspectiva do professor nos contextos tradicional e de língua estrangeira. A autora não informa o período privilegiado na revisão. Os resultados configuram a revisão como tentativa de apontar questões que parecem ausentes nas discussões sobre *blended learning* nas áreas de Educação, Psicologia e Linguística Aplicada, e chamam a atenção para aspectos a serem revisitados pela literatura sobre *blended learning* no campo das línguas estrangeiras.

Para Cano (2015), o *blended learning* surgiu como uma estratégia importante para as universidades que oferecem aulas presenciais e buscam novas formas de aprendizagem como resposta às necessidades cognitivas dos estudantes do século XXI. A autora ressalta a importância da formação do docente universitário que atua no Ensino Superior nos dias atuais e faz uma reflexão sobre a necessidade do aprimoramento e da atualização desse professor e de mudanças nas instituições educacionais. O objetivo da investigação foi descrever o impacto do *blended learning* na Educação Superior. A metodologia, por sua vez, consistiu em “recorte teórico com enfoque descritivo” (CANO, 2015, p. 56). Em sua obra, Cano (2015) não deixa claro a

que país se refere, supomos tratar-se daquele no qual foi publicado o estudo.

Nesse estudo Cano (2015) encontrou evidências de que o uso amplo das TIC contribui para o processo de ensino aprendizagem, pois essas tecnologias possibilitam a integração de uma proposta de aprendizagem presencial com elementos da educação à distância. O docente tem um papel importante nas novas formas de aprender do educando, sendo necessário possibilitar a ele capacitação para utilização consciente de ferramentas que propiciam novas formas de ensinar e aprender baseadas nas tecnologias. As instituições de Educação Superior “têm gerado dinâmicas próprias que aprovam a proposta de *blended learning* como uma modalidade de aprendizagem no que diz respeito ao uso das TIC” (CANO, 2015, p. 61).

A revisão de literatura realizada por Aldana, Osorio e Rengifo (2017, p. 3) sobre estudos relacionados ao *blended learning* aponta o alcance dessa “modalidade” em instituições que a adotaram, ao permitir maior interação entre o aluno e o professor e ser aplicável em diferentes disciplinas. Outro fator apontado pelas autoras são os benefícios para a formação do aluno universitário, relacionados à aplicabilidade das TIC ajustada às necessidades educativas. Constataram Aldana, Osorio e Rengifo (2017, p.13) nas experiências abrangidas pela revisão de literatura que os alunos opinaram favoravelmente sobre o *blended learning*, considerando-o “eficaz e produtivo” durante a sua formação acadêmica; aos olhos deles, o *blended* possibilita a flexibilização de horários de estudo, sendo ajustável para aqueles que necessitam realizar outras atividades, como trabalhar.

5 | CONCLUSÕES

Apresentamos uma breve revisão teórica da literatura estrangeira relacionada ao *blended learning* no Ensino Superior, priorizando o período compreendido entre 2007 e 2017. Os estudos localizados configuram o *blended learning* como integrador das modalidades presencial e virtual, um “avanço educativo” (ALDANA; OSORIO; RENGIFO, 2017, p. 13), uma resposta às necessidades dos alunos do século XXI, em especial aos estudantes de cursos superiores, na medida em que permite integrar metodologias e técnicas distintas. Emerge como aspecto positivo do *blended learning* na formação universitária seu potencial para práticas que possibilitam aprendizagem.

Em síntese, em seu estudo, Aguilar (2012) busca apontar questões que parecem ausentes nas discussões sobre *blended learning*. Cano (2015), por sua vez, ressalta a importância da formação do docente universitário, que atua no Ensino Superior, nos dias atuais, e faz uma reflexão sobre a necessidade de aprimoramento desse professor e de mudanças nas instituições educacionais. A revisão de literatura realizada por Aldana, Osorio e Rengifo (2017), sobre estudos relacionados ao *blended learning*, aponta o alcance dessa modalidade em instituições que a adotaram e os benefícios para a formação do aluno universitário, relacionados à aplicabilidade

das TIC ajustadas às necessidades educativas. A investigação de Hinojo, Aznar e Cáceres (2009) evidencia as principais contribuições de um projeto de inovação docente semipresencial, desenvolvido nas universidades de Córdoba e de Granada, vislumbradas pelos alunos.

De acordo com a literatura investigada, o *blended learning* se destaca por permitir rapidez na comunicação, maior interação entre docente e discente, flexibilização de horários, acessibilidade à informação e atualização de conteúdos para alunos que faltaram às aulas. Os alunos consideram o *blended learning* vantajoso, pela flexibilidade de estudarem quando e onde quiserem.

Desse modo, no Ensino Superior o *blended* é apontado como modalidade inovadora, com potencial para ampliar o rendimento dos estudantes universitários, ao combinar ensino presencial e virtual e permitir a articulação de diferentes técnicas e tecnologias.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, J. A. M. Blended learning and the language teacher: a literature review. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 14, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2012.

ALDANA, M. A. G.; OSORIO, K. V. M.; RENGIFO, Y. P. Aplicación de las TIC en modelos educativos blended learning: una revisión sistemática de literatura. **Sophia**, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2017.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesq.**, v. 29, n. 2, São Paulo, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Portaria nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília, DF, 10 out. Seção 1, p. 21. Revoga a Portaria MEC nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.

CANO, M. G. R. Impacto del blended learning en la educación superior. **Atenas**, v. 3, n. 31, p. 55-62, jul./set. 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, v. 1, 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 67-93.

FAVA, R. **Educação para o século XXI**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FRIESEN, N. **Report: defining blended learning**. Ago. 2012. Disponível em: <http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

HINOJO, F.; AZNAR, I.; CÁCERES, M. Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad, **Comunicar**, v. XVII, n. 33, p. 165-174, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812486020>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias - o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente**. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, mai./jun./jul./ago.1998.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; Cortez, 2012. p. 79-106.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 4, Edição Especial, p. 79-97, 2014.

O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E DOS SENTIMENTOS MORAIS: IMPLICAÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mayra Marques da Silva Gualtieri-Kappann

Universidade Federal de Uberlândia, Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante, Divisão de Saúde
Uberlândia - Minas Gerais

Alonso Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Departamento de Pós-Graduação em Educação
Marília - São Paulo

Jair Izaias Kappann

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Assis, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho
Assis - São Paulo

RESUMO: Partindo da premissa que todo educador lida com pessoas que são agentes éticos em desenvolvimento e, considerando a multiplicidade dos fatores envolvidos neste processo, a saber, os fatores biológicos, maturacionais, afetivos, cognitivos e sociais envolvidos, consideramos necessário que, como educadores, tenhamos uma visão mais abrangente do desenvolvimento psicológico humano, em especial no tocante ao desenvolvimento da moralidade ou do raciocínio moral e as implicações das relações que se estabelecem na escola e do ambiente escolar.

Isto nos ajudará a pensar as questões que perpassam a educação que inclui a dimensão da formação ética em seus propósitos e as práticas pedagógicas escolhidas em função de cada faixa etária de alunos ou do grupo com que trabalhamos. Este artigo objetiva apresentar os estudos de Piaget a respeito do paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o dos sentimentos, aí inclusos os sentimentos morais e a própria moralidade, pensando o ambiente sociomoral das escolas e o desenvolvimento moral, problematizando as implicações deste conhecimento na formação dos professores da atualidade. Consideramos que este conhecimento se faz necessário na formação dos professores, em especial, quando pensamos o planejamento e as escolhas de intervenções em educação moral mais adequadas, ou ainda quando consideramos os problemas frequentemente encontrados nas escolas, como agressão, violação das regras, roubos, indisciplina e uso de drogas. Para cada estratégia pedagógica a analisar, temos que ter em mente as particularidades de cada fase do desenvolvimento das pessoas e o ambiente sociomoral que construímos em nossas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento cognitivo e afetivo. Formação de professores. Sentimentos morais.

ABSTRACT: Starting from the premise that

every educator deals with people who are developing ethical agents and considering the multiplicity of the factors involved in this process, namely the biological, maturational, affective, cognitive and social factors involved, we consider it necessary that, as educators, let us take a more comprehensive view of human psychological development, especially with regard to the development of morality or moral reasoning and the implications of relationships established in school and the school environment. This will help us to think about the issues that permeate education that includes the dimension of ethical training in its purposes and the pedagogical practices chosen according to each age group of students or the group with which we work. Thus, we present some studies by Piaget about the parallelism between cognitive development and that of feelings, including moral feelings and morality itself, thinking about the sociomoral environment of schools and moral development, problematizing the implications of this knowledge in the formation of current teachers. We believe that this knowledge is necessary in teacher training, especially when we think about the planning and choices of interventions in moral education, or when we consider the problems often found in schools, such as aggression, violation of rules, robberies, indiscipline and drug use. For each pedagogical strategy to be analyzed, we must bear in mind the particularities of each stage of the development of the people and the sociomoral environment that we construct in our schools.

KEYWORDS: Cognitive and affective development. Teacher training. Moral feelings.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo da premissa que todo educador lida com pessoas que são agentes éticos em desenvolvimento e, considerando a multiplicidade dos fatores envolvidos neste processo, a saber, os fatores biológicos, maturacionais, afetivos, cognitivos e sociais envolvidos, consideramos necessário que tenhamos uma visão mais abrangente do desenvolvimento psicológico humano e as implicações das relações que se estabelecem na escola e do ambiente escolar. Assim, apresentaremos alguns estudos de Piaget a respeito do paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o dos sentimentos, aí inclusos os sentimentos morais e a própria moralidade, pensando o ambiente sociomoral das escolas e o desenvolvimento moral, problematizando as implicações deste conhecimento na formação dos professores da atualidade.

2 | MÉTODO

Para atingirmos os objetivos desta reflexão, extensa pesquisa bibliográfica foi realizada nas obras de Piaget, incluindo a consulta a um texto inédito em Língua Portuguesa, recém lançado no Brasil, *Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental das crianças* (PIAGET, 2014). Estes estudos são parte de outros que realizamos e que já se encontram em parte compilados na tese de doutorado

Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação (GUALTIERI-KAPPANN, 2016).

3 | DESENVOLVIMENTO

Pesquisando sobre o desenvolvimento moral das crianças, Piaget (1994) observou um primeiro estágio da vida cognitiva e afetiva, um estado de não diferenciação entre o eu e o mundo exterior, entre o eu e o outro, um estado de sincretismo com o outro e de egocentrismo. Neste estágio, o indivíduo é incapaz de se centrar sobre sua própria consciência de eu (ausente nesta fase), mas centra-se sobre a própria atividade, iniciando um processo de desenvolvimento da construção simultânea de consciência do eu e do outro, com quem irá conviver e efetuar trocas afetivas e cognitivas ao longo de toda a vida em sociedade. Ele terá que partir de um estado de anomia (ausência de regras), passar pela heteronomia (a regra está no outro), rumo à autonomia (a regra está na própria consciência do eu) do agente moral e cognoscente. Este desenvolvimento se dá em etapas, em níveis ou estágios hierárquicos que se complementam e se diferenciam um dos outros à medida que novas habilidades são conquistadas no desenvolvimento das pessoas, se constituindo como construções que se complementam e se sobrepõem umas às outras, em um contínuo processo de assimilação de novos conteúdos, formação de novos esquemas de ação, emoções e pensamentos que se acomodam aos anteriormente conquistados, nos fazendo avançar nos estágios de desenvolvimento.

Assim, Piaget (2014) observou que, no desenvolvimento humano, há uma construção simultânea e relacional entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções cognitivas, no decurso de seis níveis de desenvolvimento dos sentimentos por ele propostos e o que ele constatou como sendo a existência de uma estrutura afetiva. Neste processo de desenvolvimento,

observamos uma espécie de paralelismo ou de correspondência estreita entre as transformações afetivas e as transformações das funções cognitivas a cada nível, quer dizer, uma complementaridade entre os dois aspectos inseparáveis de toda conduta. Lembro a vocês nossas hipóteses iniciais: se a afetividade constitui a energética da conduta e se a inteligência e a percepção constituem a estrutura das mesmas condutas, então, muito naturalmente, cada transformação da conduta será simultaneamente uma transformação da estrutura que é a transformação intelectual e uma transformação nas regulações energéticas que é a transformação afetiva (PIAGET, 2014, p. 286).

Piaget (2014) distingue dois períodos - antes e depois da aquisição da linguagem, o que ocorre por volta dos dois anos - e que correspondem ao que ele chamou de condutas não socializadas e condutas socializadas, cada uma compreendendo três estágios sucessivos. Os estágios do desenvolvimento intelectual são os mesmos que

foram detalhados por ele em seus outros estudos, como *O nascimento da inteligência na criança* (1936/1975), mas, neste momento de sua vida teórica (1953-1954), ele os agrupou com o nome de “*estágio II*” os estágios II e III do período sensório motor; e com o nome de “*estágio III*” e a designação de “inteligência sensório-motora”, os estágios IV, V e VI, distinguidos como concernentes ao período sensório motor (PIAGET, 2014).

O **primeiro estágio** é o das **formações hereditárias, o dos reflexos e instintos**. É importante ressaltar que, neste estágio, Piaget compreende três acepções bem diferentes para a palavra instinto: a primeira delas é considerar o termo instinto enquanto designador de “uma tendência precisa, comportamentos bem definidos, com estruturas sensório-motoras hereditárias e órgãos diferenciados” (PIAGET, 2014, p. 63), como o instinto sexual ou o de se alimentar. A segunda é quando o termo instinto passa a designar a atividade total, como o jogo, ou um de seus aspectos, como a curiosidade. A terceira acepção é a que considera a ambiguidade presente no termo, ou seja, a que considera o termo instinto como as constantes afetivas, as necessidades ou sentimentos especializados, que talvez comportem um componente hereditário, ou que poderiam ser explicadas pelo jogo das interações intraindividuais e extraindividuais.

Em todas as acepções de instinto que se pode considerar neste estágio do desenvolvimento, algo inegável é que, quer hereditários, socialmente construídos ou ambos os instintos se manifestam neste estágio através de condutas complexas que são expressas pelas crianças e se transformam desde a mais tenra idade em outras ainda mais complexas, em um processo que tanto pode ser investigado pela linha da “construção”, no sentido piagetiano, ou, como ele mesmo observou, no sentido freudiano, uma vez que também pode ser possível pensar que tais instintos e condutas se “transferem” a outros objetos ao longo do desenvolvimento. A respeito das emoções Piaget chega “à concepção de um estágio “emotivo” que precede as aquisições e que as torna possíveis. A emoção torna-se aqui fonte de conhecimento.” (PIAGET, 2014, p. 67).

O segundo estágio é o dos **afetos perceptivos e das formas diferenciadas de contentamento e decepção**. Do ponto de vista cognitivo, temos as primeiras aquisições em função da experiência, como a aparição de coordenações (motoras) não hereditárias, evidenciando que as estruturas reflexas e hereditárias do estágio anterior se diferenciaram em função da experiência. Isto pode ser notado pelo menos em dois aspectos: no aspecto passivo e ativo. No aspecto passivo nós os notamos enquanto condicionamentos - no sentido de condicionamento clássico, baseado em instintos hereditários que, com a experiência são pareados a outros estímulos, gerando comportamentos novos e que antes eram evocadas por questões instintivas, como o choro de fome que é inicialmente acalmado pelo aleitamento materno e pelo prazer na sucção do seio da mãe. Logo a presença da mãe ou pegar a chupeta que imita o peito da mãe, provocando prazer na sucção também passa a acalmar o choro, até aprender a pegar a chupeta para se acalmar. No aspecto ativo, podemos verificar que

a criança começa a ter *reações circulares*, ou seja, começa a repetir as ações que, por acaso, ela descobriu como geradoras de bons resultados. Inicialmente essas reações são *primárias*, quando ainda estão voltadas para o próprio corpo da criança, quando descobre, por exemplo, que pode aperfeiçoar seu reflexo de prensão para pegar o próprio pé, esticando os braços e levantando a perna. Depois essas reações se entendem ao mundo exterior, sendo chamadas então de *reações circulares secundárias*, momento, por exemplo, em que a criança descobre que pode alcançar as coisas penduradas em seu berço e balançá-las, ou pegar o óculos da mãe e derrubá-los. Neste momento, a criança já desenvolve um bom êxito em suas investidas iniciais e sua coordenação motora se aperfeiçoa a cada dia, em uma diferenciação progressiva das percepções das funções de cada objeto e das situações vivenciadas.

Do ponto de vista afetivo, os afetos perceptivos, ou seja, aqueles ligados a percepções como prazer, dor, agradável, desagradável, ficam mais claros e caminham para a diferenciação entre as necessidades e os interesses, evoluindo para a satisfação de um certo número de necessidades diferenciadas e diversas formas de contentamento ou decepções que se evidenciam nas reações dos bebês ao brincar, comer e interagir com os outros.

Podemos concluir que, no decorrer dos dois primeiros estágios, assistimos a uma diferenciação progressiva das capacidades e esquemas hereditários: as percepções se tornam mais precisas (distância, grandeza, etc.), os primeiros costumes se constituem, segundo os esquemas de *reação circular primária e secundária*, e as condutas que preparam a inteligência sensório-motora aparecem, realizando a coordenação dos meios (e membros) para se atingir um determinado fim ou objetivo. Em todas estas aquisições, emoções e afetos perceptivos estão envolvidos, evidenciando a “[...] *interação constante e dialética entre afetividade e inteligência*, que se desenvolve e se transformam solidariamente, em função da organização progressiva das condutas[...].” (PIAGET, 2014, p. 74, grifo do autor).

O **terceiro estágio** é o dos **afetos intencionais**. Reunidos no “terceiro estágio” estão os outros estágios referentes à inteligência sensório motora, marcados pela aparição da inteligência propriamente dita. Aqui se manifestam as regulações e as coordenações complexas, tanto do ponto de vista afetivo quanto do cognitivo. Cognitivamente, a criança se torna capaz de diferenciar os meios dos objetos e de coordenar os meios para um fim pré-fixado. Ela já sabe que, se quiser pegar um brinquedo que está sobre um cobertor, terá de puxá-lo, manipulando o meio (cobertor) de tal forma para que atinja seu objetivo-objeto que é o brinquedo. **Este é o começo dos atos inteligentes**. São as *reações circulares secundárias* e as construções de esquemas de assimilação reprodutora e acomodação em função da criação de novos esquemas, em função do objeto, com a finalidade inicial de fazer durar os “espetáculos interessantes”.

Do ponto de vista afetivo, este estágio de condutas mais complexas corresponde a novas formas de sentimentos. Nele encontramos os sentimentos ligados à ação,

suas regulações e coordenações, acrescidos da aparição de um **sistema afetivo ou de valores**, caracterizando não mais somente a economia de sentimentos necessárias à ação, mas à finalidade da ação.

A noção de valor deve ser compreendida não como um sentimento particular ou privilegiado, mas como *uma dimensão geral da afetividade*. Consoantes com os interesses da criança na ação, os valores “intervêm enquanto os objetos têm mais ou menos interesses, e que esses interesses se subordinam uns aos outros como os meios se subordinam aos fins.” (PIAGET, 2014, p. 147).” O valor aparece aqui como um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto, uma ligação afetiva entre o objeto e o sujeito. A partir de agora, é o valor que vai determinar as energias a serem empregadas na ação. Este valor se caracteriza neste estágio como um enriquecimento da própria ação. Um objeto e uma pessoa têm valor quando enriquecem a própria ação e este enriquecimento pode ser um trabalho de forças mas é, sobretudo, um enriquecimento funcional, o que significa que os objetos ou pessoas valorizadas podem passar a ser a fonte de novas atividades. “E nós podemos ver, então, o sistema de valores tornar-se preciso, estabilizar-se e perdurar além das condutas que interessam o próprio sujeito, tornando-se assim, as normas da ação.” (PIAGET, 2014, p. 96).

Podemos perceber que, para Piaget, diferentemente da noção de muitos teóricos que a criança muito pequena, antes dos dois anos, não possui nenhum “valor”, vemos que ela possui sentimentos e interesses que se tornarão valores, e que estes, desde que a criança entra em relação com o mundo exterior, vão além da regulação ou economia de investimentos afetivos (de interesses), mas intervêm desde a ação primária. O sistema de regulação interna das forças e o sistema de valorizações, que corresponde à finalidade e que interessa à ação primária, encontram no mecanismo do interesse um ponto de junção entre o valor e a força, constituindo “os interesses”, se considerarmos seu conteúdo e não sua intensidade, como um sistema de valorizações ou de valores.

Já em nível sensório-motor, a criança retira de suas experiências anteriores não apenas os conhecimentos práticos mas também uma confiança em si ou uma incerteza, análogas, de algum modo, a sentimentos de superioridade ou de inferioridade com a diferença, todavia, de que o eu ainda não está constituído. (PIAGET, 2014, p. 82).

Piaget lembra o exemplo da criança que começa a andar. Neste processo já se pode constatar a influência das experiências de sucesso anteriores, que dão à criança uma autovalorização. O complexo sistema de valores que está se estabelecendo na criança e que constitui, em um primeiro momento, a finalidade da ação - andar - vai se estender ao conjunto das relações interindividuais, que neste momento aparecem nas condutas de imitação.

Estes valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida para o aparecimento de sentimentos novos, em particular das simpatias e antipatias, e de sentimentos

morais nascidos da valorização das pessoas, ou seja, do respeito pelas pessoas sentidas como superiores. E do complexo processo que aí se instaura na escolha deste outro a ser reconhecido como superior, que passa a ser reconhecido como objeto independente do corpo da criança, uma fonte autônoma de causalidade, um *alter ego* (outro eu), um corpo semelhante ao da criança, mas dotado de atividades próprias e com quem o intercâmbio se torna possível, e se traduz em valorizações mais estruturadas e igualmente estáveis, faz da escolha do objeto a construção do objeto afetivo, ao mesmo tempo em que é a construção do objeto cognitivo.

Tentando explicar como a criança chegará à noção do dever e dos sentimentos altruístas, Piaget ressaltava a importância das primeiras vivências de *reciprocidade* que ocorrem à medida que a criança interage com o outro. Inicialmente, esta é uma reciprocidade de condutas: ela faz para o outro e o outro faz para ela. Para Piaget, essa experiência provoca na criança o valor do enriquecimento da ação, mas também uma dívida, uma vivência de sacrifício. Não é um simples “toma lá, dá cá”. Esta experiência leva a criança a, cedo ou tarde, retribuir o que recebeu.

A importância das vivências de reciprocidade na criança vai muito além das trocas materiais que ela realiza com o outro - adulto ou outra criança -, mas das trocas de *atitudes* entre elas, muito mais amplas e profundas. Ainda não se trata da noção de obrigação, porque há na criança uma espécie de engajamento mútuo espontâneo que precede a obrigação moral propriamente dita, mas de uma reciprocidade moral.

A reciprocidade não é uma troca “generoso-generoso”, mas um enriquecimento mútuo de parceiros pela troca de atitudes. É por meio da reciprocidade que se efetuará a descentração afetiva que conduz, por intermediários que estudaremos posteriormente, aos sentimentos morais e à vida moral. (PIAGET, 2014, p. 96).

Assim, uma inteligência desinteressada, representativa e gnóstica e que supõe uma descentração e cuja finalidade é a compreensão (dos atos, de si mesmo e do outro) vai suceder a inteligência prática, orientada apenas para a realização do objetivo.

Da mesma forma, *valores interindividuais*, ou seja, *valores de troca* e que supõem a reciprocidade sucederão os *valores intraindividuais*, antes interessados somente na própria ação.

A partir do aparecimento da linguagem e da representação, o que geralmente ocorre entre um ano e meio e dois anos, a criança adentra um segundo período do desenvolvimento dos sentimentos, e que compreendem os estágios IV, V e VI, chamado de *período dos sentimentos interindividuais*, ou, simplesmente, das trocas afetivas entre as pessoas.

No **quarto estágio**, do ponto de vista cognitivo, as principais inovações são o aparecimento da função simbólica (que é imagem mental ou a imitação interiorizada), da representação tornada possível pelo sistema de símbolos e dos sinais (linguagem) e da troca interindividual de pensamentos, assegurada pela linguagem, isto é, a forma socializada da função simbólica.

Nas fases anteriores do desenvolvimento, a inteligência consistia simplesmente em coordenar percepções e movimentos, agir sobre objetos, coordenando as estruturas cognitivas e as ações, servindo para resolver problemas imediatos dados na configuração perceptiva. A partir deste estágio, a criança é capaz de evocar objetos e situações não perceptíveis e de o fazer através do jogo simbólico, que se sobrepõe ao jogo do exercício de imitação anterior. Com sua inteligência, pode voltar ao passado, quer pela memória em imagens, quer por meio da palavra. Esta função simbólica, expressa sobretudo na linguagem, faz da palavra essencialmente um intercâmbio com o outro e com o meio, um começo de socialização da inteligência.

Do ponto de vista afetivo, o jogo simbólico interessa à afetividade tanto quanto à inteligência, e suas transformações são paralelas e correspondentes. Neste estágio ocorre o desenvolvimento das trocas afetivas com o eu e o outro, evidenciadas pelos fenômenos valorização interindividual, particularmente expressos no fenômeno da simpatia, e no fenômeno de autovalorização, isto é, sentimentos de inferioridade e superioridade.

Para Piaget, a simpatia pertence ao campo da valorização interindividual, mas ela não é simplesmente um enriquecimento mútuo (embora também o seja, em parte), no sentido de “toma lá, dá cá”, mas um esquema de valorização mútua. Estes sentimentos emergentes das trocas com o outro torna possível uma esquematização de uma escala de valores. Este termo é empregado no sentido de caracterizar os inícios destes sentimentos interindividuais, uma espécie de hierarquia de valores, no momento preciso das apreciações que ocorrem nas trocas interindividuais. Ou seja, no momento da troca, cada indivíduo avalia sem cessar em função do que estamos chamando de uma “escala de valores” - segundo o termo utilizado por Piaget que justifica sua escolha pela palavra “escala”, por não encontrar uma outra palavra melhor no vocabulário da Psicologia que pudesse expressar estas construção.

Deste modo, para Piaget, os valores se estruturam formando escalas de valores ou escalas de interesse. Esta escala é muito mais do que uma seriação. Ela só pode ser formulada sob a forma de uma pirâmide, com valores supremos e valores subordinados múltiplos, tratando-se portanto, de uma multiplicação de um conjunto de relações biunívocas e que se assemelhariam às estruturas encontradas nos agrupamentos analisados do ponto de vista da inteligência. Sendo assim, “os interesses e os valores parecem apresentar, como tais, uma estrutura, e poder-se-ia dizer que esta é uma “estrutura afetiva”. (PIAGET, 2014, p. 288).

Piaget reforça que a escala de valores parece mudar muitas vezes no raciocínio das crianças até se estabilizar, progressivamente, sob a influência dos fatores morais. Destes valores iniciais, Piaget distinguiu quatro tipos, dois reais e dois virtuais. Os valores reais seriam a ação e a satisfação, em outras palavras, correspondem aos afetos perceptivos ou às espécies de sentimentos relativos às regulações da ação. É a satisfação experimentada na troca com o outro, que pode ser tanto positiva - pelo prazer causado -, como negativa - pela impressão desagradável deixada. Em

seguida apareceriam os valores virtuais. É quando a satisfação experimentada dá lugar a algo mais duradouro. Lembremos que no sensório-motor já existem trocas de sorrisos e imitações entre o bebê e as outras pessoas, que também são fonte de prazer, mas o bebê não pode evocar ou lembrar desses sentimentos depois, pois lhe falta a representação ou a memória de evocação. No nível representativo, ao contrário, a satisfação experimentada na troca com o outro deixa mais do que uma lacuna ou uma necessidade, deixa vestígios positivos, uma espécie de “reconhecimento” desta satisfação, sentimentos novos em relação aos sentimentos sensório-motores e correspondentes ao que é a representação simbólica no nível da inteligência. Assim, da mesma forma em que a criança já é capaz de uma conservação cognitiva na representação, ela consegue fazer uma conservação afetiva nesta espécie de gratidão ou sentimento elementar deixado pelas satisfações das trocas. Este reconhecimento seria uma tentativa de reciprocidade, que mesmo não sendo ainda normativa, mas espontânea, se apoiaria na reciprocidade que já existia no sensório-motor.

Todavia, nestas trocas com o outro a criança também pode vivenciar a desigualdade. Um dá satisfação ao outro e este não corresponde a esta satisfação positiva, gerando um sentimento de ingratidão, desgastando o valor ao longo do caminho, gerando esquecimento dos valores de satisfação, uma fragmentação primitiva destes valores, uma vez que as trocas no campo dos sentimentos espontâneos não mantiveram tais valorizações.

Compreender bem os processos iniciais de simbolização e formação de valores parece nos ser especialmente úteis para entendermos **a formação dos sentimentos morais**. Piaget diz que, por comparação aos sentimentos morais, podemos perceber que, nesta fase do desenvolvimento, já nos encontramos em intensas trocas sociais espontâneas, nas quais pode ocorrer todo tipo de desigualdades, desgastes e degradação destes valores que desaparecem ou serão esquecidos. Por comparação com as regulações propriamente ditas da inteligência, podemos perceber que, com o passar dos sentimentos espontâneos aos sentimentos morais, ocorre também uma espécie de conservação de sentimentos, como uma regulação importante deste estágio.

Ele afirma que

Veremos, na sequência, que é próprio dos sentimentos morais, pelo contrário, introduzir um novo dispositivo de conservação. Uma conservação devida, precisamente, ao mecanismo da obrigação ou do dever - uma conservação “obrigada” ou de “dever” - que ocorre ali onde a troca espontânea resulta, sem cessar, em desgastes e esquecimentos. (PIAGET, 2014, p. 166).

No tocante ao sentimento de simpatia nascente, duas condições se fazem necessárias. A primeira é que haja correspondência entre as escalas de valores, ou seja, que as apreciações dos indivíduos que trocam entre si sejam equivalentes em graduação e hierarquia. Isto significa dizer que a simpatia é possível quando os

dois lados expressam os mesmos gostos ou preferências, têm um acordo mútuo, que evidencia sua correspondência pessoal de escala de valores. A segunda condição é que a troca efetuada na base de tais escalas não seja deficitária, mas que propicie, no mínimo, equilíbrio e enriquecimento mútuos, no sentido de reciprocidade de condutas.

No que diz respeito aos sentimentos de autovalorização desta fase, a saber, inferioridade e superioridade, Piaget ressalta que eles fazem parte das trocas que o indivíduo realiza consigo mesmo em resposta à troca com o outro. Eles já eram vivenciados pela criança no sensório-motor, mas, como o sabemos, ela não poderia evocá-los. O que ocorre neste estágio representativo com estes sentimentos é análogo ao que acabamos de discutir sobre a simpatia. É justamente pelo fato de que o sentimento perdura para além das situações perceptivas, tornando-se mais ou menos permanente, é que ele se torna um valor.

uma avaliação durável, pelo fato de o indivíduo ser conduzido a julgar por si mesmo por inteiro (em oposição à avaliação das ações particulares e atuais) e se apreciar enquanto inferior ou igual aos outros ou indiferente, sendo esses sentimentos mais ou menos duráveis, como sabemos, de uma grande importância na vida [...]. (PIAGET, 2014, p. 167).

Piaget considerava que, se é certo que os fatores sociais decorrentes das trocas injustas e desgastantes podem ser causa de inferioridade na criança, ou o contrário, é também certo que não se pode considerá-los como causas únicas. Desde o sensório-motor vemos que já se constatam sucessos e fracassos do bebê em uma ação qualquer que influenciarão nas condutas que virão depois.

Poderíamos discutir sobre a influência das causas sociais como fonte dos sentimentos de inferioridade ou superioridade nas crianças. Certamente encontraríamos em nossas escolas muitos exemplos de como vivências sociais de abandono, exclusão, humilhação e toda espécie de maus tratos e abuso de autoridade ou negligência desta influenciaram no modo como as crianças se desenvolveram e se comportam. Todavia, pensamos que esta discussão é importante no sentido de aguçar nossas críticas sociais, mas que, se a ela não for agregada uma ampliação de nossa consciência sobre nossas próprias práticas pedagógicas e políticas com relação à educação, não nos levaria para muito além da simples constatação da dura realidade em que vivemos extra e intra muros das escolas.

O educador deve considerar que tais estruturas de valores perduram por toda a vida do indivíduo. Elas se iniciam desde a mais tenra infância e sofrem grande influência das trocas que a criança estabelece com o outro. Ao pensarmos na dinâmica e na realidade atual do ambiente de nossas escolas, encontramos muitos indivíduos que crescem e se estruturam na vivência de sentimentos de inferioridade e fracasso. Tais estruturas afetivas interferirão em suas estruturas cognitivas e sociais e, portanto, interferirão em suas condutas. Desta forma, cabe a nós, educadores, pensarmos e planejarmos que tipo de trocas favorecemos na escola, desde o início

da Educação Infantil, e favorecermos momentos em que a troca possa significar reciprocidade, satisfação em estar e retribuir ao outro, em uma convivência que se inicie no respeito mútuo e que favoreça sentimentos de simpatia pela condição do outro, necessárias à construção futura da criança como agente moral.

No **quinto estágio** do desenvolvimento dos sentimentos, que tem início aos sete ou oito anos, encontramos, do ponto de vista cognitivo, a aparição das *operações* que formam *estruturas*, no sentido de sua *reversibilidade* e *conservação*. Isto implica em compreender que, do ponto de vista cognitivo, a operação é uma ação que pode se desenrolar nos dois sentidos, o que implica a compreensão do outro, da ação que pode ir no sentido do eu ou no do outro - a *reversibilidade*.

Todavia, as *operações* não existem em um estado isolado, mas uma é solidária às outras operações. E, ainda que nas *operações* a transformação ocorra, já é possível para a criança compreender que, ao menos um dos elementos participantes desta *operação* se conserva, permanece invariante. Esta é a noção de *conservação* possível neste estágio. Um bom exemplo de *conservação* é a classificação: uma classe só existe em função de outra classe e é o sistema como tal que dá sua forma às operações. Tomemos como exemplo uma sequência de números, como 1, 2, 3... Um número não existe independente dos outros. É a adição da unidade ao precedente que gera a sequência de números. Entretanto, a inteligência agora já é capaz de compreender a noção de invariante. Embora 1, 2 seja um sistema de transformação, para compreendê-lo, é necessário que alguma coisa permaneça invariante, que o todo não mude de uma vez. Assim, a unidade (1) permanece. A transformação (1, 2) ocorre sempre relativa a uma invariante (1), e a reversibilidade ($2-1=1$) é solidária a uma conservação (conservação da unidade). A operação chega pois, às noções de conservação.

Do ponto de vista dos valores, constatamos algo correspondente às noções de reversibilidade e conservação cognitivas. Assistimos à formação de um **sistema de conservação de valores**, à formação de um sistema de conjunto que será a base da reciprocidade, em particular, e à formação de sistemas reversíveis de valores, no sentido de uma volta a valores anteriores e de uma permanência de valores, o que nos torna capazes de comparar uma situação nova a uma situação anterior ou posterior. Constatamos uma conservação de sentimentos morais que possibilitarão a permanência de valores, que, sem esta conservação, se desagregariam e se transformariam sem cessar no convívio com o outro. A partir desta fase, os sentimentos morais serão autônomos e solidários ao respeito mútuo e não mais ao respeito unilateral, o que implica uma estrutura de reciprocidade.

Mais uma vez, a importância da vida social e suas experiências deve ser ressaltada. Da mesma forma que, do ponto de vista da inteligência, a vida social impõe ao sujeito pense para além de si mesmo e considere outras variáveis e conjuntos implicados nas ações, no campo dos sentimentos ocorre o mesmo. Em função das exigências da comunicação e da vida social, o sujeito é “obrigado” a pensar, não

mais só por si próprio, mas um função dos outros, “desde que se procure, em outras palavras, uma verdade que não é a sua verdade no momento, mas a verdade comum aos parceiros do diálogo, uma verdade mais ou menos permanente.” (PIAGET, 2014, p. 225). Assim, é a vida social que impõe esta permanência relativa em oposição às flutuações da experiência individual, tornando necessária uma certa permanência e conservação de valores próprios para que o diálogo e a transformação vivida com o outro seja possível, mas sem que minha integridade seja afetada.

No **sexto e último estágio do desenvolvimento dos sentimentos**, que se inicia por volta dos 11 ou 12 anos e atinge seu patamar de equilíbrio por volta dos 14 ou 15 anos, temos, do ponto de vista cognitivo, o aparecimento das **operações formais**, ou seja a possibilidade de operações sobre as operações, de refletir sobre as operações. É a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e não mais simplesmente sobre objetos, as operações concretas.

O pensamento formal é hipotético dedutivo, ou seja, deduz sobre hipóteses e não mais somente sobre objetos. Esse pensamento formal desempenha um papel fundamental na conduta do adolescente e se constitui como um instrumento indispensável para que ele se insira e se adapte na vida social dos adultos.

Inserir-se no mundo adulto traz inúmeras inovações no campo afetivo do adolescente. Até este momento, seus sentimentos interindividuais eram relativos aos pais ou colegas. Sentimentos com relação ao grupo, muito específicos da vida social do adulto, só aparecem no adolescente a partir desta fase, e também decorrem da necessidade de se integrar e adaptar à sociedade como um todo, e não somente às relações interindividuais. São os **sentimentos sociais**. Estes novos interesses pelo grupo social dos adultos já são observáveis mesmo na pré-adolescência (por volta dos onze ou doze anos), fase em que ainda estão se desenvolvendo as capacidades de reflexão e elaboração de um projeto de vida.

A inserção do adolescente no corpo social do mundo adulto se manifesta de três maneiras simultâneas e correlacionadas:

1. O adolescente sente-se igual ao adulto e tende a imitá-los ou a contradizê-los. Esta igualdade sentida é interior, uma vez que, em suas experiências exteriores, como nas relações que acontecem na escola, nem sempre esta igualdade é vivenciada de fato. Mas, nesta fase, o adolescente, apesar de poder considerar a existência da autoridade do adulto que o supera, já não se sente mais como a criança submissa, mas se coloca na posição de poder julgar com toda a liberdade, sentindo-se um “igual”.

2. O adolescente tende a elaborar o seu projeto de vida, seus planos de futuro e a inseri-los na sociedade adulta, seja quando efetivamente adentra no mundo do trabalho, ou enquanto ainda está nos bancos escolares. Isto é de fundamental importância, tanto do ponto de vista formal, que o permite pensar para além do concreto, e sair do real, do imediato para o possível, o futuro, como do ponto de vista afetivo, na formação de sua **personalidade**.

A personalidade pode ser compreendida como algo que se estrutura cognitiva e

afetivamente

O que podemos compreender como a estruturação de uma “personalidade forte” ou “uma grande personalidade” é aquela que é própria de um indivíduo que soube subordinar o seu eu a um ideal superior, que é sempre um ideal coletivo. A estruturação só é considerada possível neste sexto estágio, uma vez que, nos estágios anteriores, uma confusão com o “eu” ainda era uma possibilidade. Sendo assim, **o início da personalidade** é a síntese suprema dos seis estágios do desenvolvimento dos sentimentos e “a marca original deste sexto e último estágio.” (PIAGET, 2014, p. 283).

3. O adolescente tende a querer reformar a sociedade que o rodeia. Isto significa que, em muitas das vezes, sua atitude é a de tomar o rumo totalmente contrário daquilo que lhe foi ensinado por seus pais e mestres. Sabidamente estes casos são visíveis na escola, onde desde o vestir ao agir, muitos adolescentes fazem exatamente o contrário do que se esperava deles até então, ou de como haviam se comportado até as séries anteriores.

No cotidiano escolar, ouvimos o relato de diversos professores que não entendem por que alguns alunos, que eram “bonzinhos” em séries anteriores, resolveram ficar “mal educados”, “agressivos” e “respondões” na adolescência. Podemos pensar que também não é raro que, dada sua capacidade de crítica em relação às consequências futuras de suas ações para o seu plano de vida, a prospecção, ainda estar se desenvolvendo, ou seja, não está bem estruturada, muitos deles se envolvem em condutas de risco, como usar drogas, infringir as leis e etc. É provável que os adolescentes não façam isso porque lhes faltem valores ou princípios, mas, muito possivelmente o que ainda lhes falta são meios de convertê-los em uma conduta social mais adequada (GUALTIERI, 2010).

Contudo, estas não são as únicas atitudes que devemos esperar nesta fase. Em muitos outros casos, as atitudes vão mais longe do que simplesmente contestar. O adolescente engaja-se em um determinado setor da sociedade ou na sociedade como um todo, em direção a ambições de melhorias, de novidades e reformas propriamente ditas, fenômeno frequente nesta idade e descrito por Piaget como “adolescentes construtores de sistemas” (PIAGET, 2014, p. 273). É o caso de adolescentes que se engajam em causas sociais como o combate à fome, maus tratos com animais, grupos de preservação ambiental, entre outros, ou criam novas frentes de defesa social.

Aqui Piaget já nos traz uma grande pista do que deveríamos fazer em sala de aula para facilitar o processo de interiorização das regras e de formação de uma consciência autônoma: vivenciar este processo junto com professores e colegas. Apesar destas considerações, o que vemos em sala de aula, muitas vezes, e mais precisamente o que encontramos nas falas de diversos professores com quem dialogamos durante nossas pesquisas, é que, inicialmente, os alunos já não são reconhecidos no ambiente escolar como iguais. Há os que são “iguais”, segundo a média esperada pelos professores, e os que são “diferentes”: hiperativos, desobedientes, irresponsáveis, com deficiência, os que não aprendem.

Este não reconhecimento do aluno como sujeito já poderia dificultar sua possibilidade de trocas efetivas com o outro, uma vez que não se sente reconhecido por este como um igual, com quem a troca pode ser possível e satisfatória. Pensemos as consequências afetivas e cognitivas, e, por extensão, do desenvolvimento moral, de um aluno que vivencia uma relação com professores para os quais ele não é considerado sujeito passível de ser seu objeto de estima e investimento. É possível que este tipo de relação também dificulte que o aluno invista afetivamente neste professor, e, por consequência, isso só já poderia ser causa de atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, conforme predisse Piaget. Sem o exercício de investimentos de afetos e de troca com o outro, a formação dos valores provenientes destes afetos também ficaria prejudicada. Mas, ao que nos parece, não temos somente esta modalidade de relacionamento problemático na escola.

Consideremos as relações baseadas em um sistema autoritário de ensino, muito comum nos modelos de escola que temos atualmente. Neste modelo, o professor é a autoridade suprema em sala de aula, cujos alunos devem sentar-se em silêncio, obedecer e seguir à risca suas regras e orientações sem contestação, para aprender conteúdos que nem sempre conseguem entender sua utilidade, sem espaço para críticas, reflexões conjuntas ou problematizações e em um espaço de convivência que, na prática, ignora ou pouco considera as manifestações e necessidades próprias de cada idade, de cada pessoa.

Em uma escola cuja moral se baseia, em grande parte, na coação da figura de autoridade, que se mantém no nível da regra sagrada e do respeito unilateral, não só o aluno está ali para obedecer ao professor, mas o professor, por sua vez, está ali para obedecer ao currículo e às orientações legais que regem a dinâmica da escola e, por isso, como sob uma regra sagrada, deve suportar todo tipo de aluno. Possivelmente este tipo de relação leve somente ao desenvolvimento de uma moral heterônoma, a um indivíduo acrítico e alheio ao compromisso de cooperação e construção social, o que provavelmente aumentaria os índices de indisciplina, desrespeito às regras, adoecimentos, agressões e ausência total de cooperação.

Em escolas que adotam estes moldes de sistema de ensino, não parece haver um processo de responsabilização coletiva e de cooperação quanto ao cumprimento das regras, do sentido que estas regras adquirem para as pessoas em função da formação que se busca na escola, da construção do sujeito autônomo, e cuja tarefa depende da cooperação entre iguais que se respeitam mutuamente e podem discutir e argumentar sobre seus diferentes pontos de vista, tendo assegurados o respeito por sua condição peculiar de desenvolvimento e da dignidade da pessoa humana, aqui inclusos professores e alunos, no que poderíamos almejar como sendo uma convivência democrática.

4 | CONCLUSÕES

Consideramos que devemos nos aprofundar nos conhecimentos a respeito do desenvolvimento do raciocínio moral para planejar nossas ações pedagógicas para uma educação emancipadora e fortalecedora do desenvolvimento moral das pessoas e do convívio cooperativo e democrático.

Neste contexto, a formação do educador é de fundamental importância no processo formativo do agente moral. O professor precisaria ter a oportunidade de uma formação acadêmica que favoreça a formação de um professor autônomo, o que inclui sua dimensão epistemológica e moral, que privilegiasse a formação de um professor reflexivo de suas práticas pedagógicas, eticamente comprometido e profundo conhecedor não só do conteúdo teórico a ser ministrado, mas também do desenvolvimento humano.

Consideramos que este conhecimento se faz necessário na formação dos professores, em especial, quando pensamos o planejamento e as escolhas de intervenções em educação moral mais adequadas, ou ainda quando consideramos os problemas frequentemente encontrados nas escolas, como agressão, violação das regras, roubos, indisciplina e uso de drogas. Para cada estratégia pedagógica a analisar, temos que ter em mente as particularidades de cada fase do desenvolvimento das pessoas e o ambiente sociomoral que construímos em nossas escolas.

Todavia, muitos professores se sentem abandonados pela escola, desesperançosos quanto aos rumos da educação, e carentes de uma formação que os ajude a lidar com os problemas e dificuldades próprias às fases de desenvolvimento dos alunos e às demais dificuldades por ele diariamente enfrentadas nas salas de aula. Muitas das práticas por eles tentadas para lidar com estas questões ficam, muitas vezes, relegadas ao caráter intuitivo de cada educador. Evidencia-se a necessidade do diálogo e de um espaço de discussão e formação a respeito de temas que perpassam a educação, como as dimensões éticas e as relativas ao próprio processo do desenvolvimento humano como um todo.

Nossa proposta é que os cursos de formação de professores atentem, desde a graduação, para a necessidade de considerar a dimensão ética e a epistemológica como de igual importância para a formação dos educadores. Novos espaços e modelos de discussão, estágios práticos, assistidos e refletidos se mostram necessários. É urgente a necessidade de enfrentarmos a realidade criada pelos nossos cursos de graduação e formação de professores que não têm contribuído, em sua maioria, para que o professor não chegue à sala de aula somente como um técnico, um prático, quando deveria poder se beneficiar de uma formação mais abrangente, que favorecesse a formação de um prático reflexivo, um educador que pudesse ajudar a formar novos agentes reflexivos e práticos em suas áreas específicas de conhecimento e de ação coletiva. Para tanto, uma renovada compreensão da estruturação da educação se faz necessária: considerar a educação como uma *paideia*, no sentido grego, que não

restringe a educação apenas a um processo (necessário) de transmissão de conteúdos, mas que considera de igual valor as demais dimensões da vida humana (CARVALHO, 2013), como os afetos, os relacionamentos entre as pessoas, os conflitos, os valores e a dimensão ética e política dos cidadãos que estamos ajudando a formar. “Uma educação em que o *logos* dialogue com o *ethos*, com a *práxis*, com o *pathos*, com a *philia*, com a *episteme*, com a vida.” (CARVALHO, 2013, p. 211).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. B. **A sala de aula e a relação professor-aluno: paixão, ética e amizade na prática pedagógica.** 2013. 227 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.
- GUALTIERI, M. M. S. **Uso de álcool e competência moral em universitários.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.
- GUALTIERI-KAPPANN, M. M. S. **Ética, justiça e democracia em sala de aula: o desenvolvimento e a experiência de um novo método de discussão de dilemas morais para a educação.** 2016. 270 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2016.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 1936. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- _____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Organização e tradução do original Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 356p.

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E A PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESTUDO DOCUMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG/REGIONAL GOIÂNIA

Anegleyce Teodoro Rodrigues

Universidade Federal de Goiás - UFG / Faculdade de Educação Física e Dança / Goiânia-Goiás e Universidade do Estado de São Paulo – ICB UNESP / Departamento de Educação / Rio Claro/ São Paulo

Samuel de Souza Neto

Universidade do Estado de São Paulo – ICB UNESP/ Departamento de Educação/ Rio Claro- São Paulo

RESUMO: O tema dessa pesquisa parte da ideia de que propostas de estágio devem se desenvolver por meio de ação colaborativa como princípio de parceria entre universidade e escola, entendendo-as como instituições formadoras. Trata-se de uma investigação em nível de pós-doutorado e conta com apoio financeiro de bolsa financiada pelo PNPd/CAPES. O objetivo geral é descrever e analisar o projeto de estágio e a característica da parceria entre universidade e escola e sua relação com o projeto de formação de professores em Educação Física do curso da UFG, Regional Goiânia. A pesquisa possui abordagem qualitativa, e utiliza-se de análise documental do PPC, projeto de estágio, relatórios, resoluções e planos de ensino do estágio obrigatório da instituição investigada. A discussão dos resultados se deu por meio da elaboração de indicadores e categorias, segundo a técnica de análise de conteúdo. Os

eixos de análise foram: princípios, finalidades e perspectivas teóricas da política de estágio do curso e sua relação com o projeto de formação de professores da instituição. Os resultados mostram: a) intenções em articular teoria e prática; b) busca do saber pela prática da reflexão e crítica da realidade educacional; c) formação de professores em meio à diversas contradições internas e dificuldades de operacionalização do projeto; d) existência de parcerias com diversas escolas da rede municipal, estadual e federal.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Obrigatório, Formação de professores de Educação Física, Parceria universidade-escola.

ABSTRACT: The theme of this research is based on the idea that internship proposals should be developed through collaborative action as a principle of partnership between university and school, understanding them as training institutions. It is a postdoctoral research and has financial support from a grant funded by the PNPd / CAPES. The general objective is to describe and analyze the internship project and the characteristic of the partnership between university and school and its relation with the project of training of teachers in Physical Education of the course of the UFG, Regional Goiânia. The research has a qualitative approach, and it uses documentary analysis of the PPC, project of internship,

reports, resolutions and plans of teaching of the obligatory internship of the investigated institution. The discussion of the results was made through the elaboration of indicators and categories, according to the technique of content analysis. The axes of analysis were: principles, purposes and theoretical perspectives of the course policy and its relation with the teacher training project of the institution. The results show: a) intentions to articulate theory and practice; b) search of knowledge for the practice of reflection and criticism of educational reality; c) teacher training amid various internal contradictions and difficulties in operationalizing the project; d) existence of partnerships with several schools of the municipal, state and federal network.

KEYWORDS: Teacher training in Physical Education, University-School Partnership; Supervised Internship.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar o projeto de estágio e a característica da parceria entre universidade e escola e sua relação com o projeto de formação de professores em Educação Física do curso da UFG, Regional Goiânia. A justificativa da escolha dessa instituição ocorreu pelo fato de ter sido um caso singular que representou uma mudança significativa na história de Goiás. O modelo de formação predominante até então centrado no paradigma da aptidão física e nas ciências biológicas, foi contraposto com a criação, em 1989, de um currículo centrado perspectiva das ciências humanas e da educação, cujo eixo se destinava à formação de professores para a escola.

Tal projeto foi influenciado pelo contexto de discussões em torno da política educacional brasileira dos anos de 1980, que culminaria com a aprovação da LDB 9394/96. O curso, de certa forma, antecipa o paradigma de formação de professores previsto na LDB quanto à formação dos profissionais da Educação em cursos de licenciatura com identidade própria. Desde então, esse projeto se caracteriza, dentre outros aspectos, como uma formação docente que reconhece a escola de Educação Básica como instituição parceira fundamental para o processo de formação docente.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ideia de que a articulação entre a formação de professores e a escola como lócus da formação é central para a profissionalização da docência vem sendo desenvolvida por alguns autores importantes no campo do debate sobre a centralidade do estágio para os cursos de licenciatura, como destaca Moura (1999), Pimenta e Lima (2011) que defendem que propostas de estágio devem se desenvolver por meio de ação colaborativa como princípio de parceria entre universidade e escola, entendendo-as como instituições formadoras.

Embora existam experiências brasileiras consideradas significativas e importantes no sentido de produzir o estágio em uma perspectiva de valorização da parceria entre universidade e escola, ainda são poucos os estudos que identificam a efetivação dessa parceria.

Podemos destacar alguns relatos de experiências de estágio de caráter colaborativo, de acordo com o modelo profissional, no Brasil, que tematizam as dimensões pedagógicas, organizacional, profissional e social, na perspectiva defendida por Pimenta e Lima (2011). Com base no levantamento de Iza (2016), destaco aqui a experiência de estágio desenvolvida e acompanhada na própria escola em um curso de Pedagogia da USP de Ribeirão Preto, com contrato remunerado para os professores das escolas que colaboram com as tarefas do estágio. O modelo de residência pedagógica do curso de Pedagogia que, desde 2006, propõe uma vinculação entre formação inicial e continuada por meio da imersão dos estagiários em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor (docente da universidade) e de professores e gestores das escolas-campo considerados como colaboradores no processo de formação inicial. (GIGLIO, 2010, p. 376).

Assim como a experiência da UNESP de Rio Claro que propõe a parceria entre o Departamento de Educação e a Secretaria Municipal de Educação da cidade, envolvendo escolas de ensino fundamental do município. Nos meses em que os estagiários observam as aulas, os professores das escolas são convidados a frequentar um grupo na Universidade coordenado pela docente responsável, tendo como eixo as experiências que realizam com os estagiários. Há uma articulação, nesse trabalho formativo, com a Universidade, na qual a intenção é de que os professores partilhem, com os estudantes, as suas impressões, saberes, dúvidas, e práticas ligadas ao trabalho docente, conforme (SARTI, 2009).

Em se tratando de Educação Física e Pedagogia, destacamos alguns trabalhos que apresentam uma nova literatura no campo da investigação do estágio no que se refere a sua organização, parceria universidade- escola e ao acolhimento e acompanhamento do estágio. De modo que a contribuição dessas pesquisas aponta para um novo paradigma centrado nos Profissionais da Educação, trazendo subjacente a eles a profissionalização do ensino. Na Educação Física, os estudos sobre o estágio supervisionado apontam para a sua configuração como área de conhecimento (SOUZA NETO, BENITES, 2013) e de iniciação à docência (SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2016), apontando que a profissionalização do ensino no estágio passa pela análise de prática (CYRINO, SOUZA NETO, 2017; RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017).

Neste contexto, se observa que o trabalho com o estágio supervisionado passa a valorizar os professores de escola como formadores (BENITES, SARTI, SOUZA NETO, 2015), bem como o estágio como um processo de descoberta para professores de escola, estagiários e orientadores da universidade (SOUZA NETO, SARTI, BEINITES, 2016). Passa-se a pensar em processo de formação nos quais a Universidade e a

Escola se tornam protagonistas. Assim sendo, Borges (2008), afirma que se torna fundamental reconhecer o papel dos professores da Educação Básica na supervisão e acompanhamento dos estudantes estagiários, futuros professores, bem como da escola como lugar de formação (IZA, SOUZA NETO, 2015). Nesta direção, Borges, diz que, no Quebec (Canadá) foi criada uma política de formação de professores que passou a valorizar a parceria entre escola e universidade. Construiu-se uma estrutura que acolhe os estagiários e oferece condições de formação continuada e valorização salarial para os professores e escolas que participam da rede de escolas associadas ao projeto.

Mas em que esse referencial pode ajudar a analisar e compreender o caso do estágio supervisionado na UFG? Inicialmente, não identificamos nos documentos analisados a base teórica ligada ao movimento de profissionalização do ensino. Entretanto, como evidenciaremos mais à frente, foram identificados eixos de análise e categorias explicativas que indicam a presença de finalidades e ações que valorizam a escola como lócus privilegiado de formação docente. O projeto de estágio é vinculado ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com ênfase no aprendizado de saberes docentes (curriculares e acadêmicos) e na problematização do ensino da Educação Física com inserção efetiva no contexto da organização geral do trabalho docente da escola.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, utilizando-se da análise documental do PPC, do projeto de estágio, resoluções, artigos e um relatório de pesquisa sobre estágio do curso pesquisado. A interpretação dos resultados se deu por meio da identificação de indicadores e categorias, segundo a técnica de análise de conteúdo. Tentamos realizar por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens emitidas em discursos, documentos e textos. De acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a análise de conteúdo possibilita identificar e elaborar categorias explicativas do fenômeno investigado (BARDIN, 2009, p.12). A elaboração de indicadores foi feita com base em dois eixos de análise. Primeiro eixo: princípios e finalidades da política de estágio do curso. Segundo eixo: perspectivas teóricas da política de estágio do curso e sua relação com o projeto de formação de professores da instituição.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Podemos afirmar que as categorias que emergem dos eixos de análise dos documentos que registram a política de estágio desse curso são, primeiro, uma categoria central: a formação ampliada de professores para atuarem na escola.

Segunda categoria: articulação entre teoria e prática na organização do trabalho pedagógico e; terceira: experiências de reflexão teórica crítica e propositiva da realidade educacional. Essas categorias perpassam os diferentes documentos analisados: o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o projeto de estágio, os portfólios/relatórios de estágio produzido pelos alunos, assim como, artigos e relatórios de pesquisa sobre o projeto de estágio desse curso.

4.1 Primeiro Eixo De Análise: Princípios E Finalidades Da Política De Estágio Do Curso

A análise do PPC, das resoluções do curso e de alguns artigos e textos que tematizam esse curso identificou nos princípios e finalidades da política de estágio do curso indicadores que evidenciam uma categoria central: a formação ampliada de professores para atuarem na escola, como veremos a seguir.

Conforme a apresentação do curso no PPC (FEF/UFG, 2005) a Licenciatura em Educação Física foi criada em 1989. Em suas finalidades formativas, o primeiro currículo evidenciava a dimensão político-pedagógica comprometida com um projeto histórico de transformação social. Além disso, o curso situava a Educação Física na área das Ciências Humanas, com a definição do eixo epistemológico centrado na motricidade humana e ênfase em experiências de pesquisa e práticas de ensino. Desde seu início, o projeto dava ênfase à formação de professores para atuarem na escola básica, porém sem desconsiderar os outros campos profissionais.

Caracterizado como uma licenciatura ampliada em Educação Física, o curso tinha na docência a base da formação profissional tanto no campo da educação escolar, quanto nos campos do lazer, da saúde e do esporte. Foi construído com base na Resolução CFE/MEC 03/87 e na Resolução CCEP/UFG 0184/83 que fixava princípios e critérios para elaboração de currículos plenos. O contexto do debate nacional dos anos de 1980 sobre a necessidade de reformulação das licenciaturas e da melhoria da qualidade do ensino e da educação brasileira, assim como da contribuição da didática e prática de ensino na formação de professores, os questionamentos sobre o estatuto epistemológico e social da educação física formaram o cenário de surgimento do curso.

A proposta curricular apresentou algumas inovações entre as quais se destacam: a) localização do curso na área das Ciências Humanas e Sociais, contrapondo-se à tradição que situava o curso na área de Ciências Biológicas e/ou Ciências da Saúde, b) implementação do conceito de docência ampliada e currículo estruturado por campos de conhecimentos multidisciplinares; c) organização pedagógica fundada a partir de eixos epistemológicos como a motricidade humana, o trabalho e a práxis pedagógica; d) introdução das áreas de aprofundamento do saber por campos temáticos, como escola, esporte, lazer, saúde, com a elaboração escrita de monografias a serem defendidas publicamente pelos alunos para conclusão do curso; e) supressão do processo seletivo dos testes de aptidão física dos candidatos. Foi organizado em

regime seriado anual com duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, perfazendo um mínimo de 3.260 horas (FEF/UFG, 2005).

Em função do contexto político nacional e internacional de reformas educacionais neoliberais, que marcaram o final dos anos de 1990 e os anos 2000, a FEF iniciou, em 2002, o debate sobre a reforma curricular. Em 2005, o novo projeto de licenciatura obteve sua aprovação por meio da Resolução - CEPEC Nº 715, que fixa o currículo do curso de graduação em Educação Física - Licenciatura Plena, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005. Entre as normas legais que embasaram a reforma se destacam: o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG – Resolução CONSUNI nº 06 /2002; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002; o Parecer 158/CNE e Resolução 07/2004CNE, Diretrizes Específicas da Área Profissional Educação Física, assim como a responsabilidade social com a formação humana, a qualidade e a competência dos profissionais formados pela Universidade.

Em síntese, os objetivos do curso passam a ser a formação de professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, produzir conhecimento científico e desenvolver a prática acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional, no campo da saúde e do lazer. A capacidade criadora e transformadora, a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos em todas as suas dimensões são igualmente fins a serem buscados. (FEF/UFG, 2005)

Em todo o texto do PPC, observa-se a ênfase na finalidade de formação humana de professores para a educação básica. Destaca-se o sentido de ampliação da consciência crítica, da capacidade de reflexão, síntese e questionamento da realidade, da elaboração de um pensamento elaborado do ponto de vista político, cultural, científico e filosófico. O documento ressalta o compromisso com a defesa dos espaços e das instituições públicas de educação, com a formação de professores capazes de se posicionarem criticamente diante das políticas educacionais que visem à privatização e à desvalorização da educação pública e dos educadores. (FEF/UFG, 2005)

Além do PPC de 2005, outro documento analisado foi um artigo publicado nos anais da X Semana Científica da Faculdade, que tematizou o papel da escola no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG. Nele, encontramos algumas reflexões sobre a lógica de articulação entre as disciplinas do fluxo curricular e o perfil do professor a ser formado, de acordo com o PPC da instituição, que também corrobora com a centralidade da escola como lócus de formação docente.

A ideia era que todas as disciplinas dialoguem direta ou indiretamente com as questões da educação e da escola, considerando as diversas dimensões humanas sejam elas biológicas, culturais ou estéticas. A metodologia de ensino e a metodologia de pesquisa são também aspectos que receberam grande

ênfase quanto às suas finalidades. A preocupação com a prática pedagógica e o trabalho docente em educação física escolar é outro aspecto evidente na proposta curricular, basta para isso lermos as ementas e as referências bibliográficas de cada uma. O perfil do curso é explícito quanto a isso ao pôr como eixo nuclear da formação a práxis, a formação de um professor pesquisador que dê valor ao processo de pensar criticamente a prática social. (RODRIGUES, 2010, p.4)

Além de ressaltar as particularidades, os princípios, objetivos e características desse projeto formativo observa-se também as contradições, limites e resistências que fazem parte da história desse curso:

As dificuldades impostas pela indústria cultural, pela ideologia da aptidão física, do esporte de rendimento e pela concepção hegemônica de corpo como mercadoria em pleno vigor na realidade atual brasileira e mundial, temos ainda as dificuldades criadas pela reforma acadêmica do ensino de graduação da UFG, o RGCG, com o regime semestral e trimestral e o sistema de matrícula por disciplina. Essa nova estrutura curricular praticamente impede que a filosofia de formação ampliada cuja finalidade é o aprofundamento do conhecimento, a pesquisa e o debate com a realidade escolar se viabilize e consiga efetivar seus princípios e finalidades. A tendência cada vez mais é a fragmentação do saber e o estudo superficial e quantitativo das disciplinas. O interesse dos alunos nem sempre coincidem com as ideias e objetivos do curso. Aprofundam-se as contradições entre os projetos individuais e o projeto institucional. (RODRIGUES, 2010, p.4)

Nesse texto afirma-se ainda que com a constante alternância do quadro de professores muitos desafios ainda estão por ser superados e destaca algumas questões a ser repensadas quanto à formação de professores do curso:

A história e o conceito de Didática e Prática de Ensino na UFG e na FEF em comparação à nova legislação do estágio supervisionado; Analisar as implicações das teorias da educação no campo da educação física escolar; Investigar as temáticas do lazer, da saúde, e do corpo e suas possibilidades de ensino na escola; Questionar os modelos e as possibilidades de currículo escolar; Discutir as matrizes epistemológicas de didática e metodologias da educação física; Refletir sobre o tipo de articulação do curso de licenciatura aos sistemas educacionais e aos problemas da realidade escolar; Questionar o conceito, a finalidade e os métodos de pesquisa em educação física escolar. (RODRIGUES, 2010, p.5)

A argumentação apresentada nesse artigo mostra a originalidade de tal currículo que registra em seu projeto o compromisso com a transformação do modelo de formação de professores que vigora no País. Tal modelo fragmenta o saber por meio da dicotomia entre teoria e prática e desconsidera o contexto sociocultural e pedagógico da escola. Aponta ainda que, na atualidade, o contexto das universidades brasileiras de elevada exigência de pesquisa, produção e pós-graduação, tem fortalecido o abandono da ideia de formação para a docência no campo da educação básica. Simultaneamente a esse fato, a universidade cada vez mais valoriza os professores que se dedicam mais à produtividade acadêmica e à administração burocrática do que às atividades de ensino e orientação em nível de graduação.

4.2 Segundo Eixo De Análise: Perspectivas Teóricas Da Política De Estágio E Sua Relação Com O Projeto De Formação De Professores Da Instituição

Esse eixo mostra como a categoria “experiências de reflexão teórica crítica e propositiva da realidade educacional” fundamenta o trabalho dos professores orientadores e indica um movimento de valorização da escola como espaço de formação docente.

Encontramos em outra fonte documental, um artigo de Nicolino, et al (2009), que tematiza a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da FEF/UFMG. Nesse texto os autores mostram como propósito maior do projeto de estágio dessa instituição, o estudo das teorias da didática e da organização do trabalho pedagógico como planejamento, avaliação, gestão, projeto político-pedagógico e currículo nas escolas de educação básica de ensino na rede pública. Os estagiários são orientados a investigar as propostas para o ensino da educação física considerando as bases teórico-metodológicas e sua acessibilidade e probabilidade de inserção nos ambientes educacionais, além disso, planejam e elaboram uma proposta de ensino de educação física.

Com uma carga horária de 400 horas, situada a partir do 5º período, o estágio se caracteriza como uma disciplina do núcleo específico do currículo. Sendo realizado em instituições públicas do sistema educacional básico da cidade de Goiânia, abrange a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Nicolino et. al (2009) afirma que o convênio com o campo de estágio é feito através de uma carta de apresentação aos locais de interesse. Essa carta tem o objetivo de explicar as atividades executadas no estágio durante o ano letivo.

Ao chegar à escola campo, os estagiários devem analisar e descrever aspectos importantes do cotidiano escolar. Em seguida, é desenvolvida a atividade investigativa através de conhecimentos básicos de pesquisa. Logo desenvolvem o citado projeto de ensino e pesquisa. Na quarta e última etapa a construção do relatório final, também chamado de portfólio, que tem o objetivo de apresentar todo o processo de construção das atividades realizadas durante o ano, no campo de estágio, encerra o ano letivo com apresentação de um seminário com a participação dos professores da escola campo, o que é considerado como uma das contrapartidas da universidade para com a escola, de caráter pedagógico.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física, Licenciatura, Presencial do ano de 2014, o estágio curricular supervisionado mudou para estágio curricular obrigatório, passando a ser semestral e não mais anual, tendo sido fracionado em I, II, III e IV, com a carga horária total 400 horas.

De acordo com Pellegrin et al(2011), é a partir da concepção crítica de educação e educação física que o saber produzido pela didática e prática de ensino se desdobra, muitas vezes, em monografias de conclusão de curso. Esse estudo é um referencial para elaboração de material didático-pedagógico para professores da rede pública de

educação. O projeto curricular tem grande influência da área de ciências humanas.

No contexto do Projeto Curricular da FEF, defende-se que os conteúdos significativos devem ser construídos por meio das competências, entendendo-as como práxis pedagógica, como ação crítica e reflexiva, mantendo assim a perspectiva de que o ensino deve formar para a autonomia da gestão escolar e o respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos em processos informais e implementada a realização da prática de ensino e estágios supervisionados estabelecendo o intercâmbio com a realidade escolar ao longo do processo de formação acadêmica. Com isto, a teoria e a prática passam a constituir-se na episteme básica da formação, tendo a prática como o ponto de partida de cada nova ação, formando assim uma espiral do conhecimento humano em níveis cada vez mais superiores. (PELLEGRIN, et al, 2011, p. 106)

Outro documento analisado foi um relatório de pesquisa com o tema “Organização de trabalho pedagógico em educação física: contribuições do estágio da FEF/UFG para o ensino fundamental”. (RODRIGUES E OLIVÉRIO JUNIOR, 2013). Esse relatório mostra como a categoria “experiências de reflexão crítica e propositiva da realidade educacional” fundamenta o trabalho dos professores orientadores e indica um movimento de valorização da escola como espaço de formação de professores.

Os objetivos dessa pesquisa foram levantar quais as contribuições que as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos alunos do estágio supervisionado, realizadas em escolas da rede pública de Goiânia, nos anos de 2006 a 2010, apresentaram para a elaboração de material didático de ensino de educação física no ensino fundamental. As fontes documentais investigadas foram os portfólios encontrados nos arquivos da coordenação de estágios da instituição. Os estagiários são orientados a estudarem os planejamentos dos professores, o projeto político pedagógico da escola, as diretrizes curriculares do município de Goiânia e do estado de Goiás. Neles também são registrados os sequenciadores de aulas e planos de ensino elaborados e desenvolvidos pelos estagiários com turmas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Foram analisados 254 portfólios elaborados em diversos campos de estágio como a Creche e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE/UFG) e algumas escolas da rede municipal e estadual do município de Goiânia.

A análise do relatório de pesquisa reforça a existência de vínculos colaborativos na medida em que os estagiários se inserem efetivamente na realidade da educação pública da cidade de Goiânia. As conclusões mostram como o projeto de estágio desse curso problematiza na formação inicial, o paradigma da aptidão física, o esportivismo e o espontaneísmo pedagógico ainda existente nas escolas.

As práticas de formação são relatadas nos portfólios pelos estagiários por meio de reflexões sobre a organização geral do trabalho pedagógico da escola como questões de gestão democrática, inclusão, avaliação e disciplina. Além disso registram suas experiências de planejamento e ensino. As propostas de ensino elaboradas pelos estagiários sob a supervisão dos professores da escola-campo e dos professores

orientadores, em geral, expressam uma intencionalidade política com a transformação da realidade da escola e dá grande importância às referências críticas no campo da educação e da educação física. Evidenciam também a relevância do planejamento como momento de estudo e reflexões sobre aprender por meio da experiência a profissão docente e suas expectativas como futuros professores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos do estágio obrigatório desse curso aponta para a existência concreta de estratégias e objetivos declarados de articulação entre teoria e prática por meio da reflexão e crítica da realidade educacional. Busca-se manter ao longo dos anos a formação de professores em meio à diversas contradições internas e dificuldades de operacionalização do projeto, tendo em vista as mudanças das normas e regras de organização curricular da instituição, além das mudanças na legislação de formação de professores. As conclusões indicam que o Estágio Curricular Obrigatório do curso tem sido feito em parceria com diversas escolas da rede municipal, estadual e federal.

Essa inserção na realidade da educação evidencia um esforço de diálogo entre universidade e escola e a intenção de contribuir com a construção de projetos pedagógicos e propostas de ensino para o componente curricular de educação física. Observou-se também que as finalidades e princípios do estágio estão estreitamente ligados ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Destaca-se a tendência por parte do projeto de estágio da instituição em dar ênfase não apenas ao estudo dos saberes disciplinares/ curriculares (TARDIF, 2010) mas também em estabelecer parcerias colaborativas entre o curso e as escolas da rede pública. Os objetivos estão ligados à ideia de formação ampliada por meio das práticas de ensino críticas e propositivas, ao estudo da organização do trabalho pedagógico da escola e da educação física escolar, além de buscar a apropriação das teorias pedagógicas da didática e das metodologias de ensino, conforme Pellegrin, et al. (2011). Nesse sentido, o caso em questão se aproxima do modelo profissional, ao tematizar as dimensões pedagógicas, organizacional, profissional e social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Lisboa, Portugal; Edições 70; 2008.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 100-117, 2015.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: **XIV ENDIPE (livro 2 – anais)**: Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, p. 661-682, 2017.

FEF/UFG. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Disponível em <https://fefd.ufg.br/up/73/o/PPP.pdf>. Acesso em: 09/12/2017.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. (et al). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IZA, D.V. **Os Estágios Supervisionados no Modelo Profissional de Formação: Políticas e Práticas nos Processos Formativos de Professores de Educação Física**. Projeto de Pós-doutorado, mimeo, 2016.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e Escola. **Revista Movimento**, v. 21, p. 111-124, 2015.

MOURA, M. O. (coord.) **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência**. São Paulo: Feusp, 1999.

NICOLINO, A.S. et al. **A organização do trabalho pedagógico da FEF/UFG: limites e possibilidades de uma perspectiva Histórico-Crítica**. FEF/UFG. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://nudipe.blogspot.com.br/p/textos-e-referencias.html> Acesso em: 08/12/2017.

PELLEGRIN, A. De. et al. Da Didática e Prática de Ensino ao Estágio Supervisionado na FEF/UFG: continuidades, rupturas e contradições com a Reforma do Currículo de Licenciatura, a partir de 2007. In: LIBÂNEO, J. C. et al. **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

RODRIGUES, A.T. **A escola no projeto de formação de professores da FEF/UFG**. Palestra ministrada na X Semana Científica da FEF/UFG, Goiânia, 2010. Disponível em: https://anais.fefd.ufg.br/up/258/o/A_escola_no_projeto_de_forma____o_de_professores_da_FEFUFG-ANEGLAYCE.pdf Acesso em 8/12/2017.

RODRIGUES, A.T.; OLIVÉRIO JÚNIOR, C.R. **Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física: contribuições do estágio da FEF/UFG para o ensino fundamental**. Relatório Final do Programa de Bolsa Prolicen. UFG, Goiânia, 2013.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento** (Porto Alegre. Online), v. 23, p. 393-406, 2017.

SARTI, F. M. Parceria Intergeracional e Formação Docente. In: **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais: FaE/UFMG, v, 25, n.02 ago., p. 133 – 152, 2009.

SARTI, F. M.; ARAUJO, S. R. P. M. de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 39, p. 175-184, 2016.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento** (UFRGS. Impresso), v. 22, p. 311-324, 2016

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação** -UFPEL (ONLINE), v. 46, p. 1-22,

2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10^a ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

O HUMOR UTILIZADO COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SEXUAL

Roberta Seixas

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
– SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-
Graduação em Educação Sexual.
roberta.seixas.@hotmail.com

Denise Maria Margonari

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
– SP – Brasil. Docente do Programa de Pós-
Graduação em Educação Escolar e Educação
Sexual. Departamento de Didática.
denisemargonari@fclar.unesp.br

Luana Aparecida Etelvina de Souza

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara -
SP – Brasil. Graduanda em Letras.
luluguina@hotmail.com

Isabela Cristina Urbano de Almeida

Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara -
SP - Brasil. Graduanda em Letras.
bela.almeida_88@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo a utilização do humor como metodologia para o ensino da Educação Sexual e para potencializar a aprendizagem dos alunos. Para tanto, esta investigação foi realizada em uma escola pública de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo, tendo como

público-alvo alunos de Biologia do 1º ano do Ensino Médio. Por meio do trabalho com o conteúdo prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST), propusemos o uso de um jogo de cartas de humor, conhecido por “Baralho Biológico de Humor: IST”. O jogo foi dividido em sete IST: HIV, gonorreia, HPV, hepatite C, sífilis, herpes genital e candidíase. Para cada infecção foram elaboradas 10 cartas, com perguntas conceituais e suas respectivas respostas, e mais duas cartas, com imagens do aparelho reprodutor humano infectado. A metodologia que utilizava o humor foi aplicada em duas salas, 1º A e D, e o método tradicional foi aplicado ao 1º B e C. Após a elucidação do conceito e o desenvolvimento do processo de discussão, foi proposta uma avaliação para mensurar o nivelamento da aprendizagem às turmas. Essa avaliação foi composta de questões fechadas. Para a análise dos resultados, utilizamos a estatística descritiva dos questionários quantitativos, os exames comparativos e os cálculos de confiabilidade. Como resultado, tivemos o grupo exposto ao método tradicional, com média de acertos de 41,9% e os alunos expostos ao método humorístico com média de acertos de 74,2%. Chegamos à conclusão que o humor, usado como ferramenta didática, é um dispositivo de alta eficácia para o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Humor. Educação

ABSTRACT: The present study aimed to use humor as a methodology for the teaching of Sexual Education and to enhance students' learning. In order to do so, this research was carried out in a public school in a small city in the interior of the state of São Paulo, targeting Biology students of the 1st year of High School. Through the development of the content Sexually Transmitted Infections (STI), we proposed the use of a humor card game, known as the "Biological Humor Deck: STI". The game was divided into seven STI: HIV, gonorrhea, HPV, hepatitis C, syphilis, genital herpes, and candidiasis. For each infection, 10 cards were drawn, with conceptual questions and their respective answers, plus two cards, with images of the infected human reproductive tract. The methodology that used humor was applied in two rooms, 1 ° A and D, and the traditional method was applied to 1 ° B and C. After the elucidation of the concept and the development of the discussion process, an evaluation was proposed in order to measure the leveling of the learning of the classes. This assessment was composed of closed questions. For the analysis of the results, we used the descriptive statistics of the quantitative questionnaires, the comparative tests and the reliability calculations. As a result, we had the group exposed to the traditional method, with an average of 41.9% and students exposed to the humorous method with a mean of 74.2%. We came to the conclusion that humor, used as a didactic tool, is a highly effective device for the teaching-learning process.

KEYWORDS: Humor. Sexual Education. Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Breve Contextualização Acerca Da Educação Sexual No Brasil

A educação sexual, no Brasil, começa a ser discutida na década de 20, mais precisamente em 1928, com a aprovação do Programa de Educação Sexual no Congresso Nacional para Educadores, tendo como público-alvo crianças acima de onze anos nos Projetos de Educação Sexual (AQUINO e MARTELLI, 2012, p. 2). Logo após, segundo Guimarães (1995), esse tema foi permeado pela influência da Igreja Católica, com intuito de responder a questões biológicas e reprodutivas.

Em 1960 surgiram várias tentativas para implantar a Educação Sexual nas escolas públicas e particulares, mas, devido às mudanças políticas geradas pelo golpe militar de 64, esses programas tiveram que ser interrompidos, devido à repressão do moralismo vigente.

De acordo com César (2009), somente a partir dos anos finais da década de 70 e começo dos anos 80, a sociedade brasileira convive com a reabertura política, havendo grandes mudanças políticas e sociais, incluindo, também, o campo da sexualidade e, constituindo, assim, novas maneiras de compreender a Educação Sexual. No entanto, essa abordagem sempre foi apresentada com foco na prevenção de doenças

sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada, defendendo uma educação sexual para a higiene dos jovens, preparando sujeitos saudáveis e responsáveis (CÉSAR, 2009).

Finalmente, em meados da década de 90, torna-se viável trabalhar orientação sexual nas escolas, de forma transversal, a partir da sua inserção no currículo por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Apesar de a discussão ter iniciado na década de 20 do século passado e intensificado na década de 80, foi somente a partir dos anos 90 que houve efetivamente a inserção da Orientação Sexual como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001). A discussão sobre educação sexual no ambiente escolar se avivou com a elaboração dos PCN em 1996, com destaque em seu volume 10, reservado à Orientação Sexual (BRASIL, 2001). A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões convivência social entre eles. Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997, p. 292 e 3).

1.2 Educação Sexual No Currículo Geral E Na Disciplina De Biologia

A sexualidade, mesmo na atualidade, apresenta dificuldade e resistência para ser trabalhada, já que é um tema polêmico e carregado de mitos e tabus. Muitos jovens descrevem que não falam com os pais sobre sexualidade por vergonha e o medo que os mesmos possam vir a desconfiar de uma suposta vida sexual precoce (GASPAR, 2006). Esse fato leva a outra pesquisa que descreve que alguns adolescentes preferem falar com professores ou profissionais da saúde sobre dúvidas relacionadas a doenças sexualmente transmissíveis (BARROSO, 2008).

Portanto, a escola tem um papel muito importante para diminuir as consequências da falta de informação sobre a educação sexual, pois as manifestações estão presentes, cabendo ao professor problematizá-las, ou seja, questionar, dialogar, baseado em dados científicos, discutir as questões de sexualidade, contribuindo para o desenvolvimento humano (AQUINO e MARTELLI, 2012).

Outro fator importante que devemos levar em consideração é a forma como esse conteúdo é trabalhado, uma vez que na legislação ele é representado por um tema transversal – “Orientação Sexual”, ou seja, a proposta é que:

[...] a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. (BRASIL, 1998, p. 25).

No entanto, ele aparece de uma forma biologizante na disciplina de Biologia, ministrada no 1º ano do Ensino Médio.

Grande parcela da comunidade docente não está preparada para lidar com esse tema, uma vez que possuem uma formação voltada para serem especialistas na área específica da disciplina em que ministram aulas. Os profissionais graduados em licenciaturas, infelizmente, não estão sendo preparados adequadamente para uma proposta de uma educação voltada para a abordagem dos temas transversais e da transversalidade.

Imersa nessa realidade, a questão da sexualidade acaba sendo trabalhada pelos professores de Ciências e Biologia somente, uma vez que o tema tem braços que invadem com maior facilidade as disciplinas que compõem as Ciências da Natureza, sendo que no Currículo do Estado de São Paulo, a Educação Sexual é apresentada dentro de uma abordagem biológica da sexualidade, com enfoque para o sistema reprodutor, a prevenção da gravidez na adolescência e a prevenção de IST (BRASIL, 1998).

Além da falta de preparação para desenvolver a educação sexual, nos cursos de licenciaturas, temos também uma escassez em materiais didáticos, metodologias e propostas pedagógicas. A maior dificuldade apontada pelos professores e que restringe o trabalho de orientação sexual e sexualidade é a falta de materiais didáticos. De fato, em uma pesquisa realizada com professores de uma escola estadual do Rio de Janeiro, Altmann (2003) constatou ser a falta de materiais adequados uma das principais dificuldades apontada por eles para o desenvolvimento de temas ligados à sexualidade.

Os professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo recebem como material de apoio para roteirizar e orientar as aulas, além do documento básico curricular, o Caderno do Gestor, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno – esses dois últimos são os mais presentes no dia-a-dia escolar de docentes e estudantes. É no Caderno do Aluno de Biologia do primeiro ano do Ensino Médio, volume 2, que foram inseridas as metodologias diferenciadas para o ensino de IST – contágio, tratamento e prevenção - descritas nesse artigo.

O governo do estado também disponibiliza, como material pedagógico de apoio aos professores de Biologia da rede, um material chamado: “Projeto Vale Sonhar” que é um jogo desenvolvido pelo Instituto Kaplan para apoiar os educadores nas aulas de sexualidade, com especial enfoque para a prevenção de gravidez na adolescência e o uso de métodos contraceptivos (KAPLAN, 2015).

Dados do Ministério da Saúde apontam que a contaminação pelo HIV entre jovens aumentou consideravelmente. Na faixa etária dos 20 aos 24 anos, a taxa de detecção subiu de 16,2 casos por 100 mil habitantes, em 2005, para 33,1 casos, em 2015. Já o número total de casos notificados de sífilis adquirida no Brasil foi de 65.878. No mesmo período, a taxa de detecção foi de 42,7 casos por 100 mil habitantes, sendo que a maioria são homens, 136.835 (60,1%). No período de 2010 a junho de 2016, foi

registrado um total de 227.663 casos de sífilis adquirida. (BRASIL, 2014).

Discutir, apresentar, desenvolver um trabalho com as IST gera um grande problema, uma vez que, para se obter êxito no processo de ensino-aprendizagem deve-se elencar, no mínimo, as formas de contágio, os agentes causadores, os sintomas e os tratamentos. Para avançar no processo de interiorização do conhecimento, podemos utilizar ferramentas tecnológicas, como: imagens e vídeos, no entanto, eles causam um certo mal-estar no público-alvo, devido ao conteúdo e a exposição de ilustrações dos aparelhos reprodutores feminino e masculino contaminados. Diante desse problema, desenvolvemos uma ferramenta didática para trabalhar esse tema com maior leveza, utilizando como referência o jogo de cartas do Projeto “Vale Sonhar” e empregando-se como instrumento para o alcance com maior sucesso, o humor.

Segundo Kher et. al. (1999), o humor é uma valiosa ferramenta para o estabelecimento de um clima propício à aprendizagem em sala de aula, facilitando, assim, a discussão de determinadas temáticas antes desinteressantes para os estudantes, ou seja, para se trabalhar um conteúdo repleto de tabus e mitos, nada melhor que o uso do humor para alcançar uma aprendizagem emancipatória.

Além de apresentar conteúdos, o jogo didático desperta o interesse dos estudantes. Sobre o humor como recurso facilitador do ensino, Behar afirma que quando o aluno está em um estado de humor positivo, ele é mais sociável, criativo, cooperativo e mais eficiente e motivado para realizar suas tarefas (BEHAR, et al., 2007).

A escolha do recurso jogos de cartas se deu, portanto, devido à aprendizagem mediada por jogos didáticos ser considerada uma forma de estimular o envolvimento entre teoria e prática junto à dimensão lúdica (VALOIS et al., 2010). A utilização de jogos como uma alternativa didática pode contribuir para a assimilação do conteúdo ministrado, uma vez que, somente com a teoria, o aluno não obtém uma fixação completa dos conteúdos, pois, geralmente, ele é transmitido pelo professor como um monólogo, o que torna a aula pouco atrativa, interferindo sobremaneira no desempenho do estudante (REGO et al., 2010).

Dessa forma, o presente estudo visou analisar, comparativamente, os resultados apresentados por quatro salas de 1^{os} anos do Ensino Médio da rede estadual, para a comprovação da hipótese levantada pelas pesquisadoras: o humor, utilizado em jogos educativos (jogos de cartas – pergunta/resposta), em sala de aula, para trabalhar o tema IST, facilita de forma significativa o processo de ensino e potencializa o aprendizado, tornando-o real, consistente e agradável?

2 | MATERIAL E MÉTODO

Este projeto foi desenvolvido nas quatro salas de 1^o ano do Ensino Médio, 1^oA, B, C e D, de uma escola de Ensino Fundamental II e Médio, de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo.

Essa escola tem uma proposta inovadora para manter as salas heterogêneas, quanto ao aprendizado e à questão de gênero. Os alunos são divididos de acordo com a primeira letra do seu nome, seguindo o alfabeto. Sento assim, os alunos do 1º ano A são alunos cuja primeira letra do nome começa com A e vai até E; no 1º B, de E a J; 1º C, de J a N e, finalmente, 1º D, de N a Y, tentando, portanto, manter o padrão mais heterogêneo possível. As salas utilizadas para esse estudo possuem, em média, 30 alunos. É relevante destacar que não foi apresentada a diferença do número referente ao gênero dos alunos, uma vez que nossa hipótese inicial neste trabalho é comprovar que o uso do humor favorece o aprendizado da educação sexual, IST – prevenção, tratamento e controle – em alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual e, assim, não se faz necessária, em um primeiro momento, a divisão segundo o gênero, pois não pressupomos que meninos aprendam mais que meninas, ou vice-versa.

O projeto teve duração de 14 horas aula, sendo 2 aulas para cada IST trabalhada, HIV, gonorreia, HPV, hepatite C, sífilis, herpes genital e candidíase, as de maior incidência na população. Essas aulas foram divididas em duas partes: teórica e discussão.

A parte teórica abrangeu aulas expositivas dialogadas, com o uso de apresentação de *slides* em *Power Point* contendo os conceitos sobre contágio, tratamento, prevenção e imagens de cada IST, de forma que em todas as salas a parte teórica seguiu a metodologia tradicional de ensino. Posteriormente, passamos para a parte das discussões, nas salas de 1º A e D foi trabalhado o jogo didático de humor, e no 1º B e C foram realizadas discussões tradicionais, perguntas dos alunos e orientação e respostas do professor. Todas as avaliações foram aplicadas uma semana após cada IST ter sido trabalhada, ou seja, foi dado um período de tempo entre a apresentação do conteúdo, suas discussões e a avaliação.

As avaliações foram construídas a partir dos conceitos do tripé: conceito, tratamento e contágio, juntamente com a análise de imagens sobre cada IST. Elas consistiram em 10 questões de múltipla escolha de 4 alternativas cada, sendo somente uma correta. Dessas 10 questões, 3 tratavam basicamente sobre o contágio, 3 sobre o tratamento, 3 sobre a prevenção e, finalmente, 1 era uma imagem do aparelho reprodutor feminino ou masculino infectado.

Portanto, a metodologia aplicada para desenvolver este estudo teve uma abordagem quantitativa, segundo Richardson (2010), pois buscou uma compreensão detalhada dos significados e das características situacionais dos fenômenos, apresentando seu foco na dimensão mensurável da realidade. Lakatos e Marconi (1993) assinalam que essa é a estratégia mais adequada para se apurar opiniões dos entrevistados ao utilizar instrumentos previamente estruturados, que facilitam a visualização mais ampla de um grande universo de sujeitos. Frankfort et al. (1992) reforça que o questionário é um instrumento sistemático, organizado e desenvolvido para obter informações de entrevistados sobre vários assuntos em um curto espaço de tempo, possibilitando um grande número de amostras.

Para a análise de dados se tornarem mais confiáveis, utilizamos a estatística para comprovar se o humor, utilizado como ferramenta didática, facilita o aprendizado dos alunos.

2.1 O Jogo

O jogo didático proposto no presente trabalho, intitulado “Baralho biológico do humor: IST”, tem como objetivo a verificação do rendimento dos alunos quanto a uma maior assimilação dos conteúdos propostos. Vale ressaltar que para a produção do jogo didático foi utilizado material de baixo custo e de fácil aquisição, como: cartolina; dois metros de papel adesivo transparente (papel *contact*), para a plastificação das cartas, a fim de apresentarem uma maior durabilidade ao serem manipuladas; tesoura; cola e as perguntas e respostas recheadas de humor e imagens, referentes às IST impressas.

O jogo foi dividido em sete IST, sendo elas: HIV, gonorreia, HPV, hepatite C, sífilis, herpes genital e candidíase e, para cada infecção, foram elaboradas dez cartas com perguntas conceituais, suas respectivas respostas e duas cartas com imagens dos aparelhos reprodutores feminino e masculino infectados. É importante ressaltar que as questões elaboradas tinham situações do cotidiano, envolvendo as infecções, com perfil humorístico, utilizando-se de duplos sentidos, ambiguidade provocada pela homonímia, pela polissemia e pela paronímia. Segundo Travaglia (1989), a ambiguidade é um recurso básico no humor devido à bissociação, que “consiste em, por recursos diversos, ativar dois mundos textuais” (TRAVAGLIA, 1995, p. 43). Outra ferramenta linguística muito utilizada para a elaboração das perguntas foi o neologismo, tanto o semântico, quanto o lexical e o sintático.

2.2 Regras E Dinâmica Do Jogo

O jogo foi aplicado para até cinco grupos de alunos, sob o comando do professor. Cada grupo escolheu um representante entre os seus membros, para conduzir a logística do jogo, ou seja, fazer a ponte entre os grupos adversários.

Para iniciar o jogo, as cartas foram embaralhadas pelo professor-mediador e os alunos estipularam, decidindo entre si, qual seria a ordem do jogo. O jogador iniciante escolheu uma carta, dentre todas as que estavam com o professor, e esse leu a pergunta para todos da sala. O grupo que, previamente, foi escolhido para responder, teve até 1 minuto para discutir e dar a resposta, tendo, ainda, a opção de repassar para o próximo grupo ou responder. Se o grupo em questão optou por passar a questão, ele não ganha e nem perde nada. Se optou por responder e conseguiu acertar, ganha 2 pontos. Se optou por responder e errou, perde 1 ponto. O grupo que ganhou o jogo foi o que obteve o maior número de pontos somados ao final do jogo, no momento em que as cartas acabaram.

Vale ressaltar que o jogo foi aplicado após os alunos terem visto o conteúdo abordado no jogo, e que tanto as questões dos testes, como os conteúdos das cartas do baralho, foram baseadas nos livros de Amabis e Martho (2007) e de Linhares e Gewandsznajder (2012), utilizados como livro texto na escola investigada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em estudos comparativos, normalmente, o principal objetivo não é a generalização, mas, sim, a busca das verdadeiras diferenças entre as amostras que estão em análise. Portanto, utilizaremos a estatística descritiva, ou seja, introduzimos técnicas que permitiram organizar, resumir e apresentar esses dados. (BARBETTA, 2006).

Após o término do projeto, com todas as avaliações em mãos, iniciamos o processo de análise dos resultados para tentar corroborar a hipótese inicial, o humor faz diferença no processo de ensino-aprendizagem?

Em um primeiro momento, tabulamos todos os resultados. Ao avaliar os dados contidos, já nos parecia claro que a utilização do humor como metodologia trazia bons resultados. No entanto, para corroborar nossa hipótese, utilizamos cálculos estatísticos que comprovaram a eficácia da didática aplicada. Utilizamos a média geométrica como forma de unificar as notas dos alunos, gerando, no processo, uma média geral para a sala, dividindo a soma das notas dos alunos válidos pelo número dos alunos válidos. Em uma análise rápida das médias, os resultados já se tornaram visivelmente discrepantes, sendo as médias dos 1º B e C, grupo no qual foi utilizada a metodologia tradicional, respectivamente, 3,39 e 4,46 e o 1º A e D, grupo em que foi trabalhada a metodologia humorística, respectivamente, 7,21 e 7,63. É importante ressaltar que, durante as aulas, os alunos expostos ao método humorístico participaram ativamente das discussões, criando hipóteses e as discutindo e o nível de indisciplina foi menor. Como a média equaliza os resultados, sem mostrar as diferenças entre os alunos, calculamos a variância dos dados, mostrando números que apontavam para dados consistentes entre si, sem diferenças anormais entre eles. A utilização da variância como método comparativo fez necessária a utilização do desvio-padrão, como forma de corrigir possíveis aberrações estatísticas, devido ao cálculo pelos quadrados na variância. Realizado isso para todas as salas, pudemos desenvolver um método para comprovar, por meio dos dados, a eficiência do método humorístico na aprendizagem de conceitos da educação sexual - IST.

Como as salas foram divididas como grupo controle e grupo de teste de hipótese, unimos as informações que obtivemos das salas 1º A e 1º D, salas nas quais o método foi aplicado, sob a alcunha de X1, enquanto que as salas do grupo de controle (1º C e 1º D), sob a alcunha X2. Calculamos a margem de confiança, com 95% de significância, ou seja, se o experimento fosse realizado infinitas vezes, 95% das vezes os resultados estariam dentro dessa margem: $X1=[-4,88;9,95]$ e $X2=[-2,98;5,40]$. O

cálculo do desvio padrão resultou em, respectivamente, 1° A, 0,7168; 1° B, 0,7310; 1° C, 0,62 e 1° D, 1,08.

Diante desses dados apresentados, ficou clara a comprovação da hipótese inicial: o humor utilizado como ferramenta pedagógica traz avanços consideráveis na aprendizagem, uma vez que o grupo controle, exposto ao método tradicional, teve uma média de acertos de 41,9% e os alunos expostos ao método humorístico tiveram uma média de 74,2% de acertos.

Para que não restasse sombras de dúvidas em relação à confiabilidade desse estudo, realizamos mais um teste de hipótese. Consideramos que a hipótese nula (H0) indicaria que o método não trouxe mudanças significativas na média dos alunos, enquanto a hipótese 1 (H1) indicaria que houve mudança positiva. Nesses cálculos surge a variável Y, que agrega a diferença entre X1 e X2 (sendo X1 e X2 iguais, sem mudanças, Y será 0, caso contrário, Y terá um valor variável significativo).

X1	7,4200
Var (X1)	1,6784
Dp (X1)	1,2955
X2	4,1950
Var (X2)	0,9148
Dp (X2)	0,6168
$\bar{Y} = X1 - X2$	3,2250
Var (\bar{Y})	2,5932
dp (\bar{Y})	1,6103
Significância	5%
Z	1,96

Tabela 1. Relação de dados para o cálculo da hipótese H0 e H1.

Cálculo da confiança:

X1

$$| X1 - \mu | / dp (X1) = Z$$

$$\mu = Z * dp (X1) \pm X$$

$$IC: [-4,88;9,95]$$

X2

$$| X2 - \mu | / dp (X2) = Z$$

$$\mu = Z * dp (X2) \pm X$$

$$IC: [-2,98;5,40]$$

Por fim, com os cálculos demonstrados, o IC para a hipótese nula é de IC = [-3,1561;3,1561], e como o valor apresentado pra Y = 3,2250 está fora da IC, rejeita-se a hipótese nula, há, sim, portanto, diferenças positivas para a aplicação do método,

mostrando que ele é eficiente, pois, efetivamente, ele aumenta a média da sala desconsiderando o erro estatístico.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Sexual, no Brasil, teve início de forma tardia e tornou-se mais difundida por meio da implantação dos Temas Transversais, principalmente o tema Orientação Sexual, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 90. Esses Temas Transversais se caracterizaram por perpassar todas as disciplinas do currículo, não tornando obrigatório o seu desenvolvimento à disciplina específica alguma e, dessa forma, ficando a critério do professor trabalhá-los ou não.

O professor, por outro lado, já se depara com uma série de problemas inerentes ao ensino na esfera pública no contexto brasileiro, dentre eles, a má formação inicial e continuada e a falta de materiais e metodologias adequadas para trabalhar a sexualidade. Muitas vezes, esse conteúdo acaba sendo responsabilidade apenas dos docentes de Ciências e Biologia, que o desenvolve, na maioria das vezes, com cunho biologizante. Os professores de Biologia, no 1º ano do Ensino Médio, por exemplo, são norteados pelo currículo, que sugere o desenvolvimento da educação sexual, mas de forma a tratar a gravidez na adolescência e o combate às IST. Mais uma vez, o professor se vê com dificuldades para tratar de um tema tão delicado como a sexualidade e, principalmente, as IST, além de ter que buscar materiais e metodologias para aplicar em suas salas, no intuito de obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Além de todos os pontos apresentados acima, a sexualidade é um tema difícil de ser trabalhado entre adolescentes, por estar repleto de mitos e tabus. Os jovens se sentem constrangidos em tirar dúvidas com seus familiares, e, portanto, a escola entra como peça chave no desenvolvimento desse assunto. Mas, para grande parte dos docentes, esse tema não é de fácil abordagem. Como a sexualidade é uma construção histórico-social, grande parte dos mitos e tabus vivenciados pelo próprio docente podem fazer parte de sua identidade e esses, muitas vezes, não conseguem se desvencilhar dessas características, o que torna complexo o desenvolvimento dessa asserção de forma positiva.

Nesse contexto, o humor pode ser tomado como um meio para o ensino da educação sexual. Neste artigo, por meio de estudos estatísticos, comprovamos a sua eficácia e o seu poder no desenvolvimento satisfatório do processo de ensino-aprendizagem das IST. Além de instigar as discussões e a criação de novas hipóteses para os temas que envolvem o ensino de educação sexual, comprovadas estatisticamente, o humor também diminuiu, consideravelmente, a indisciplina, problema que assola a sala de aula hoje em dia. Aproximando o professor do aluno, criou-se, dessa forma, um laço afetivo que irá servir de base para estreitar as relações aluno-professor e a classe

como um todo, com vistas a desenvolver com maior facilidade o processo de ensino-aprendizagem em outros conteúdos escolares a serem abordados.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **A construção social da orientação sexual na escola**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/helenaaltmann.rtf>>. Acesso em nov. de 2017.

AMABIS & MARTHO. **Fundamentos da Biologia Moderna**. Volume único. São Paulo, Ed. Moderna, 2007.

AQUINO, C.; MARTELLI, A. C. **Escola e educação sexual: uma relação necessária**. Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. Unoeste, 2012.

BARBETA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BEHAR, P. A.; BERCHT, M.; LONGHI, M. **Integração do Humor do Aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem ROODA**. In: Workshop - Escola de Sistemas de Agentes para Ambientes Colaborativos, 2007, Pelotas. Anais da Escola de Informática. Pelotas: UCPel, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle de IST, do HIV/ Aids e das Hepatites virais**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: < > Acesso em: dez de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. 1. ed. Atual. São Paulo: SE, 2013.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. – 3. ed. – Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº9394 de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CÉSAR, M. R. A. **Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual**. In: Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

FRANKFORT, N.; NACHMIAS, C. E. D. **Research Methods in the Social**. 4. ed. New York: St. Martins Press, 1992.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KAPLAN. **Projeto Vale Sonhar**. Disponível em: <<http://kaplan.org.br>>. Acesso em: set de 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LINHARES, S.; GEWANDSZNAJDER, F. **Biologia Hoje**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

RÊGO, S.S. et al. **O Aprendizado de Conceitos de Ciências através do Lúdico: O Uso do Dominó**. Revista da SBEnBIO. Nº 3. 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão**. In: Estudos linguísticos e literários, v. 5 e 6, 1989, p. 42-79.

_____. **Homonímia, mundos textuais e humor**. In: Organon, v. 9, 1995, p. 41-50.

VALOIS, R.S. et al. **Trilhando Conhecimento Ecológico**. Revista de SBEnBIO, Nº 3. 2010.

O IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: O PEDAGOGO PROFISSIONAL

Anelize Rafaela De Souza

Universidade do Estado de Minas Gerais –
Unidade Poços de Caldas

Fabio Riemenschneider

Universidade do Estado de Minas Gerais –
Unidade Poços de Caldas

RESUMO: Este trabalho investiga o imaginário coletivo de estudantes ingressantes no curso de pedagogia sobre a atuação do pedagogo. Objetiva apresentar e refletir sobre o campo de sentido afetivo-emocional denominado *Pedagogo Profissional*. Justifica-se por lançar luz à visão que os estudantes têm desse profissional possibilitando às faculdades de educação repensar suas ações e fornecer uma formação que atenda às demandas de seus alunos. A pesquisa baseou-se no método psicanalítico blegeriano e usou o recurso mediador Desenho-Estórias com Tema (DE-T). Ao todo, 31 alunos iniciantes do curso de pedagogia produziram os DE-T sobre o pedagogo em seu trabalho. As produções foram analisadas em estado de livre associação e atenção flutuante. Como resultado dessa análise chegou-se ao campo de sentido afetivo-emocional *Pedagogo Profissional*. Este expressa a crença dos estudantes de que o pedagogo deve exercer sua profissão de forma eficiente e eficaz, focalizando sua carreira e seu desenvolvimento

profissional. Apresenta características típicas de um mercado competitivo, em que a pedagogia tem caráter institucional, por vezes mercantilista e se desenvolve de maneira organizada e burocrática, estimulando a competitividade e a ascensão profissional. Os estudantes representam os profissionais deste campo felizes com a docência, almejando atuar na gestão, porém evitam os conflitos que subjazem a prática pedagógica. Destarte, os estudantes veem os pedagogos distantes de questionamentos críticos, desempenhando sua função de maneira automatizada, fator que pode ser prejudicial ao ato pedagógico por causar um distanciamento e isolamento entre o pedagogo e sua prática, porém adaptados ao contexto mercantilista e competitivo no qual estamos inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginário coletivo, Pesquisa psicanalítica, Prática pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo é cingida por visões que variam segundo valores culturais, históricos, sociais e morais que influenciam no modo como este profissional age. Nos primórdios do século XX o professor de administração escolar norte americano John Franklin Bobbitt elaborou uma teoria curricular que aborda o funcionamento da

escola como uma empresa ou indústria com objetivos claros organizados de forma burocrática por profissionais qualificados.

Nesse contexto, a figura do pedagogo passa a ser vista como a de um profissional eficiente. As ideias de Bobbitt expressas na obra *The Curriculum* (1918) exerceram grandes mudanças na educação do início do século XX que perduram nas escolas de quase todo o mundo, contribuindo para a propagação dessa visão até os dias atuais.

Este trabalho faz parte de pesquisa empírica de caráter qualitativo sobre o imaginário coletivo de estudantes ingressantes de pedagogia acerca da atuação do pedagogo e objetiva investigar como os estudantes veem este profissional e seu trabalho. Justifica-se por lançar luz sobre a visão que os estudantes têm da profissão escolhida e da educação, possibilitando uma formação mais focada às demandas atuais da sociedade.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Organizou-se metodologicamente ao redor da obra do psicanalista argentino José Bleger (1922-1972), que influenciado pela psicologia concreta de Politzer (1903-1942), defende que o objeto de estudo da psicologia seja seres humanos reais em situações concretas, evitando se ater à abstrações. Assim, a psicologia blegeriana estuda as manifestações humanas concretas em seu ambiente e contexto histórico, cultural e social.

Bleger (1963/1984) denomina tais manifestações como conduta, afirmando que toda conduta emerge de campos de sentido-afetivo emocional, correspondentes a “um conjunto de elementos coexistentes e interatuantes em um momento dado” (BLEGER, 1963, p.42). Parte, também, da perspectiva de que toda manifestação, ou conduta humana é passível de compreensão e para tal, deve levar em conta o contexto social e histórico que dá espaço a essas manifestações (BLEGER, 1963).

Compreendemos imaginários coletivos como condutas socialmente determinadas que conformam ambientes humanos, configuram mundos vivenciais e dialeticamente produzem novos campos de sentido afetivo-emocional, levando a organização de novas condutas (BLEGER, 1963). Compreende-se também, que o imaginário coletivo não se restringe a atividades imaginativas, e por ser uma conduta geradora de produtos concretos que constituem o ambiente humano é, também, passível de compreensão.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho se organiza ao redor do uso da psicanálise como método (HERRMANN, 1979) e de recursos mediadores, através dos quais a conduta se manifesta, permitindo a investigação do imaginário coletivo. Nesta pesquisa, para tal função, utilizamos o procedimento Desenho Estória com Tema (DE-T), que consiste na

elaboração de um desenho e uma história sobre um tema proposto. Foi desenvolvido por Aiello-Vaisberg (1999) a partir da proposta diagnóstica de Trinca (1976) e do Jogo do Rabisco (WINNICOTT, 1971), servindo de suporte para a expressão dramática da conduta. Os DE-T expressam condutas de acordo com seu contexto social, histórico e ambiental, assim, este recurso foi considerado como produção da personalidade coletiva.

Este recurso foi aplicado em uma turma de 31 alunos ingressantes do curso de pedagogia de uma faculdade pública do sul de Minas Gerais a partir do seguinte enunciado: “desenhe o pedagogo em seu ambiente de trabalho”. Posteriormente, tais produções foram consideradas psicanaliticamente pelo grupo de pesquisa em estado de associação livre e atenção flutuante para produzir interpretativamente os campos de sentido afetivo-emocionais, que subjazem nos DE-T. Cabe observar que Os participantes foram devidamente informados sobre a pesquisa, o que permitiu a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da universidade e aprovado na Plataforma Brasil, sob o número 1.707.156.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise psicanalítica dos DE-T permitiu a produção interpretativa do campo de sentido afetivo-emocional *Pedagogo Profissional*, um mundo vivencial organizado segundo a crença dos estudantes de que o pedagogo exerce sua atividade de forma eficiente e eficaz, focalizando sua carreira e seu desenvolvimento profissional. A perspectiva de ascensão profissional é representada principalmente pela possibilidade de atuação em cargos administrativos e gerenciais. Suas atividades se desenvolvem de maneira organizada e burocrática atendendo às normas de qualificação de um mercado de trabalho exigente.

Esse campo recebeu grandes contribuições do advento da industrialização nos séculos XIX e XX, contexto em que Bobbitt publica o livro *The Curriculum*, em 1918, no qual, propunha um modelo de escola baseado na teoria da administração econômica de Taylor (1856-1915) que tinha como palavra-chave a eficiência. Conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2007), sua teoria curricular pretendia administrar a escola como uma empresa à fim de obter lucros concretos, se apresentando de maneira institucional, normatizada e burocrática.

Para garantir a eficiência da escola, Bobbitt (1918) propõe que esta seja regida por uma série de normas e burocracias a serem garantidas por profissionais de alta qualificação que atuem na docência e na gerência do processo educacional. Esta gerência se dava através de mecanismos de avaliação e controle pedagógico que tinham como objetivo principal supervisionar a qualidade do aprendizado transmitido. Era também função dos gestores escolares, cumprir com os deveres administrativos

referentes a investimentos e quitação de dívidas (SILVA, 2007).

A teoria curricular de Bobbitt se consolidou e mesmo com o surgimento de novas teorias, ainda é a grande orientadora da educação na atualidade, deixando como principais resultados a organização escolar com base em um planejamento de aulas, as avaliações de alunos e professores e a proposta de uma metodologia eficiente e eficaz através de um currículo pré-estabelecido.

Os pedagogos desse campo apresentam grande preocupação com o desenvolvimento profissional e o avanço na carreira, voltando-se para a qualificação intensiva. Revelam características individualistas, típicas de um mercado competitivo em que a pedagogia aparece como uma instituição mercantilista, refletindo o contexto capitalista em que se organizou.

A eficiência e eficácia, características marcantes do campo *Pedagogo Profissional* também manifestam o aspecto meritocrático e competitivo típico do sistema neoliberal contemporâneo, em que tais características se manifestam como uma forma de sustentação do emprego. Em um mercado de trabalho onde a oferta de mão de obra é grande, a qualificação e a especialização proporcionam certa segurança em relação à obtenção e manutenção da carreira, bem como, a boa remuneração como um reconhecimento na carreira (SOUZA & RIEMENSCHNEIDER, 2018).

Desse modo, tal imaginário emerge do contexto capitalista, que influencia não somente os princípios econômicos, mas também a educação de maneira determinista. Neste contexto a formação acadêmica e intelectual é vista como uma forma de prevenção ao desemprego. Nesta perspectiva, alguns estudantes veem na escolha profissional de forma geral (RIEMENSCHNEIDER, 2015) e na escolha da pedagogia em particular (RIEMENSCHNEIDER, MISSFELD, SOUZA & VAISBERG, 2017) uma forma de se inserir no mercado de trabalho.

Tal escolha pode ser feita a partir de convicções e do desejo do estudante em seguir a profissão, o que promove a realização pessoal e profissional, porém em outras situações a escolha se dá por conta da necessidade de inserção profissional e nestes casos o pedagogo, em conflito, tem de adaptar-se ao mercado a fim de garantir sua sobrevivência.

Uma das formas de se lidar com tal situação é através do desenvolvimento do falso-*self* (WINNICOTT, 1965). Segundo o autor, o ser humano conta com um potencial inato em direção ao amadurecimento, que necessita de um ambiente facilitador para se efetivar, enquanto *self* verdadeiro. Na medida em que o indivíduo é exposto a falhas ambientais e suas necessidades não são atendidas, o falso-*self* se constitui como defesa para preservar a integridade do *self* que não pode se desenvolver.

Neste sentido o falso-*self* funciona como um recurso adaptativo que permite a inserção da pessoa no convívio social de acordo com as características socioculturais de seu ambiente. No caso do pedagogo que não se sente vivo, criativo e realizado na profissão a eficácia e eficiência, aliada a ascensão profissional permitem que ele desempenhe bem suas funções, ainda que não se sinta íntegro e espontâneo

(WINNICOTT, 1965). Nesses casos a distância entre o profissional e seu *self* promove uma sensação de não realização e isolamento tanto na experiência pessoal quanto profissional.

Cabe ressaltar que a busca pela eficácia e eficiência fazem parte de políticas públicas de gestão e educação, que as reforçam através dos Adicionais de Desempenho (ADE), concedidos pelo Governo do Estado de Minas Gerais aos professores e servidores públicos com base em seu resultado na Avaliação de Desempenho Individual (ADI) ou na Avaliação Especial de Desempenho (AED). É um adicional remuneratório cujo objetivo é incentivar e valorizar o bom desenvolvimento e as contribuições do profissional no alcance dos objetivos do órgão ou instituição em que este exerce sua profissão (MINAS GERAIS, 2011).

5 | CONCLUSÕES

O campo de sentido afetivo-emocional *Pedagogo Profissional* revela que o imaginário dos estudantes participantes da pesquisa incorpora um conjunto de variáveis e crenças produzidas nas relações humanas e busca a satisfação pessoal através da qualificação e do sucesso profissional. A atividade pedagógica, embora desempenhada com afinco e dedicação, torna-se ferramenta de ascensão social, podendo ser prejudicada.

A eficácia da prática desses profissionais é comprovada através do sucesso dos alunos nas avaliações, bem como da escola na propagação de saberes e práticas comuns ao meio social. Desse modo, o pedagogo do campo em questão revela uma relação pragmática com o saber transmitido, o que colabora com a reprodução do modelo vigente: os alunos são vistos como meros receptáculos para o conteúdo que lhes é despejado.

A percepção da escola como uma fábrica e dos alunos como produtos da educação, incute na visão do docente como uma máquina geradora de tais resultados. Assim, a prática destes profissionais deve ocorrer de maneira mecanizada de modo a não prejudicar os resultados finais. Tem-se então, uma desumanização da figura do professor que se torna apenas ferramenta de transmissão do conhecimento, devendo desempenhar tal papel com afinco e dedicação.

Os estudantes participantes da pesquisa veem no profissional deste campo que o sucesso dos alunos é um reflexo de sua qualificação. Sabemos, porém que o complexo quadro social exerce fortes influências na aprendizagem, podendo potencializá-la ou dificultá-la, neste caso, o fracasso do discente pode gerar a insatisfação laboral deste profissional, bem como a frustração e o distanciamento acadêmico.

Assim, cabe às faculdades de educação, trabalhar essas visões de modo a fornecer uma formação mais crítica que possibilite ao estudante de pedagogia compreender o papel do aluno no ato educativo, bem como as influências do meio

social neste processo.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. **Encontro com a loucura**: transicionalidade e ensino de psicopatologia. 1999. Tese (Livre Docência em Psicopatologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BLEGER, J. (2007/1963) **Psicologia de la conducta**. Buenos Aires: Paidós.

BOBBITT, John Franklin. (1918) **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

HERRMANN, F. (1979) **Andaimos do real**: o método da psicanálise. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MINAS GERAIS, Decreto nº 45.851, de 28 de dezembro de 2011. Regulamenta a concessão de Adicional de Desempenho – ADE, no âmbito da administração pública, direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. Diário Oficial de Minas Gerais, Diário do Executivo, 29 de dezembro de 2011. Pág. 10, col.1.

RIEMENSCHNEIDER, F. **Buscando a cura pelo conhecimento: imaginário de estudantes sobre o curso de psicologia**. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

RIEMENSCHNEIDER, F.; MISSFELD, L. M. S. D. ; SOUZA, A. R. ; Vaisberg, T. M. J. A. (2017) **O imaginário coletivo de estudantes sobre a prática do pedagogo - resultados preliminares**. In: Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo. (Org.). O PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS NA CLÍNICA E NA PESQUISA: 45 ANOS DE PERCURSO LABORATÓRIO DE SAÚDE MENTAL E PSICOLOGIA CLÍNICA SOCIAL. 1º ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017, v. 1, p. 374-380. http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/15_Apoiar.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SOUZA, A. R.; RIEMENSCHNEIDER, F. (2018) O imaginário de estudantes de pedagogia sobre o pedagogo: profissionais da educação. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 'INOVAÇÃO E TRADIÇÃO - PRESERVAR E CRIAR NA FORMAÇÃO DOCENTE', 2018, Águas de Lindóia. **Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2018. <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=2265>

TRINCA, W. **Investigação clínica da personalidade**: o desenho livre como estímulo de apercepção temática. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

WINNICOTT, D. W. (1965) **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. (1971) **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1984.

O OLHAR DA TUTORIA PELOS TUTORES: FORMAÇÃO E IDENTIDADE

Thiago Pedro de Abreu

Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
Santos – São Paulo

RESUMO: A educação a distância é questionada em relação às dificuldades da aprendizagem dos alunos e à atuação dos tutores que, muitas vezes, não possuem formação para o ensino a distância. Em muitas ocasiões, uma diversidade de tarefas é designada aos tutores, que não conseguem identificar suas funções como professores no processo de ensino e aprendizagem a distância. Este trabalho tem como objetivos investigar como os professores se tornaram tutores e o que os levou a atuar nesta modalidade de ensino. Pesquisa fundamentada em Belloni (2012) destaca a construção da identidade dos tutores, que está ligada à formação de professores. A pesquisa foi realizada com docentes que lecionam no ensino superior de diversas áreas atuando como tutores a distância. A metodologia consistiu na aplicação de um questionário online que tinha como objetivo saber: a) como se tornaram tutores em suas instituições; b) a sua formação; c) como se veem na função de tutores e; d) as dificuldades enfrentadas e as oportunidades existentes nessa modalidade. Os resultados obtidos sinalizaram que os tutores: a) em sua maioria não possuem uma formação específica

para atuar no ensino a distância; b) apontam as problemáticas na sua atuação nas dificuldades dos alunos com a tecnologia e compreensão das atividades no ambiente virtual. Além disso, a maioria iniciou suas atividades de forma casual por meio de convites e/ou indicações nas instituições onde trabalham; não se reconhecendo como professores no ensino a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria. Ensino a Distância. Formação.

ABSTRACT: Distance education is questioned in relation to the difficulties of student learning and to the performance of tutors who, often, do not have training for distance learning. On many occasions, a variety of assignments are assigned to tutors who cannot identify their roles as teachers in the process of distance learning. This study aims to investigate how teachers became tutors and what led them to act in this teaching modality. Research based on Belloni (2012) highlights the construction of the identity of tutors, which is linked to teacher training. The research was conducted with teachers who teach in higher education in several areas acting as distance tutors. The methodology consisted in the application of an online questionnaire that had as objective to know: a) how they became tutors in their institutions; b) their training; c) as seen in the role of tutors and; d) the difficulties

faced and the opportunities that exist in this modality. The results obtained indicated that tutors: a) mostly do not have a specific training to act in distance education; b) point out the problems in their performance in the students' difficulties with the technology and understanding of the activities in the virtual environment. In addition, most started their activities in a casual way through invitations and / or appointments in the institutions where they work; not recognizing themselves as teachers in distance learning.

KEYWORDS: Tutoring. Distance Learning. Training.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância surge, na sociedade contemporânea, como modalidade de ensino que tem por objetivo atender às necessidades educacionais, em vista da expansão dos processos de globalização e das mudanças econômicas que ocorrem no mundo. Essas mudanças são perceptíveis no avanço das tecnologias de informação e comunicação que também atingem o campo educacional.

[...] a EAD surge no contexto das inúmeras inovações tecnológicas oriundas da área da computação e informática, associadas às telecomunicações, que têm transformado as sociedades contemporâneas. Estas inovações produzem alterações profundas nas relações interpessoais, em todos os níveis e aspectos, as quais imprimem um novo ritmo, quase frenético, aos relacionamentos empresariais e humanos (MORAN, 2007, p.89).

Este avanço tecnológico oportuniza não somente a melhoria e eficiência dos sistemas educativos, mas também a integração desses sistemas que trabalham como ferramentas pedagógicas a serviço da formação. Essas tecnologias estão sendo empregadas para o desenvolvimento do Ensino a Distância, modalidade de ensino que oferece possibilidade de acesso aos conteúdos em diferentes lugares, que facilita a gestão de tempo nos estudos e, que ganha importância nos diferentes níveis de ensino. Ao mesmo tempo, é questionada em relação às dificuldades da aprendizagem dos alunos e à atuação dos tutores que, muitas vezes, não receberam formação para o ensino a distância.

Em muitas situações, uma diversidade de atividades é atribuída aos professores tutores, que não identificam suas reais funções no processo de ensino e aprendizagem a distância. Edith Litwin (2001, p.103) reforça ainda que “O tutor se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa”. Esse desafio está conectado às funções realizadas pelo tutor, que necessita entender o assunto da disciplina, a sua organização e a construção de conhecimento deste assunto.

Belloni (2012, p.85) corrobora essa nova divisão de trabalho ao afirmar que “[...] uma das questões centrais na análise da educação a distância (EaD), e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi,

preparado.”.

Edith Litwin (2001, p. 99) ainda destaca que, apesar da diversidade de tarefas realizada pelos tutores, o tutor ainda deve promover a realização de atividades, o apoio na sua resolução, o envio de devolutivas para correção dos erros e não apenas apontar as respostas corretas. “Guiar, orientar, apoiar” são ações que devem existir e estar interligadas à tutoria promovendo uma reflexão no processo de ensino; e estes atos são de responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância. Esse processo necessário de interação é destacado por Gonzalez:

os estudos têm demonstrado que ao se discutir EAD, os principais obstáculos se encontram não propriamente nas tecnologias e suas aplicações, mas principalmente no estabelecimento de estratégias de interação, voltados às relações interpessoais de uma cultura interna nas instituições escolares, pois o ensino é essencialmente uma ação humana, na qual as pessoas atuam como professores, tutores e estudantes, inclusive com revezamento constante nestes papéis (GONZALEZ 2005, p 55).

O papel dos professores tutores e as suas funções nesta modalidade de ensino são distintos do ensino presencial; visto que o uso de ferramentas tecnológicas de comunicação e informação transforma o ensino e exige uma divisão do trabalho inerente a esta modalidade.

Este profissional, em suas atividades deve apresentar as qualidades de um organizador, pedagogo, conhecimentos tecnológicos e comunicação para a relação com os alunos no ambiente virtual. Nesta modalidade de ensino, o professor tutor tenta prever as possíveis dificuldades, buscando atender os alunos antecipadamente.

Observações realizadas sobre a prática de professores tutores mostraram que estes se empenham na realização de divergentes funções e na mediação com os alunos, porém não se identificam como professores. Possuem grande responsabilidade no processo de ensino, visto que atendem a um número infinitamente mais elevado de alunos, o que o torna mais vulnerável a críticas e ainda são mal remunerados.

Este trabalho busca trazer reflexões sobre a formação dos tutores no ensino a distância, especificamente, sobre os motivos que os levaram a atuar nesta modalidade de ensino.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, trata da formação e identidade dos professores tutores. Para a coleta de dados utilizou um questionário publicado em um fórum de discussão na Internet sobre a tutoria na modalidade a distância. Stake (2011, p. 111-112) constata em seus estudos a importância dos questionários nas pesquisas qualitativas:

Um questionário de pesquisa social é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma

para todos os entrevistados. Os dados são transformados em totais, médias, porcentagens, comparações e correlações, tudo se adaptando muito bem em uma abordagem quantitativa. Entretanto, os pesquisadores qualitativos muitas vezes reservam parte de sua investigação para o questionário quantitativo e para os “dados agregados”.

O questionário exploratório foi realizado no segundo semestre de 2015 e elaborado com questões abertas, o que permitiu maior liberdade de expressão nas respostas apresentadas pelos professores tutores, como afirma MARCONI e LAKATOS (1999, p.75):

As questões abertas permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, expressando comentários, explicações e opiniões. Porém as respostas dão uma margem maior à parcialidade do entrevistador na compilação das respostas, sendo mais onerosas e demoradas para serem analisadas.

O questionário teve como objetivo coletar dados sobre a tutoria, a formação dos professores tutores e sua identidade, com base nas seguintes questões: a) Como você se tornou tutor?, b) Como você se vê como tutor?; c) Possibilidades e Dificuldades na tutoria; d) Qual sua formação como tutor?

Durante o período em que o questionário permaneceu publicado para respostas, oito professores de diferentes áreas do ensino superior responderam as questões. Para manter o sigilo sobre as pessoas e dados coletados, assim como facilitar a compreensão dos dados, os professores participantes serão indicados como P1 até P8. Todos foram informados que a identidade dos respondentes seria mantida em sigilo, obedecendo a princípios éticos e, sendo utilizadas somente para o cumprimento da pesquisa em questão. De acordo com Bogdan e Biklen:

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.

[...] Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 77)

Esse questionário foi desenvolvido utilizando a plataforma do aplicativo de construção de formulários do Google. Esse aplicativo fica localizado no **Google Docs** e permite a edição colaborativa de documentos. A facilidade de construção, uso, a apresentação do formulário, a organização e a simplicidade de visualização das respostas são algumas das vantagens dessa ferramenta, justificando assim o seu uso nesta pesquisa.

Localizado nos eixos temáticos: formação, profissionalização e identidade

docente; o questionário teve suas quatro questões respondidas pelos professores-tutores participantes da pesquisa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores que responderam ao questionário são formados em diferentes áreas no ensino superior: Licenciaturas (Letras, Matemática, Artes Visuais e Pedagogia), Bacharelados (Administração de Empresas, Ciências Contábeis). Desses oito professores, cinco apontaram possuir cursos de pós-graduação em alguma área específica, sendo que três professores tinham conhecimento sobre Ensino a Distância. E, desses cinco pós-graduados, apenas dois apontaram possuir especialização em Ensino a Distância (Planejamento e Gestão do Ensino à Distância. Especialista em EAD e Mídias Educacionais). Em suas afirmativas, citaram também a realização de cursos livres de capacitação (AVA's, Moodle, Mídias digitais) realizados para conhecimento do ambiente virtual, muitas vezes ofertados pelas próprias instituições onde atuariam. A seguir, serão apresentadas as discussões provenientes das respostas dos participantes.

Com base nas respostas dos sujeitos, a análise da primeira questão “Como você se tornou tutor?”, mostra que apenas dois dos sujeitos possuíam alguma afinidade com a modalidade a distância. (“Fui aluna do curso EAD e enviei meu currículo demonstrando meu interesse à coordenadora.” - P1; “Fiz um curso de tutora e atuei na própria prefeitura e em universidades federais.” - P3).

Em relação aos demais sujeitos, três professores afirmaram em suas respostas que foram indicados e dois convidados para atuar como tutores e, não possuíam conhecimentos sobre essa função, sendo esta uma dificuldade para a sua atuação.

Belloni (2012, p. 91) corrobora que: “Tais dificuldades remetem-nos novamente à questão da inovação em educação e da necessária redefinição da formação dos professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea.”.

Estas dificuldades demonstram a necessidade de uma formação especializada, sendo importante identificar também a formação como pessoa que este profissional adquiriu e que carrega em sua identidade, na sua carreira.

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. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

A identidade do tutor também foi analisada na segunda questão “Como você se vê como tutor?”, que buscou investigar como os tutores se viam na sua profissão. Das respostas apresentadas, cinco professores citaram a mediação como incentivo à

participação e interação do aluno e a orientação em relação às atividades no ambiente virtual de aprendizagem como papéis principais que desempenharam e de grande importância aos alunos.

Para mim, a tutoria possui uma grande importância na Universidade, pois o auxílio ao aluno faz com que o desafio seja menor. (P2)

Eu sou uma boa tutora, tento auxiliar ao máximo os alunos [...] (P3)

A tutoria é um processo de mediação entre o professor e o aluno, meu dever é propor atividades, fóruns, chats e postar artigos e textos que sejam pertinentes a disciplina. Além disso, disponibilizo um horário na semana para poder responder dúvidas e orientá-los na matéria. (P5)

Sou atuante, participativo e procuro mediatizar o conteúdo das disciplinas com os saberes dos alunos. (P7)

Como mediador do conhecimento. Como um professor particular que pode sanar as dúvidas daqueles que buscam uma formação. (P8)

Nestas respostas, acentua-se a importância da mediação na relação do professor-tutor com seus alunos, o que permite maior interação com os discentes, promovendo a discussão e a construção de conhecimento. Segundo Palloff e Pratt (2002, p. 47):

Incentivar a discussão assíncrona é a melhor maneira de sustentar a interatividade de um curso on-line. Uma vez que os alunos determinem um ritmo e comecem a interagir ativamente, eles assumirão a responsabilidade de sustentar esse contato, seja pela interação social, seja como uma resposta às perguntas para discussão enviadas pelo professor.

A mediação é fundamental nas ações do professor-tutor na sua interação com os discentes. Essa mediação/interação é definida por Belloni (2012, p. 58) na Educação a Distância e relacionada com o professor-tutor como:

[...] indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, do que decorre a grande importância dos meios tecnológicos. [...]

[...] A interação entre o professor e o estudante ocorre de modo indireto no espaço (a distância, descontígua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea), o que acrescenta complexidade ao já bastante complexo processo de ensino e aprendizagem na EAD.

Dessa forma, os tutores precisam se apropriar da tecnologia e das mídias atuando como mediadores na aprendizagem dos alunos. Essa apropriação está intrínseca na sua formação, que ganha diversas possibilidades educativas no uso das tecnologias de informação e comunicação, oportunizando o domínio de novos instrumentos digitais no ambiente virtual de aprendizagem.

Apoiando essas assertivas dos professores, Gilleran (2006, p.106) destaca que: “As TIC permitem a interação, a construção do conhecimento, a colaboração e a

atividade social de formas inconcebíveis até então.”.

Além disso, os participantes citaram também algumas problemáticas existentes na atuação de sua profissão. A Professora 4 declarou: “Eu sou uma boa tutora, tento auxiliar ao máximo os alunos, mas poderia ser melhor, se a quantidade de alunos fosse compatível com a quantidade de tutores e eu não tivesse que lidar com uns 3 mil alunos.”. A Professora 3, em sua resposta, acentua a necessidade de regulamentação adequada e as problemáticas nas contratações dos tutores:

Entendo que essa é uma nova profissão que precisa ser regulamentada de forma adequada. As exigências para a função diferem de instituição para instituição. Por exemplo: uma universidade federal exige que o tutor tenha pelo menos mestrado para trabalhar nos cursos indicados. As universidades particulares pedem apenas o curso superior na área. O profissional tutor NÃO precisa ser professor em uma universidade ou faculdade particular. O salário pago por essas universidades geralmente é o mínimo. Vejo uma desordem nas contratações.

Esses questionamentos sobre este profissional vêm ao encontro da sua formação como tutores que, muitas vezes, é definida como uma acumulação de cursos livres, capacitações sobre o ensino a distância. “O tutor se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa” (LITWIN, 2001, p. 103) e, para exercer competidamente estas funções, necessita de formação especializada.

Sendo essa uma necessidade profissional para a atuação nesta modalidade, a valorização de suas práticas e a construção de sua identidade, incorpora-se a ideia de Abdalla (2006, p.45) que aponta:

Em outras palavras: a grande questão que precisa ser enfrentada é de como praticar a busca, do melhor caminho para ser e estar na profissão, na direção de superar as necessidades, transformando as condições de existência. Essa consciência passa, certamente, pela percepção do mundo que muda e da mudança necessária para se lutar por um mundo desejado e justo. Mas será só isso? Como pensar em sua identidade profissional que seja capaz de refletir sobre tudo isso?

Outra questão da pesquisa indagava de forma específica sobre as possibilidades e dificuldades percebidas pelos tutores nas atividades realizadas.

De forma crítica, como citado anteriormente na segunda questão, a quantidade excessiva de alunos por tutor (educação de massa) foi destaque nas respostas dadas. O P1 afirma que “Maiores dificuldades estão certamente relacionadas à quantidade de alunos (em média 5.000 por tutor)”. Esta situação pode ser constatada na fala de Silva:

A avalanche da oferta depara-se fatalmente com professores resistentes à modalidade ou com os excluídos digitais e procura locupletar-se com os chamados “tutores”, que proliferam não propriamente com status de professor. Mediante alguma desenvoltura operativa com a web, o “tutor” sustenta o boom da oferta e alimenta a ausência da formação para a docência online, uma vez que não deve atuar como docente e sim como “tira-dúvidas” ou como administrador do feedback dos cursistas, em sistemas de tutoria que mais se aproximam da central de atendimento ou do call center. (SILVA, 2012, p.12)

Essa educação de massa dificulta as atividades dos tutores, prejudicando o atendimento aos alunos como explicita o P4: “Mas essa é apenas a teoria, na prática ocorre a educação de massa onde em vez de estimular e auxiliar o aluno no processo de ensino aprendizagem eu fico apagando “incêndios” devido a má gestão e a falta de fiscalização dos órgãos competentes.”

A baixa remuneração e a não legitimação da função dos tutores que não se reconhecem como professores no ensino a distância visto que realizam uma diversidade de atividades foram expressas nas dificuldades e angústias também apontadas na maioria das respostas dadas pelos participantes da pesquisa que muitas vezes não possuem a formação específica e se sentem engessados.

De forma abrangente, o P7 explicitou esses entraves em sua resposta: “Dificuldades: má renumeração, não legitimação da função professor tutor nas IES e grande número de alunos por tutor.”

Em suas palavras, a P4 expressou: “Eu trabalho engessada. Quando você aprende sobre EAD você visualiza suas infinitas utilidades, como essa ferramenta é poderosa e como ela pode disseminar a educação nos mais diferentes lugares e atingir diversas camadas da população.”

O reconhecimento da identidade do tutor e a sua valorização são colocações feitas pelo P2 e estão ligadas a estes problemas citados: “O tutor deve ser valorizado e reconhecido pelo seu trabalho, o que o torna mais disposto a realizado na sua área de atuação.”. Ainda sobre a perspectiva de reconhecimento da identidade do tutor como docente na modalidade a distância, Contreras (2002, p. 235) expressa que:

[...] como se observa, todas essas transformações, tanto da compreensão dos professores e de seu ensino, quanto da perspectiva de mudança que o sistema educativo requer, baseiam-se, de um modo ou de outro, na necessidade de que os professores sejam reconhecidos em seus espaços [...]

Nesta questão, os professores definiram as problemáticas existentes no seu trabalho quanto às dificuldades que os alunos possuem de compreensão do ambiente virtual de aprendizagem e no uso das ferramentas tecnológicas e de comunicação. Como aponta o P8, as barreiras existentes no relacionamento com os alunos: “A falta de conhecimento do aluno no uso da plataforma digital dificulta muito o relacionamento. Muitas vezes por conta de problemas no sistema um aluno se aborrece ou só entra em contato com esse propósito.”. Nas palavras do P5:

A maior dificuldade é o acesso, pois sinto que muitos alunos desconhecem a utilização das ferramentas propostas, uma vez que o Ead ultrapassa as barreiras e chega ao lugares mais longínquos, até mesmo aqueles que não têm muita facilidade de manuseio das tecnologias.

O professor P3, por exemplo, relaciona essas adversidades tecnológicas com a evasão dos estudantes:

A maior dificuldade está relacionada à tecnologia. Muitos alunos desconhecem a forma como a faculdade disponibiliza as informações. A maioria nunca entrou em uma plataforma virtual de ensino. Sentem muita dificuldade em acompanhar o conteúdo ministrado e os exercícios. A evasão é imensa.

Nesse sentido, Carbone et al. (2011) indicam em suas pesquisas que o ambiente virtual como um todo também é uma dificuldade para o aluno a distância, que tende a achar o ambiente confuso.

As dificuldades apresentadas pelos professores foram relacionadas a questões motivacionais e de construção da identidade profissional. De acordo com Pimenta (2012, p.20):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Apesar de dois dos entrevistados não terem identificado possibilidades na tutoria, os demais acentuaram a possibilidade de contatos com profissionais do setor acadêmico e a flexibilidade de horários e da aprendizagem, oportunizando maior autonomia para os estudantes, tal como afirma Belloni (2012, p. 118) “[...] propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de gerir seu próprio processo de aprendizagem.”.

O conhecimento consistente do professor-tutor sobre a disciplina em que trabalha e o conhecimento da grande diversidade cultural existente são possibilidades apontadas pelo professor-tutor P3, colaborando para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, o acesso à informação e o conhecimento de uma diversidade cultural existente nas suas relações dentro do ambiente virtual.

[...] Por outro lado, se o tutor tiver conhecimento sobre o assunto e puder auxiliar o aluno, ele será praticamente o professor e colaborará para o ensino aprendizagem. A tutoria traz ainda a possibilidade de conhecer a diversidade cultural que existe no país e, muitas vezes, em outros países.

A diversidade de atividades que podem ser elaboradas no ensino a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem também foi uma possibilidade assinalada pelo professor-tutor P6 que compara a mesma com o que é desenvolvido no ensino presencial:

Possibilidade de acessar um conteúdo teórico mais abrangente que o utilizado enquanto formando devido a necessidade de realização de atividades práticas que demandavam tempo no curso presencial. Isso é desconstruído a partir do momento em que se faz necessário a adequação para o ensino a distância diante de um leque de possibilidades de formas de ensinar atividades práticas primordiais para meu curso

O professor tutor necessita de uma formação adequada para atender bem aos alunos, estando apto a entender, melhorar, enriquecer e aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino (LITWIN, 2001). “Exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais” (SÁ, 1998, p. 46), visto que necessita de uma excelente formação acadêmica (domínio do conteúdo) e de uma formação pessoal que trabalhe a heterogeneidade (diversidade) existente e a mediação/ interação com os alunos.

4 | CONCLUSÕES

As características da modalidade de ensino a distância caminham para o enfrentamento de desafios como a preocupação com o futuro do EaD e a necessidade de novos profissionais que realizam uma série de ações e atividades diferenciadas, para algumas das quais ainda não estão preparados.

A formação do professor tutor e as dificuldades encontradas na modalidade a distância foram as dimensões compreendidas nesta investigação que envolveu o desenvolvimento de um questionário respondido por professores tutores de diversos cursos no ensino superior. Identificou-se assim que, para o trabalho no ensino a distância, os tutores em sua maioria não possuem uma formação específica e uma relação consistente com o EaD, iniciando suas atividades nesta modalidade por meio de convites e/ou indicações nas instituições de ensino onde atuam.

Esses mesmos profissionais não se identificam como docentes no ensino a distância, visto que realizam diversas atividades (atividades de *feedback*, de secretaria, entre outras) na tutoria que não se relacionam com a profissão docente. Dificuldades relativas às dificuldades dos alunos na utilização tecnológica das ferramentas online e de compreensão do funcionamento dos ambientes virtuais de aprendizagem também são citadas como complicadoras da sua atuação na tutoria.

Apesar dos obstáculos existentes e citados de forma crítica pelos participantes da pesquisa, oportunidades também foram elencadas e merecem destaque questões como a potencialidade de interação e mediação no processo de ensino aprendizagem, por meio de novas estratégias e habilidades no ambiente a distância. O conhecimento de uma diversidade cultural nas relações existentes entre professor-tutor e aluno também precisa ser ressaltado.

Os tutores são profissionais que, devido a todas as mudanças tecnológicas que ocorrem, estão sempre trilhando novos caminhos e, portanto, têm a necessidade de uma formação com foco nas questões tecnológicas e nos saberes docentes. Estão inseridos em uma modalidade que requer uma formação abrangente, integral, provocando a mediação/interação e, resultando respectivamente no aprendizado, construção da identidade e reconhecimento do trabalho destes profissionais.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de F. B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 115 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994
- CARBONE, T. S.; MENEGOTTO, D. B.; SCHLEMMER, E. O que dizem os educandos sobre as suas aprendizagens no AVA Moodle. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 1, jul. 2011. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/21983/12751>>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DURAN, David; VIDAL, Vinyet. **Tutoria: Aprendizagem entre iguais**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 192 p.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GILLERAN, Anne. Práticas Inovadoras em Escolas Europeias. In: SANCHO, Juana M; HERNÁNDES, Fernando (cols.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- MORAN, José M. **Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 10 Dez. de 2015.
- NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995^a.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Editora Porto, 1992. 194 p.
- PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Pauli, SP: Editora Cortez, 2012. 304 p.
- SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SACRISTÁN, José G. **A educação que ainda é possível:** Ensaios sobre a cultura para a educação. Portugal: Editora Porto, 2008. 192 p.

SALVAT, B. G., QUIROZ, J. S. La formación del profesorado como docente em los espacios virtuales de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.35/2, 2005.

SANCHO, Juana M; HERNÁNDES, Fernando (cols.). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Marco. Formação de professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação. In: SILVA, Marco (org.). **Formação de professores para docência online.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VILARINHO, Lúcia R. G.; CABANAS, Maria I. C. Educação a Distância (EAD): o tutor na visão de tutores. **Revista Educação.** Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008.

O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Enio Serra

Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro – RJ

Ana Angelita Rocha

Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro – RJ

Roberto Marques

Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: A experiência relatada diz respeito a uma ação pedagógica desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores de Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, mais especificamente no contexto do estágio curricular obrigatório. Tal atividade envolve escolas do estado do Rio de Janeiro conveniadas para campo de estágio, seus professores, alunos, funcionários e os licenciandos da universidade. O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ prevê o início do estágio supervisionado no sexto período, quando se propõe como prática pedagógica e instrumento de avaliação a observação e análise do cotidiano do campo de estágio através de um seminário intitulado “O Olhar Geográfico sobre a Escola”. Nessa ocasião, os estudantes compartilham investigações e experiências sobre as sociabilidades presentes no espaço escolar a partir de uma abordagem geográfica

e tomam como procedimentos de pesquisa o levantamento e a análise dos perfis sociológicos discentes, do perfil docente, da gestão escolar, bem como a relação dos licenciandos com o campo de estágio e a análise socioespacial do entorno da escola. Para tanto, articulam as literaturas do campo geográfico e do campo educacional, buscando compreender o cotidiano escolar a partir da relação entre a produção de subjetividades e o espaço geográfico. Ao longo dos anos, os resultados da adoção deste procedimento didático demonstram a melhor compreensão da escola por parte dos licenciandos através da abordagem geográfica, isto é, através da centralidade do espaço como condição de análise dos processos e das identidades produzidas pela/na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Espaço geográfico; Estágio supervisionado.

ABSTRACT: The reported experience concerns a pedagogical action developed in the scope of the initial formation of teachers of Geography at Federal University of Rio de Janeiro, specifically in the context of the compulsory curricular traineeship. This activity involves schools in the state of Rio de Janeiro that are convened for the training camp, its teachers, students, employees and university students. The pedagogical project of the Degree in Geography of UFRJ provides for the beginning of the supervised internship in

the sixth period, when it is proposed as pedagogical practice and evaluation tool the observation and analysis of the daily life of the internship field through a seminar entitled “The Geographical View about the School”. On this occasion, university students share investigations and experiences about the sociabilities present in the school space from a geographical approach and take as research procedures the survey and analysis of the sociological profile of students, the teaching profile, school management, as well as the relationship of the university students with the field of training and socio-spatial analysis of the school environment. In order to do so, they articulate the literatures of the geographic field and the educational field, seeking to understand the everyday school from the relation between the production of subjectivities and the geographic space. Over the years, the results of adopting this didactic procedure demonstrate the better understanding of the school by the university students through the geographical approach, that is, through the centrality of space as a condition for analyzing the processes and identities produced by / in the school.

KEYWORDS: Teacher training; Geographic space; Supervised internship.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto tem como intuito narrar e tecer considerações sobre uma experiência levada a cabo no contexto da formação inicial de professores de Geografia. Mais precisamente pretende analisar o processo de elaboração, execução e avaliação de uma ação pedagógica realizada no estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seus principais objetivos se configuram na possibilidade de troca de experiências formativas entre profissionais formadores de professores, bem como na oportunidade de sistematizar e refletir sobre a prática docente da equipe institucional responsável pela Prática de Ensino de Geografia – algo nem sempre possível diante das inúmeras tarefas que assumimos nas atribuições de docentes universitários.

Ao apresentarmos um relato de experiência que diz respeito à formação inicial de professores, e mais precisamente ao estágio obrigatório, é imprescindível apontar algumas reflexões acerca das concepções de prática docente e de estágio curricular tomadas como referência para a análise da experiência narrada. Para tanto, afirmamos que nossa compreensão de estágio se aproxima à de Pimenta e Lima (2006) quando consideram que este se constitui como um campo de conhecimento dotado de “um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (p. 5).

Tal perspectiva avizinha-se da compreensão de prática docente desenvolvida por Tardif (2000) ao incluí-la na problemática da ‘epistemologia da prática profissional’, definida pelo autor como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (*Idem*, p.10). Para Tardif, esta problemática emerge dos debates sobre

profissionalização docente, em um movimento que desloca para a voz do professor a questão do ensinar e afirma a docência visando a superação de abordagens analíticas que, em sua maioria, nos anos 1960 e 1970, reduziam o exercício da docência à reprodução de técnicas de ensino para o que se pensava como eficiência da aprendizagem (*Ibid.*). Discursos esses, aliás, que se reatualizam nas contemporâneas políticas performativas, de controle, regulação e fiscalização do trabalho docente.

Desse mesmo modo, superar a visão de estágio como momento de aplicação na prática dos conhecimentos supostamente ‘teóricos’ adquiridos ao longo da graduação é uma necessidade premente e base para as reflexões apresentadas neste texto. Nesse sentido, os conceitos de prática e de teoria precisam ser problematizados, o que nos aproxima da perspectiva da *práxis*. Com o intuito de repensar a visão de prática que predomina na formação docente, Pimenta e Lima (2006) tomam como tarefa a diferenciação entre *prática* e *ação*. Tendo como base o pensamento de Sacristán (1999 *apud* PIMENTA e LIMA, 2006), as autoras concebem a prática como algo institucionalizado, isto é, nesta perspectiva a prática se constitui em um conjunto de “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições.” (*Op. cit.*, p. 11) Já a ação se refere aos modos de agir dos sujeitos, considerando valores, opções, conhecimento, leituras de mundo, maneiras de ensinar, planejar e desenvolver seus cursos. A imbricação entre prática e ação se daria, de acordo com as autoras, na medida em que a ação “se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinada e nelas determinando” (*Ibid.*, p. 12).

O estágio docente, seguindo essa linha de raciocínio, se configura então em um momento da formação inicial onde a pesquisa deve ser entendida também como um método baseado na epistemologia da prática docente e cujo principal objetivo seria o estudo das ações dos professores tomadas a partir dos contextos escolares nos quais se realizam. (*Ibid.*, 16). Sendo assim, a ação pedagógica que relatamos nesse trabalho toma como base esta perspectiva e se caracteriza por oportunizar o estudo sobre o contexto escolar. Isto é, inspirados na epistemologia da prática profissional e na pesquisa como princípio educativo do estágio docente, apostamos na reflexão sobre o espaço de trabalho do professor: a escola. Os licenciandos, ao investirem no trabalho de pesquisa, deparam-se, então, com a complexidade da profissão docente.

Levando em consideração as ideias e concepções sobre estágio e trabalho docente expostas até aqui e procurando ser coerentes com nossa *práxis*, expomos primeiramente o contexto no qual se dá a experiência narrada, pois, para compreendê-la, é necessário revelar os princípios e as atividades que caracterizam o estágio curricular obrigatório levado a cabo na UFRJ. Em seguida, apresentamos a ação pedagógica desenvolvida, bem como levantamos algumas reflexões e análises com base nas pesquisas realizadas pelos licenciandos.

2 | PRESSUPOSTOS BÁSICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESCOLAS NA UFRJ

Tendo como objetivo primeiro a reflexão sobre os principais aspectos e os processos constituintes que caracterizam a geografia escolar, as disciplinas Didática da Geografia I e II e o requisito curricular suplementar (RCS) Prática de Ensino de Geografia são oferecidos ao longo de três semestres a partir do 6º período do curso de Licenciatura em Geografia e trazem como proposta curricular um conjunto de assuntos e temas que devem se articular com o estágio supervisionado em suas principais dimensões. Nesse sentido, fica claro que a proposta para o estágio supervisionado em geografia apresenta como eixo central de trabalho a vinculação entre a prática dos professores da Educação Básica (2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio), produtora de saberes específicos “que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles [professores] no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 113), e o aprofundamento de temas e conteúdos que permitem a constante reflexão sobre a atuação no magistério em uma estreita interação entre universidade e escola. A supervisão assume, assim, o sentido de mediação entre os saberes que configuram essas duas instâncias de formação, criando possibilidades para a realização de um estágio no qual, como já dissemos, teoria e prática são intrínsecas. Além disso, essa mediação poderá suscitar iniciativas de inovação na escola, abrir canais para a expressão de suas demandas de formação continuada, possibilitando uma constante atualização do ensino e das práticas realizadas na universidade.

3 | O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

O estágio supervisionado em escolas deve ser realizado em, no mínimo, 300 (trezentas) horas. Desse total, porém, 60 horas são reservadas para o acompanhamento e a orientação semanal do professor de Prática de Ensino (2 horas semanais em cada semestre letivo) e 30 horas devem ser utilizadas para a participação em eventos (congressos, encontros, cursos, palestras) relativos ao ensino de geografia e/ou ao campo da educação em geral, restando, então, 210 horas a serem cumpridas efetivamente nas unidades escolares.

Ao longo dessas horas, é importante assegurar que cada licenciando possa envolver-se, criar vínculos com o campo de estágio, de forma que esse período seja um tempo denso e contínuo. Nesse sentido, trabalhamos com a ideia de que o estágio se desenvolve a partir de três dimensões: a *observação*, a *coparticipação* e a *regência*.

Ao exercitar o ato de *observar*, o licenciando acompanha não só a vida de uma ou mais turmas, mas, de acordo com o calendário escolar, vivencia o maior número de experiências possíveis dentre aquelas que se desenvolvem no espaço da escola. Os momentos de observação podem ser considerados como permanentes ao longo de todo o período de estágio, sendo “nesses momentos que [os licenciandos] têm as

primeiras oportunidades para compartilhar os saberes da experiência dos professores das turmas e dos professores de Prática de Ensino, em trocas muito ricas para todos” (MONTEIRO, 2002, p. 142).

É exatamente durante os primeiros momentos dessa dimensão do estágio que propomos o seminário “O olhar geográfico sobre a escola”. Esta atividade não se caracteriza apenas como um instrumento de avaliação, mas principalmente como possibilidade de perceber e analisar a escola a partir de pontos de vista não muito frequentes para quem a vivenciou como aluno. Seu desenvolvimento requer percepção atenta, criticidade e criatividade, além de aspectos geográficos que serão comentados nas próximas seções deste trabalho.

A *coparticipação*, outra dimensão essencial do estágio supervisionado, se refere ao momento a partir do qual o estagiário passa a acompanhar de forma mais sistemática o trabalho de um professor em uma ou mais turmas. A partir desse momento, o licenciando desenvolve um maior entrosamento com as turmas, observando bem suas características, envolve-se mais com o planejamento do conteúdo programático da série, bem como inicia algumas ações pedagógicas junto aos alunos.

A *regência* se refere ao momento em que o estagiário ministra uma ou mais aulas em turmas previamente escolhidas. Deve ser encarada como um desdobramento da coparticipação e não ser vista como um momento isolado que não prevê estudo e preparação prévia.

Além do estágio de imersão em uma escola, os licenciandos de geografia da UFRJ cumprem, no terceiro período da Prática de Ensino, as restantes 100 horas do total de 400 horas de estágio curricular obrigatório. A Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a ampliação da carga horária de estágio de 300 para 400 horas a serem realizadas a partir da segunda metade do curso de licenciatura. No enfrentamento desse desafio, o projeto de reforma curricular da Faculdade de Educação da UFRJ prevê que a realização desse estágio deve se desenvolver a partir do estudo tanto da realidade educacional, perfazendo 100 horas para esse fim, quanto dos contextos específicos das unidades escolares nas 300 horas restantes.

Contudo, no âmbito da reforma curricular do curso de Licenciatura em Geografia, as 100 horas passaram a ser realizadas através de visitas a instituições de educação não formal (museus de ciência, museus históricos, centros de ciência etc.) e instituições de educação especial, além de trabalhos de campo que propiciam o contato com realidades educacionais distantes do contexto metropolitano, como experiências de educação do campo e de educação indígena. Atividades relacionadas ao ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e contextos de educação especial completam esta fase da formação docente que contempla prioritariamente a percepção e análise da geografia presente em outros contextos educativos.

4 | O OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA

São muitos e variados os sentimentos que tomam conta dos licenciandos nos primeiros momentos de imersão em uma unidade escolar. Curiosidade, insegurança, dúvida, entusiasmo, tédio são alguns deles relatados por estagiários ao longo de nossa experiência como professores de Prática de Ensino de Geografia. Variando muito a cada turma e também a cada escola, acrescenta-se a essa mistura de sensações a preocupação sobre o que observar nesse início de estágio. Obviamente, as aulas de geografia são o centro e o foco das atenções e a posição híbrida entre ser aluno e ser professor torna esse momento mais delicado, crucial e que pode marcar positiva ou negativamente todo o percurso do estágio.

Com base nessas reflexões, a equipe de Prática de Ensino de Geografia da UFRJ iniciou, em 2009, o desenvolvimento de uma atividade pedagógica que tem como intuito dar mais sentido a esses primeiros meses de estágio ao possibilitar ao licenciando a ampliação de seu espectro de observação, ou seja, ir além da aula de geografia e não a considerando mais como o único evento a ser observado, analisado e frequentado na escola. Até porque, como já dito, parte-se do princípio de que a aula de geografia acontece dentro de um contexto que precisa ser mais bem compreendido para que ela seja problematizada e analisada em todas as suas dimensões.

Se qualificar a observação inicial foi o primeiro objetivo pensado para essa atividade, logo outros se seguiram. A aproximação com o cotidiano da escola, com a cultura escolar em suas diferentes manifestações passou a ser também um objetivo a ser atingido. Além disso, tal atividade passou a propiciar maior interlocução com reflexões advindas do campo educacional, o que, a nosso ver, é essencial para o aprofundamento das análises que passariam a ser empreendidas. A socialização das características das escolas entre os alunos de todas as turmas de Prática de Ensino passou a se configurar também como uma meta prevista por esse procedimento didático, uma vez que em uma mesma turma, e entre turmas distintas, há licenciandos desenvolvendo estágio em diferentes e diversas instituições educativas, cada uma com suas características e peculiaridades. Conhecer, refletir e analisar o que as difere, o que as marca e o que as assemelha se configuram então como propósitos a serem buscados e revelados no seminário que tem sido realizado com a presença de todos os estagiários.

No entanto, o principal objetivo da prática pedagógica em questão diz respeito ao exercício do olhar geográfico sobre o cotidiano escolar. Identificar o que é geográfico, isto é, como imprimir a abordagem geográfica na observação e análise da escola se configura em um primeiro desafio para o estagiário. Em geral, ao chegar no sexto período do curso de Licenciatura, pressupõe-se que o discente seja capaz de enfrentar esse desafio, mesmo que apresente dúvidas e inseguranças, algo normal no processo de formação, principalmente quando se trata de uma ciência cujo objeto de investigação se apresenta controverso e fugidio. De que forma empreender o olhar

geográfico para a compreensão de fenômenos educativos, embora desafiador, é algo instigante e aproxima o estudante de geografia à realidade das escolas, obrigando-o a considerá-las em sua dimensão espacial.

Por sua vez, considerar a escola na sua dimensão espacial tem duas implicações importantes para a formação de professores de geografia. Primeiro, é um exercício de ampliar a noção do que pode ser geografia escolar, para além de conteúdos curriculares prescritos, dentro de uma forma escolar que tende a transformar os campos de conhecimentos em campos disciplinares objetificados. Melhor dizendo, a geografia “escolarizada” corre o risco de ser transformada em um fim em si; um apanhado de conhecimentos organizados, mas que não necessariamente dizem respeito a muito mais do que a economia da sala de aula. Ao considerarmos a escola como espaço (ou na sua dimensão espacial), incorporamos seu cotidiano ao conjunto de elementos a serem investigados pela geografia. Trazemos, com isso, a disciplina para a realidade dos estudantes, sem com isso pretender dizer qual é a realidade de cada aluno.

Em segundo lugar, “trazer a escola para uma perspectiva de análise espacial significa trazê-la aos conceitos e sentidos de espaço diversos e, para isso (e a partir disso), expô-la ao conjunto de ferramentas teóricas que permitam, assim, buscar compreendê-la” (MARQUES, 2013, p. 1). A geografia possui um significativo leque de possibilidades de análise da própria escola. Conceitos, categorias e metodologias de observação e investigação que podem contribuir para compreender fenômenos e eventos da escola como instituição ou de uma escola específica. Talvez o ponto mais sensível dessa perspectiva seja o de conceber a escola como uma construção permanente, um produto de relações de diversas ordens, que se manifestam nas suas formas, nas suas dinâmicas, nos seus fluxos, nas suas estruturas físicas e simbolismos.

Vale lembrar que afirmar a escola como espaço significa compreender que ela não é um palco inerte onde se sucedem relações de diversas ordens, ou uma forma acabada em sua função institucional. Ela é uma construção cotidiana, produto de inter-relações e possibilidade da existência de multiplicidades (MASSEY e KEYNES, 2004), resultado de disputas e negociações entre os sujeitos que a habitam e diversos outros vetores que sobre ela incidem. Portanto, é atingida pelos sujeitos e também os atinge; é regulada e reguladora.

Daí a importância de buscar perceber as nuances dos diferentes processos e estratégias de apropriação deste espaço por aqueles que o constroem no cotidiano.

5 | PERCEPÇÕES, OBSERVAÇÕES E ANÁLISES GEOGRÁFICAS

Com base em apresentações realizadas pelas turmas de 2015, expomos agora algumas das percepções, observações e análises empreendidas pelos estagiários a partir do desafio a eles lançado de pensar a escola como um espaço geográfico. Pensar a partir de questionamentos como, por exemplo: Quais foram os focos

selecionados? Em que medida a análise traz uma abordagem geográfica? O que não é geográfico, mas foi considerado relevante? Que interlocuções foram feitas com o campo educacional para a compreensão da instituição observada? Essas e algumas outras questões formam o conjunto de critérios definidos para as considerações e para a avaliação dos estudos desenvolvidos sobre as escolas.

Podendo contribuir para a construção de uma dimensão do saber docente que vai além do domínio de sua disciplina, ou, nos dizeres de Shulman (2005), do conhecimento do contexto educativo no qual se dá a prática docente, o principal ponto a ser considerado diz respeito aos elementos privilegiados pelos licenciandos na observação e análise das instituições nas quais desenvolvem o estágio curricular obrigatório. Dos dez grupos formados, sete deram destaque à descrição e análise do entorno da escola, salientando as características do bairro e as implicações de sua localização na cidade ou região metropolitana. Dentre estas implicações, os grupos focalizaram fortemente o deslocamento até as escolas por parte dos alunos ou dos licenciandos desde seus locais de moradia. Para tanto, muitos aplicaram questionários e analisaram as informações daí extraídas, outros teceram considerações sobre o tema a partir de conversas informais com alunos de determinadas turmas. Tal informação se faz importante em função de todas as escolas pesquisadas terem a característica de atrair alunos de diferentes e, por vezes, distantes bairros da cidade em relação às suas localizações. Isso se dá por serem escolas técnicas ou por serem consideradas boas escolas de referência no pensamento simbólico da cidade ou ainda por se localizarem em regiões centrais.

Nesse aspecto, o olhar geográfico produzido pelos licenciandos se revela na análise da mobilidade urbana, tema recorrente na abordagem geográfica que privilegia a política de transporte e a dinâmica urbana como foco de interesse. Em regiões metropolitanas extensas, como a do Rio de Janeiro, o penoso deslocamento pela malha urbana se torna um aspecto fundamental nas escolhas que as pessoas fazem em relação aos seus trajetos, horários e custos para a organização do tempo e do espaço cotidianos. Como exemplo, podemos citar a própria situação dos licenciandos no que se refere à escolha pelo local de estágio. Um dos grupos, que teve como objetivo analisar a espacialidade dos estagiários de geografia do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp), revelou que 72% dos licenciandos consultados levam mais de uma hora para chegar ao colégio, localizado na Zona Sul da cidade, e, deste total, 35% consomem mais de duas horas nesse deslocamento. Essa informação é, sem dúvida, crucial para se pensar a forma de inserção dos universitários no estágio curricular, assim como se configura em oportunidade para se discutir a política de transporte urbano, suas características atuais e possíveis soluções.

Outro aspecto referente ao espaço urbano diz respeito à área de influência da instituição educativa, isto é, a área que abrange o local de moradia dos alunos. Alguns grupos chamaram a atenção para esse fato e o grupo do Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB) chegou a produzir uma imagem revelando essa área de influência

(Figura 1), informação que talvez o próprio colégio não tenha sistematizado.

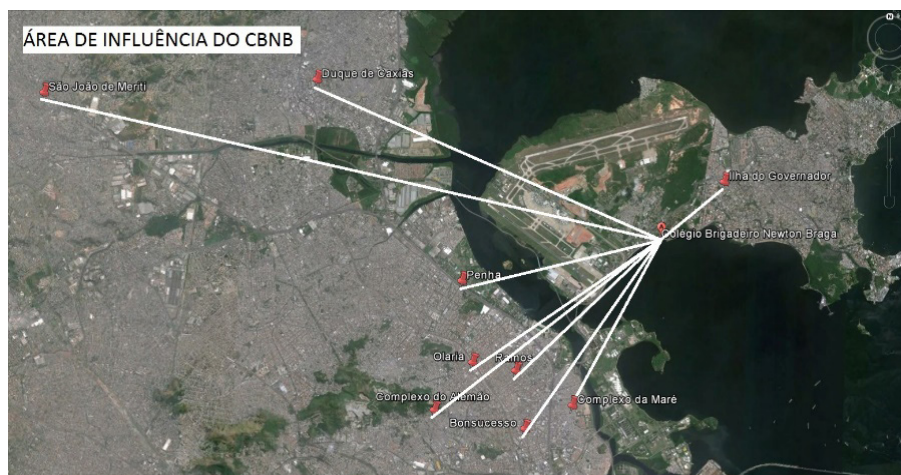


Figura 1: Área de influência do Colégio Brigadeiro Newton Braga. Ilha do Governador, Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado por estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ (2015).

No que tange à análise da escola como um espaço geográfico, é comum entre as apresentações a descrição das instalações dos colégios, sendo que dois grupos nos chamaram a atenção pela análise que empreenderam. O grupo do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus Maracanã*, destacou no ambiente escolar o uso dos corredores pelos alunos, bem como dos murais ali presentes e seus variados temas, que vão de chamadas para concursos, manifestações feministas e artísticas a avisos e cartazes relacionados ao grêmio e à greve docente. Porém, um dos trabalhos que melhor apresentou a espacialidade da escola e suas implicações nas atividades cotidianas, foi o que analisou, como já comentado anteriormente, o espaço dos licenciandos e licenciandas de geografia do CAp. Representando espacialmente, através de um croqui (Figura 2), o espaço de uso e de circulação dos estagiários, o grupo acabou por revelar a dificuldade da instituição em envolver de forma mais orgânica os universitários que frequentam e lotam diariamente corredores, pátio, salas de aula. A falta de um espaço destinado aos estagiários foi mencionada como um elemento que dificulta a integração dos licenciandos de diferentes disciplinas, bem como a sensação de acolhimento e pertencimento ao colégio. O pátio foi identificado como o espaço mais ocupado pelos estagiários, porém de forma improvisada e precária. Tal fato revela um problema a ser enfrentado por uma instituição fundada com o objetivo de ser o principal campo de estágio docente da universidade, pois seus espaços e instalações pouco permitem a inserção mais aprofundada dos futuros professores que têm ali, muitas vezes, suas primeiras impressões sobre a profissão docente.

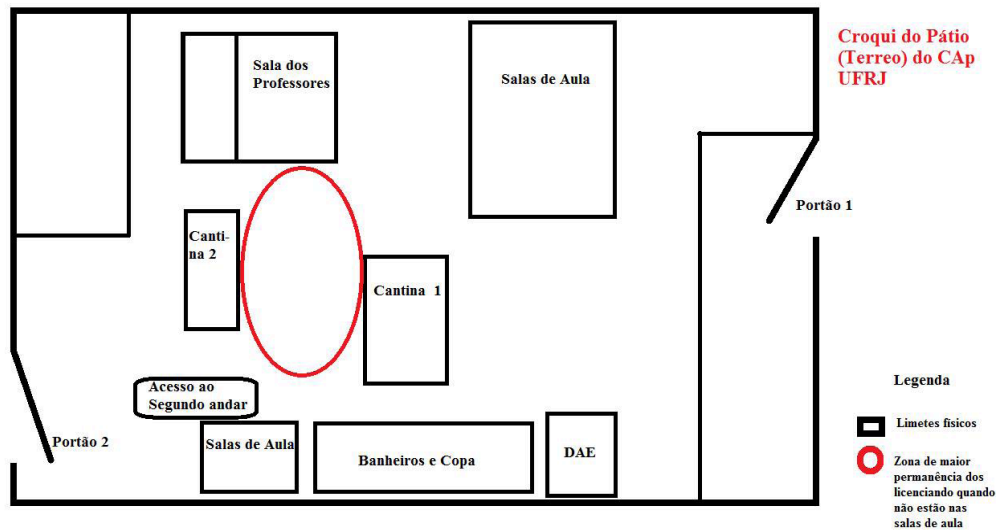


Figura 2: Espaço de uso e de circulação dos estagiários no Colégio de Aplicação da UFRJ
 Fonte: Elaborado por estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ (2015).

Por último, gostaríamos de destacar dois trabalhos que tiveram como foco as relações espaciais dentro da sala de aula. O grupo do IFRJ chamou a atenção para a organização das salas de aula no que se refere à disposição dos alunos de acordo com as diferentes turmas. Por ser uma escola técnica de ensino médio, as turmas se organizam conforme o curso técnico que fazem e, sendo a geografia uma disciplina básica presente nestes diferentes cursos, os estagiários observaram que a disposição dos alunos na sala se tornava diferente conforme o interesse da turma pela disciplina, o que, em boa parte, se deve ao curso técnico no qual estão matriculados. Os alunos do curso de Meio Ambiente, por exemplo, se concentram, em sua maior parte, próximo ao quadro de giz e ao professor, enquanto as turmas do curso de Farmácia se espalham mais pela sala, sem uma concentração definida. E os alunos do curso de Biotecnologia seguem um padrão parecido com os de Meio Ambiente, porém um pouco mais dispersos (Figura 3).

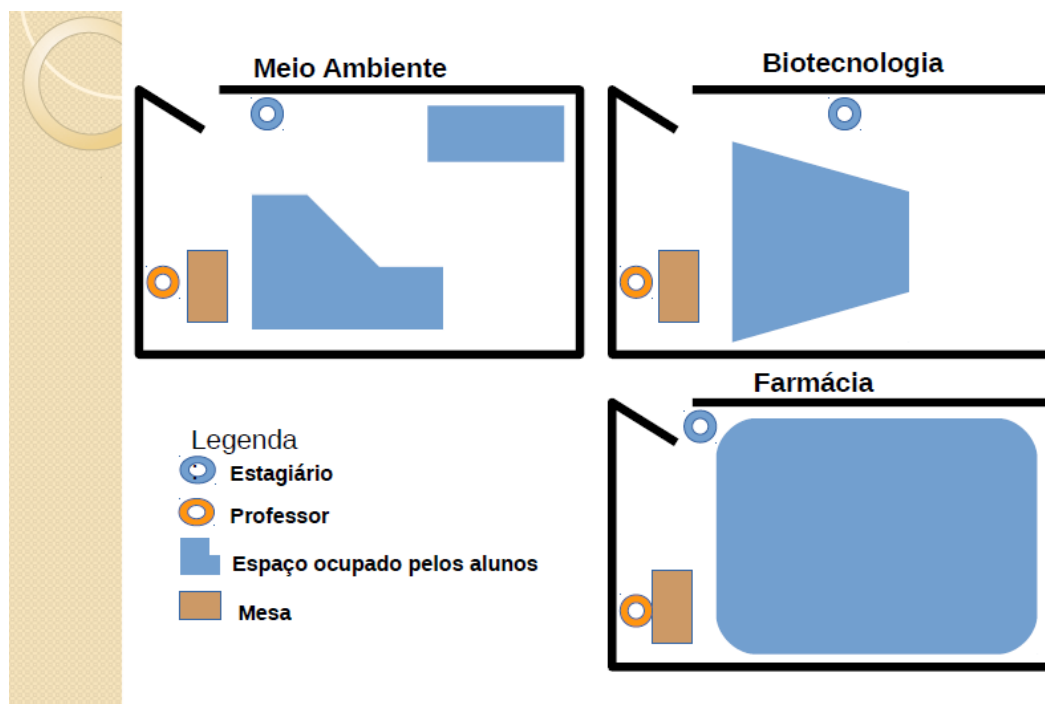


Figura 3: Distribuição espacial dos alunos de diferentes cursos nas aulas de Geografia do IFRJ, campus Maracanã

Fonte: Elaborado por estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ (2015).

Por fim, ressaltamos uma das apresentações mais originais. Um dos grupos do CAp UFRJ observou e analisou a sala de aula pela ótica da geografia ao considerá-la como um espaço resultante de forças e de relações de poder, nesse caso entre o professor e os alunos. Foi observado que uma das estratégias utilizadas pelo professor para o 'controle' da disciplina de uma turma de 7º ano se configurava, na verdade, em uma estratégia espacial, pois se tratava do reposicionamento dos alunos na sala de aula de acordo com personagens estipulados pelo docente.

Para melhor empreender a análise, o grupo elaborou duas representações espaciais da sala de aula (Figura 4), em que uma representava os denominados fluxos de comunicação que aconteciam durante a aula antes da estratégia adotada e outra que identificava as posições dos personagens e os fluxos de comunicação presentes na turma a partir da nova configuração espacial.

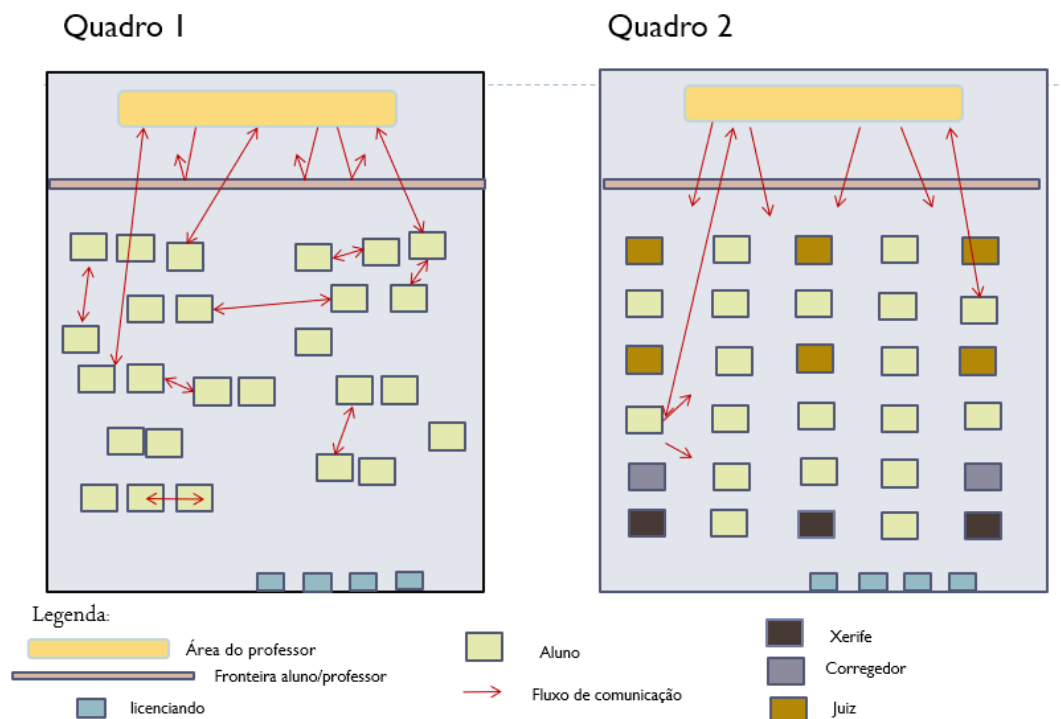


Figura 4: Distribuição espacial de alunos em sala de aula de Geografia no Colégio de Aplicação da UFRJ, 2015

Fonte: Elaborado por estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ (2015).

Aqui se revela uma sala de aula vista sob um ângulo que destaca a dinamicidade que constitui pequenos e fluidos territórios, às vezes estabelecidos pelos alunos em suas relações, às vezes por estratégias de professores com um determinado fim. Expor e analisar a territorialidade da sala de aula se mostrou, em ambos os casos narrados, um exercício do olhar geográfico que implica em análises que necessitam de outros aportes que vão além da abordagem geográfica. Compreender o processo de cognição da infância e das questões que envolvem a juventude, por exemplo, pode auxiliar na identificação das territorialidades instituídas e instituintes nas salas de aula e escolas, assim como a abordagem espacial pode contribuir para se pensar e definir a escola como um espaço mais plural e democrático.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode ver, aquilo que se considerou como olhar geográfico sobre a escola se constituiu em um conjunto diverso de temas, categorias e abordagens que conformam outros olhares para as unidades escolares. Embora um mesmo aspecto possa ter sido abarcado em vários trabalhos, os diferentes focos privilegiados, as diferentes escalas de análise consideradas e os distintos conceitos geográficos mobilizados revelam a potencialidade do desafio e a possibilidade de se produzir outras formas de observação e análise das escolas por parte dos estagiários.

Ao estimular a pesquisa sobre ou com a escola, a ação pedagógica aqui relatada

pode também proporcionar a adoção de uma visão mais ampla sobre a aula de geografia, uma vez que o estagiário foi convidado a adentrar em outros espaços ou a revelar outros aspectos ainda pouco analisados das instituições educativas. Além disso, a possibilidade da pesquisa como princípio pedagógico do estágio propicia interlocuções importantes para a compreensão da instituição observada, que podem ir, por exemplo, desde o entendimento sobre o funcionamento de colégios que integram o ensino médio à educação profissional até as características cognitivas de alunos adolescentes.

Assim, trazendo como referência os estudos de Pimenta e Lima (2006), Shulman (2005) e Tardiff (2000), consideramos a realização desta ação um crucial momento de reflexão sobre o que é ser professor e sobre as questões que envolvem sua formação e sua prática profissional. Nosso intuito é o de superar as perspectivas que explicam a prática docente a partir do “modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional.” (TARDIFF, 2000, p.7) Ao recuperar o debate sobre a profissão docente, estes autores sugerem interrogações que questionam o lugar da prática do professor em relação aos conhecimentos universitários. Com este debate, resgata-se a questão da identidade do trabalho docente em seus aspectos contingenciais, ao sublinhar o discurso da autonomia, ao invés de abordagens teóricas centradas na perspectiva instrumental do trabalho do professor, que, por sua vez, deriva do paradigma da racionalidade técnica.

Em outras palavras, com a pauta da autonomia em mente, os propósitos do seminário “O olhar geográfico sobre a escola” problematizam distintos e enriquecedores aspectos da profissão docente, em tempos em que políticas da formação inicial e de valorização profissional convivem com discursos hegemônicos que fragilizam o fazer-se professor como fazer-se intelectual.

REFERÊNCIAS

MARQUES, R. 2013. Por uma perspectiva espacial da escola. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 5, p.05-20, jan./jun., 2013

MASSEY, D.; KEYNES, M. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. In: **GEOgraphia**, Vol. 6, No 12, 2004.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.journal=poiesis&page=article&op=view&path%5B%5D=10542&path%5B%5D=7012>> Acesso em: 23 jan. 2016.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Revista de curriculum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp. 6-24, 2000.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM GOIÁS: ITUMBIARA, 2013-2015

Juliano Guerra Rocha

Secretaria Municipal da Educação e Secretaria de
Estado da Educação de Goiás
Itumbiara – Goiás

RESUMO: O presente trabalho é um relato de experiência sobre a formação de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), na cidade de Itumbiara/Goiás. Rememorando uma trajetória de três anos de curso (2013 – 2015), busquei reconstruir os desafios da implementação de ações que visaram capacitar o professor que lecionava em turmas do ciclo de alfabetização. Em particular, para esse texto, trago as minhas experiências como Orientador de Estudos de uma turma composta por 25 Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental e 5 Coordenadoras Pedagógicas. No decorrer do relato evidencio o percurso da formação, seus objetivos, a metodologia utilizada, e descrevo o perfil dos participantes. Narro os principais obstáculos para conduzir o processo de formação docente, trazendo os discursos dos professores no momento de aderir à proposta do PNAIC. Ao final, avalio algumas impressões sobre a formação continuada destinada ao alfabetizador no Brasil, reiterando a necessidade de divulgação e difusão da dimensão política da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Goiás; Professor Alfabetizador; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Goiás.

1 | INTRODUÇÃO

Para iniciar, destaco duas notas importantes para localizar o leitor diante deste texto. Primeiramente, vale referenciar que o presente artigo parte da necessidade e responsabilidade científica e profissional de historiografar as práticas de formação continuada de professores alfabetizadores no estado de Goiás. Destaco, também, que o texto é uma versão ampliada e revisada de um artigo anteriormente publicado nos Anais de um evento científico sobre formação de professores (ROCHA, 2016).

Ao realizar um levantamento das pesquisas inscritas no campo da história da alfabetização no Brasil, por meio da consulta ao Banco de Dados da Capes e dos repositórios de teses e dissertações das universidades brasileiras, nota-se que sobre o estado de Goiás há uma enorme carência de pesquisas relacionadas à historiografia da alfabetização ou ao ensino de leitura e escrita (ROCHA; CARVALHO, 2018). Na pesquisa realizada, foi encontrada apenas uma tese de doutorado que traz elementos

da história da instrução primária na província de Goiás, explorando aspectos da alfabetização de crianças goianas no século XIX (ABREU, 2006).

Embora este artigo não se baseie nas correntes de pensamento da história da educação, seu objetivo é registrar para fins históricos alguns elementos sobre as vivências na formação continuada de professores alfabetizadores no estado de Goiás, especialmente no município de Itumbiara. O texto, portanto, é um relato de experiência das minhas práticas como Orientador de Estudos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Faço, de antemão, uma ressalva linguística sobre a alteração intencional das pessoas do discurso na escrita desse artigo: ora nos posicionamos na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. Tal como Bakhtin explica, “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (BAKHTIN 2013, p. 287). Por isso, esse texto tem a minha voz (de autor e de quem vivenciou as experiências da formação como Orientador de Estudos) e as diferentes vozes de outros professores, escritas como memórias de quem participou como cursista do PNAIC, à luz de uma reflexão inscrita no campo da formação de professores, alfabetização e do letramento.

Ao longo do texto lembramos uma trajetória de três anos (2013 – 2015) de formação com um grupo de 25 professores que lecionavam em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e 5 coordenadores pedagógicos de turmas do ciclo de alfabetização da rede municipal de Itumbiara (município localizado na região sul goiana, na divisa com Minas Gerais).

O texto está dividido em três seções, intituladas com os versos da poetisa goiana Cora Coralina, que inspiraram poeticamente, desde o início, uma reflexão sobre os desafios e as perspectivas da formação docente. A primeira seção, **“Remove pedras e planta roseiras e faz doces”**, expõe a trajetória da formação, seus objetivos, a metodologia utilizada, e descreve o perfil dos participantes. A segunda seção, **“Quebrando pedras e plantando flores”**, narra os principais desafios da implantação de um programa de formação continuada no município, além de citar os principais temas trabalhados com os professores durante o percurso do PNAIC. Na terceira seção, **“Plantarei árvores para as gerações futuras”**, apontamos as mudanças que a formação provocou na prática pedagógica do professor alfabetizador, a partir de nossas percepções. Esses apontamentos são ilustrados com depoimentos de professores que participaram da formação e de gestores escolares. Por fim, avaliamos algumas impressões sobre a formação continuada destinada ao alfabetizador no Brasil, reiterando a necessidade de divulgação e difusão da dimensão política da alfabetização.

2 | REMOVE PEDRAS E PLANTA ROSEIRAS E FAZ DOCES

Remover as pedras: enfrentar os desafios para seguir em frente. Plantar roseiras e fazer doces: só se enfrentam obstáculos com determinação, beleza e encanto.

Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, por meio da assinatura de um termo de compromisso, o município se comprometeu a desenvolver ações voltadas para a garantia da alfabetização em língua portuguesa e matemática de todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As ações do PNAIC se apoiaram em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social. Dentre esses eixos, o presente relato focaliza a experiência com a formação de professores alfabetizadores.

A formação prevista no Pacto se concretizou por meio de um curso “que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula” (BRASIL, 2012, p. 24).

A formação se iniciou em 2013, difundindo entre os professores que alfabetizar toda criança na idade certa se constituía não apenas como um desafio docente, mas, mais que isso, como um compromisso social e humano de todos os alfabetizadores brasileiros. Em 2013 eram 145 professores, em 2014, 132 professores, já em 2015, 126 professores cursistas do PNAIC Itumbiara. O número de participantes estava condicionado à quantidade de turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano em toda rede municipal. Nesse período, em Itumbiara, atuavam no PNAIC seis Orientadores de Estudos e um Coordenador do Programa. Cada orientador atuava com professores de uma série do ciclo de alfabetização. No período entre 2013 a 2015, assumi a turma de professores do 3º ano do Ensino Fundamental.

No que tange à carga horária do curso realizada presencialmente, nesse período ficou assim compreendida: em 2013 foram 120 horas, em 2014, 160 horas e em 2015, 80 horas. Essas horas foram organizadas a partir de uma metodologia que aliava o estudo de concepções teóricas à reflexão de práticas exitosas de alfabetização. Tal como previstas no Caderno de Orientações para implementação do programa (BRASIL, 2012), algumas atividades se tornaram rotina nos encontros de formação, tais como:

- Leitura Deleite: “O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes” (BRASIL, 2012, p. 29).

- Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior: “Em todos os dias de formação serão propostas tarefas a serem realizadas em casa e na escola. São atividades diversificadas que incluem: leitura de textos, com registro de questões para discussão; aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; análise e produção de material didático” (BRASIL, 2012, p. 29).
- Estudo dirigido de textos: “O estudo de textos é importante na medida em que eles possam contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas” (BRASIL, 2012, p. 30).
- Socialização de memórias: “Por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes relembram muitas experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades. Desse modo, em diferentes situações, pode-se solicitar que os professores socializem se já vivenciaram determinadas experiências e analisem tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação” (BRASIL, 2012, p. 31).
- Exposição dialogada: “A atividade do professor durante a formação é o que garante o seu engajamento. Portanto, a valorização de seus conhecimentos é requisito fundamental para que a formação seja, de fato, transformadora” (BRASIL, 2012, p. 32).

O material de suporte para condução dos encontros foram os Cadernos de Formação do PNAIC, publicados pelo Ministério da Educação, além de textos selecionados por nós, equipe de Orientadores de Estudos, à medida que íamos sentindo a necessidade de retomar ou alinhar ou discutir algumas questões sobre o processo de alfabetização. Para isso, utilizamos livros, artigos científicos e revistas de circulação nacional.

Durante os três anos de formação, tive uma turma composta por trinta professoras. Vinte e cinco delas atuavam em classes do 3º ano e cinco, na coordenação pedagógica de turmas do ciclo de alfabetização. Vinte e nove eram graduadas em Pedagogia e uma em Normal Superior. Apenas oito tinham pós-graduação *lato sensu*.

Sobre o tempo de experiência das professoras na docência nos anos iniciais, quatro delas tinham iniciado em 2013 a sua trajetória docente; cinco tinham experiência entre cinco a dez anos; quinze, entre onze a vinte anos e seis contavam com mais de vinte anos de experiência.

Em 2013, a ênfase de estudo no curso foi na alfabetização em língua portuguesa, apresentando os direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento. Em 2014, o foco foi na alfabetização matemática. Já em 2015, na alfabetização e letramento em todas as áreas do conhecimento.

É importante ainda ressaltar que o mote do PNAIC foi que esse programa “não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas”

3 | QUEBRANDO PEDRAS E PLANTANDO FLORES

Eu estava superanimado para o primeiro encontro. Havia preparado com toda a equipe de Orientadores várias atividades, dinâmicas e reflexões. Acordei logo cedo e fui. Escutei muitas reclamações, desabaços: *“a gente trabalha a semana toda, e no sábado ainda ter que estudar”*; *“lá vem o governo inventar mais um programa”*; *“quero só ver o que nos espera com essa proposta”*; *“já vi que isso não vai dar certo, encontros de 15 em 15 dias, e no sábado?”*. Mas, ouvi também muito entusiasmo: *“é importante estudar”*; *“vai ser muito bom podermos trocar experiências”*; *“precisamos melhorar as nossas aulas e a formação será importante”*.

Fiquei pensativo em tudo isso, e mais do que nunca tomei consciência de que a formação de professores precisava mobilizar a reflexão, não apenas levando respostas, mas induzindo perguntas, subsidiando a prática pedagógica com alternativas didáticas, compartilhando experiências e sempre insistindo que a educação é para todos.

A primeira pedra que precisei quebrar foi a da crença de que *“a formação era perda de tempo”*. Para tanto, insisti em reflexões que mostravam ao professor a importância de se atualizar, no intuito de garantir melhores práticas pedagógicas. Retomei algumas provocações que Paulo Freire fez em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2011), destacando a importância do comprometimento do professor com sua formação. Utilizei também a dramatização de cenas que geravam debates sobre professores que só reclamavam da profissão e como isso vendava os olhos do profissional para o verdadeiro exercício da docência. Apoiado em leituras de Schön (1997, 2000) e Alarcão (2004), fundamentava a minha atuação na perspectiva da formação de professores reflexivos, na qual o docente reflete sobre a sua prática, não sendo transmissor e reproduzidor de teorias e métodos, e, sim, um sujeito ativo na construção e reconstrução de seu fazer pedagógico.

Outra resistência que enfrentei foram as ideias tradicionalistas e, conseqüentemente, a oposição à mudança, ao novo, ao inovador. Ouvia muito dos professores: *“é impossível alfabetizar e letrar ao mesmo tempo”*; *“temos que dar conta é da alfabetização, essa coisa de letramento é para o 4º e 5º ano”*; *“é impossível alfabetizar pelo texto, precisamos primeiro é apresentar as sílabas, depois palavras, depois frases, aí sim, podemos vir com o texto”*. Percebia nessas falas o desconhecimento de muitos professores sobre o conceito de alfabetização e letramento, e de como aliar as práticas de alfabetização às práticas de letramento. O discurso que circulava era de que haviam aprendido a ler e escrever pela silabação, portanto não havia método mais eficaz do que esse.

Tracei, a partir de então, uma rota estratégica no direcionamento da formação. Precisava combater essas crenças e, sem dúvida, os Cadernos de Formação do

PNAIC de 2013 contribuíram muito. Os conceitos de alfabetização e letramento foram os primeiros a serem discutidos no grupo, mostrando que a alfabetização estava associada aos processos de letramento. Aos poucos fomos convencendo o professor que alfabetizar é mais do que aprender letras e números, alfabetizar é atribuir significado ao mundo. Refletimos em várias ocasiões do curso que a alfabetização é um processo particular (afinal, cada um aprende a seu modo e tempo), que não se restringe a fases pré-definidas e moldadas em características psicológicas, culturais, pedagógicas, dentre outras. Os estudos de Magda Soares foram utilizados para ratificar nossas posições e persuadir o professor de que:

É necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Nas formações fui trazendo algumas experiências práticas de como utilizar o texto no processo de alfabetização, como garantir, a partir do texto, o desenvolvimento da leitura e da escrita. Outras vezes, propunha às professoras criarem estratégias e atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a partir de um texto ou de um gênero textual específico. A minha sugestão era que elas aplicassem essas atividades a seus alunos e relatassem suas experiências. Convencê-las a fazer isso foi muito difícil, mas, quando algumas aplicavam e contavam a experiência, outras, por curiosidade, acabavam colocando em prática. O grupo foi-se fortalecendo e devagar foi percebendo que há muitas possibilidades para alfabetizar uma criança, e que a presença do texto é imprescindível.

4 | PLANTAREI ÁRVORES PARA AS GERAÇÕES FUTURAS

Para alcançar o grande objetivo de alfabetizar uma criança, o professor precisa conhecer como ela aprende. Ele precisa ser um pesquisador da aprendizagem, um estudioso de teorias que serão transpostas em possibilidades pedagógicas e atividades de ensino. Nesse contexto, os três anos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Itumbiara fortaleceram as ações de formação continuada dos professores alfabetizadores e provocaram muitas mudanças no discurso, no planejamento e na práxis docente.

“Foi nítida a diferença que o PNAIC fez nas práticas alfabetizadoras na escola”, apontou uma Diretora Pedagógica de uma escola municipal de Itumbiara, e ainda acrescentou: “os professores colocavam em ação o que aprendiam, os alunos estavam mais motivados para estudar, gostavam das aulas, eu percebia que a aula estava agradável, todos os dias tinha contação de histórias e os jogos se tornaram frequentes

no planejamento e nas ações em sala de aula.”

Para que a mudança na prática pedagógica ocorra é necessário que o professor reconheça o papel fundamental que ele pode desempenhar na criação de situações que favoreçam uma aprendizagem significativa. Aprender e ensinar de forma prazerosa não significa concentrar esforços na elaboração de longas listas de exercícios de fixação e atividades que pouco beneficiam o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico. Ensinar com os jogos, com o lúdico, com a atenção, afeto e emoção transforma a vida e o aprendizado dos alunos. O ciclo de alfabetização e os outros anos escolares precisam desenvolver isso, direcionar o trabalho nessa linha e crença pedagógica.

Tive a oportunidade de receber muitos depoimentos das professoras sobre como a formação desestabilizou o seu fazer e provocou mudanças na prática. Um dos depoimentos marcantes foi de uma professora que relatou sobre sua experiência ao usar a calculadora com seus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Abaixo transcrevo seu relato:

“Usar a calculadora em sala de aula, pra mim, era inconcebível. Como assim? A criança está aprendendo os números e algoritmos, colocar a calculadora em suas mãos seria entregar a mim, professora, o atestado de incompetência. Preciso ensinar a criança a pensar e responder sozinha os cálculos. Se eu acostumar os meus alunos a fazer as continhas com a calculadora seria cultivar a preguiça e não o raciocínio. Grande engano o meu!

Em uma das primeiras aulas do Pacto nesse ano, 2014, fui induzida, contra a minha vontade, a princípio, a planejar atividades com o uso da calculadora em sala de aula. Lemos textos, refletimos sobre eles, discutimos, pensamos juntos sobre possíveis atividades. Confesso que ouvia meu orientador de estudos dizer tantas e tantas possibilidades, e no fundo eu pensava... jamais eu aplicaria isso. Como tantos outros modismos, deve ser mais uma invenção de gente que não conhece a sala de aula, ainda mais em uma escola pública do interior. Mais um de meus enganos. Apliquei as atividades e meus alunos adoraram. Além disso, percebi como eles conseguiram captar melhor a escrita dos números decimais.”

O relato da professora vem mostrar que a formação continuada fez sentido, pois ela aplicou o que havia estudado em sala de aula. A formação docente, assim sendo, deve propiciar conhecimentos científicos que associem teoria e prática, mobilizando o professor a ser reflexivo. Esse processo reflexivo visa a desenvolver a autonomia do professor diante dos problemas que serão enfrentados no dia a dia da sala de aula, para que ele saiba encontrar respostas a partir de uma reflexão crítica sobre a sua própria prática. Essa reflexão está relacionada aos conceitos de ação e investigação, ou seja, da indagação, pela qual o professor pode analisar a sua prática, encontrando estratégias que promovam a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Outra professora alfabetizadora, em um de seus depoimentos, apontou que: *“A formação do PNAIC permitiu um desvelar das coisas que eu acreditava. O tradicional,*

o mecânico se transformou em passado e deu abertura ao novo, a um ensino pautado nos textos e no estudo dos gêneros textuais. Nós, professores, temos muito que aprender, principalmente quem alfabetiza.”

A professora, em seu depoimento, demonstra que o PNAIC provocou o que Schön (2000) aponta sobre a formação de um profissional reflexivo: o professor crítico e reflexivo é capaz de agir-refletir-agir, de forma que pensa sobre sua prática, seus conceitos, suas posturas. Nas palavras de Freire (2011, p. 43): “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

“O PNAIC deu vida à minha escola, os professores levaram as atividades para a sala de aula. As turmas de 1º ao 3º ano eram as mais alegres. Os alunos comentavam. Isso foi despertando, nos professores do 4º e 5º ano, curiosidade de saber da proposta e vontade de participar da formação. Ao final de 2013, muitos queriam ser transferidos de série e lecionar nas turmas do ciclo de alfabetização”, comentou a Coordenadora Pedagógica de uma escola municipal de Itumbiara.

O depoimento aponta uma potencialidade que a formação continuada traz para o contexto escolar: dar vida às práticas cotidianas de ensino e aprendizagem. Dar vida, ou seja, motivar, transformar, movimentar, desestabilizar, alegrar etc. Afinal, “educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 12).

5 | PALAVRAS FINAIS

Alvo de muitas críticas, o PNAIC, assim como outros programas do governo federal, teve muitos problemas de ordem teórica, financeira, política etc. Como já nos posicionamos em outro texto (ROCHA; SANTOS; OLIVEIRA, 2018), esses pacotes de formação continuada para professores em âmbito nacional, tal como foram o PRÓ-LETRAMENTO e o PROFA (programas que antecederam o PNAIC, destinados também às alfabetizadoras das escolas públicas), têm aspectos positivos e tantos outros negativos. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer, a partir da nossa experiência, que o Brasil na última década começou a arquitetar – timidamente – uma política nacional de alfabetização, embora muito longe ainda de alcançar ou se equiparar às iniciativas governamentais de outras nações do mundo que apresentam taxas muito melhores nos indicadores de leitura, escrita e raciocínio lógico.

Nas brechas dos sistemas de educação, tal como concebia o educador Paulo Freire, reconhecendo que a educação tem uma politicidade intrínseca, conduzimos as práticas de formação continuada, despertando entre os professores o desejo pelo estudo, impulsionando a criticidade e autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

As experiências relatadas no decorrer deste texto demonstram que podemos ir

além das propostas engessadas, delineadas pelos programas nacionais. O PNAIC em Itumbiara foi muito além do que estava previsto e planejado nos Cadernos de Formação distribuídos pelo governo federal. Reconhecendo que o saber docente, compartilhado e construído coletivamente, mobiliza novas práxis, as pautas dos encontros valorizaram as trocas de experiências.

Somos, sem dúvida, seres humanos sempre inacabados. Essa compreensão ratifica a crença de que aprendemos sempre e com o outro. Ninguém é detentor de verdades prontas e irrefutáveis e, por esse motivo, o diálogo precisa ser valorizado no ambiente escolar. Desse modo, “se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (FREIRE, 2011, p. 153).

Longe de fazer um balanço crítico do processo formativo do PNAIC, este relato registrou passagens pessoais e o olhar de alguém que participou do PNAIC, que trabalhou com os professores alfabetizadores; que viu, no chão da escola, coisas novas acontecerem, mudanças que revolucionaram os fazeres sobre alfabetização no município. Claro que muito ainda precisa ser refletido e retomado, nosso desejo é que esse trabalho impulse outros, constituindo documentos e versões (ou narrativas, tal como concebia Walter Benjamin) sobre a educação goiana, sobre os saberes e experiências dos docentes goianos.

Enfim, para finalizar este relato, não poderia deixar de retomar Cora Coralina, poetisa que inspirou nossas reflexões. Ao longo dos seus poemas, Cora ressalta a importância de cada um se colocar como responsável pela ação. Para remover pedras, plantar árvores, flores e fazer doces não basta uma mão, são necessárias várias mãos. A formação docente sozinha não consegue transformar a prática pedagógica. Outras atuações no contexto escolar se tornam indispensáveis, tais como: gestão democrática, materiais didáticos para todos e disponíveis, políticas públicas de valorização aos profissionais do magistério, parceria família e escola, dentre outros.

O PNAIC foi encerrado pelo governo de Michel Temer em 2018. Em seu lugar, outro programa foi criado, o Mais Alfabetização, com novos objetivos, novas propostas, novos formatos. Nosso desejo, como professor e formador de professor (acredito que falo também em nome de muitos outros docentes), é que a educação seja trabalhada como uma Política de Estado, não de governo.

Por fim, tal como Gontijo (2017) já avaliou sobre os programas de formação de professores alfabetizadores adotados nos anos 2000 no Brasil, que silenciaram a dimensão política da alfabetização, reiteramos o questionamento: que reduzindo-a “aos seus aspectos mecânicos e conceituais (não esquecendo os funcionas, tido como mais modernos), quais as possibilidades de a alfabetização promover a cidadania?” (GONTIJO, 2017, p. 200).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. 2006. 340 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Dimensão política da alfabetização. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Leitores e leituras: explorando as dobras do (im)possível**. Campinas: Edições Leitura Crítica; ALB, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- ROCHA, Juliano Guerra; CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos de. As iconografias na história da alfabetização no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.
- ROCHA, Juliano Guerra. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Goiás: trajetórias e desafios na formação de professores alfabetizadores. In: **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)**. Marília: Editora UNESP, 2016. v. 03. p. 5760-5671.
- ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Villela de. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, RS, ano VII, nº 29, p. 18 - 22, fevereiro/abril de 2004.

O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS SEUS EGRESSOS

Márcia Mendes Ruiz Cantano

Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto/SP

Noeli Prestes Padilha Rivas

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto/SP

RESUMO: Este artigo apresenta o tema da formação de professores para atuar no ensino superior. Estudos apontam que o professor universitário no Brasil não tem recebido a devida formação para a docência pelas universidades ficando sua ação aquém da complexidade exigida para o ensino na Educação Superior. Na Universidade de São Paulo, a formação para a docência ocorre pela via do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP), no qual os pós-graduandos cumprem a etapa de preparação pedagógica e o estágio supervisionado em docência. Este trabalho investigou o Programa PAE-USP como espaço institucional de formação de professores para o ensino superior, a partir da perspectiva dos seus egressos, que hoje atuam como docentes em instituições de ensino superior públicas brasileiras. O referencial teórico tem como base estudos sobre a universidade contemporânea, o cenário atual da formação de professores

universitários, a docência universitária na perspectiva da complexidade, dos saberes da docência e do desenvolvimento profissional docente. Participaram da pesquisa 14 docentes de IES públicas brasileiras, que realizaram o Programa PAE na Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto da USP entre 2005 e 2013. Os resultados apontam que o Programa PAE, na perspectiva dos seus participantes, possui mais significado na medida em que o estagiário tem maior contato com a prática docente. Os participantes reiteram a importância de espaços e programas para a formação docente para o Ensino Superior, inicial e continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Formação de Professores; Saberes da Docência; Programa PAE-USP.

ABSTRACT: This article presents the theme of teacher training to work in higher education. Studies point out that the university professors in Brazil has not received suitable training for teaching by the universities and their action falls short of the complexity required for teaching in Higher Education. At the University of São Paulo, training for teaching takes place through the Program for the Improvement of Teaching (PAE-USP), in which postgraduates fulfill the pedagogical preparation stage and supervised teaching. We investigated the PAE-

USP Program as an institutional space for teacher education for higher education, from the perspective of its graduates, who now act as teachers in Brazilian public higher education institutions. The theoretical framework is based on studies on the contemporary university, the current scenario of university teacher training, university teaching from the perspective of complexity, teaching knowledge and professional teacher development. A total of 14 Brazilian public IES professors participated in the study, who carried out the PAE Program at the Faculty of Ciências Farmacêuticas of Ribeirão Preto da USP, from 2005 to 2013. The results indicate that the PAE Program, from the perspective of its participants, has more meaning when the trainee has greater contact with the teaching practice. The participants reaffirmed the importance of spaces and programs for teacher education for Higher Education, initial and continuous.

KEYWORDS: Higher Education, Teacher education, Teaching Knowledge; Improvement Teaching Program.

1 | INTRODUÇÃO

O cenário do Ensino Superior no Brasil é de crescente expansão. Segundo dados do Ministério da Educação (INEP, 2012), o número de matrículas no Ensino Superior dobrou nos últimos 10 anos. Em 2003, haviam 1859 Instituições de Ensino Superior com aproximadamente três milhões de matrículas. Em 2012, o número saltou para sete milhões de matrículas em pouco mais de 2400 instituições. O número de professores universitários cresceu 36%. Em 2013, o número de professores em instituições de ensino superior passou de 268.816 para 367.282. Apesar desses números, sabe-se o quanto o Brasil precisa avançar na questão da democratização do acesso a este nível de ensino.

O professor universitário está inserido social e politicamente dentro de um contexto maior, a Universidade. Portanto, se faz necessária uma leitura e discussão acerca dos caminhos da Universidade Brasileira neste século, sob o referencial de autores como Chauí (2003), Dias Sobrinho (2009) e Santos (2010). Esses autores destacam a multiplicidade de demandas sociais, as intensas transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram nas últimas décadas, interferindo diretamente nas Instituições de Ensino Superior, e conseqüentemente, nas atividades docentes.

Dias Sobrinho (2009) afirma, ao analisar o contexto em que o professor universitário está inserido, que as políticas públicas de educação superior adquiriram no Brasil, características alinhadas com a racionalidade mercadológica, como o estímulo ao desenvolvimento do setor privado, à competitividade; ruptura com o princípio da não dissociação do trinômio ensino, pesquisa e extensão; fragmentação, segmentação e flexibilização para atender ao mercado; proliferação de leis e normas para avaliação e creditação marcadamente controladoras, produtivistas e eficientistas e a transferência da autonomia da universidade aos organismos regulatórios do governo.

O autor trata a respeito dos problemas enfrentados atualmente, envolvendo o

ensino superior, que se constitui, predominantemente, de instituições privadas em sua maior parte noturnas, dedicadas quase somente ao ensino e orientadas à absorção de matrículas de estudantes com grandes carências culturais e educativas. Ao mesmo tempo, as universidades públicas tendem a privilegiar a pós-graduação e a pesquisa, atribuindo valor menor à docência e à graduação. Este cenário ignora o fato de que, além da aquisição de conhecimentos, é fundamental que a docência na Universidade procure desenvolver as capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao longo da vida. Para Dias Sobrinho (2009, p.25), “a docência universitária tem compromissos que vão muito além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares, envolvendo dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas, que se inserem em um campo social”.

Ao longo dos anos, ao se tornarem docentes, a maioria dos pós-graduandos se insere em um cenário de incertezas, por ingressarem como professores sem terem tido uma formação pedagógica que contemple todas as especificidades da docência no Ensino Superior, tendo em vista a supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão e as poucas oportunidades de formação pedagógica em serviço.

No Brasil, as implicações decorrentes da legislação que dispõe sobre esta questão e da ausência de políticas públicas que valorizem o magistério na universidade em específico tem tornado a formação do professor universitário um terreno fértil a ser explorado, tanto do ponto de vista do sujeito docente, como do ponto de vista do Ensino Superior como um todo.

O objetivo deste trabalho foi investigar, na perspectiva dos egressos dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP-USP), atualmente docentes em instituições de ensino superior brasileiras, como o Programa PAE-USP constituiu-se como espaço de formação para a docência no ensino superior. Como objetivos específicos tem-se: a) Analisar a formação pedagógica oferecida pelo Programa PAE-USP no período de 2005 a 2013, sob a ótica dos egressos que atualmente são docentes em instituições de ensino superior brasileiras; b) Identificar as questões fundantes relacionadas à docência, experienciadas pelos egressos no Estágio Supervisionado em Docência do Programa PAE-USP e c) Compreender as contribuições advindas deste estudo que possam colaborar com o Programa PAE-USP.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No que se refere à formação do professor universitário para o exercício de ensinar, estudos (MARCELO GARCIA, 1999 e 2007; ANDRÉ et al. 2002, PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; MASETTO, 2009; CUNHA, 2009a, 2010; ANASTASIOU, 2002; VEIGA, 2000; MOROSINI, 2012, dentre outros), sustentam a afirmativa da desvalorização da formação para a docência na educação superior. Masetto (2009)

afirma que a formação pedagógica é o ponto mais frágil dos professores universitários, seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Dessa forma, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica.

A formação para o exercício da docência no ensino superior não tem uma longa história de investimento, tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. De fato, não há, nas universidades, uma exigência de conhecimentos no âmbito pedagógico para o magistério ou uma formação sistemática que ajude o professor a construir uma identidade profissional para a docência universitária (Pimenta e Anastasiou, 2005). Essa lacuna na formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de uma atividade, segundo Marcelo Garcia (1999, p.248) “assistemática, com escasso rigor e pouca investigação”. O autor acrescenta que “não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação”.

Pachane (2009) afirma que a qualificação oferecida nos cursos de pósgraduação possibilita a titulação aos professores, no entanto, não resulta no bom preparo para a qualidade docente. Segundo a autora, essa situação agrava-se por que muitos professores são formados por universidades com tradição em pesquisa, porém o mercado de trabalho que se abre é, na maioria das vezes, em instituições não universitárias, cuja prática volta-se quase que exclusivamente ao ensino.

Corroborando nesta direção, Almeida (2011) relata que o ensino na graduação decorre das demais atividades assumidas pelo docente. Em outras palavras, o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente lhe são desconhecidos cientificamente, tais como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação entre professor e aluno.

Nessa mesma linha, Cunha (2010) destaca que os pós-graduandos, ao vincularem-se como professores na educação superior, percebem que há uma gama de saberes para o exercício da docência, para o qual não possuem qualificação e domínio. A preparação que tiveram para o exercício da docência não responde às exigências, tornando-os profissionais cuja teorização sobre a dimensão pedagógica se mostra inexistente.

Veiga et al (2000, p.190) afirma que “se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”.

Morosini (2001, p.15) corrobora com a ideia de que “a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos”, marcada por omissões a respeito

do processo de ensinar, “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente”. Há um jogo de responsabilidades, cuja omissão sobre o ensinar procura justificativa na defesa da autonomia. Como não há uma exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, ao professor que se insere na universidade, ainda que haja no concurso uma avaliação que se afirma “prova didática”, depois que ele se encontra dentro da instituição continuam as omissões e o jogo de responsabilidades. A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional, e o profissional se sente muito mais desafiado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Pimenta e Anastasiou (2005, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Entretanto, Veiga et al (2000, p.190) aponta que a universidade deveria ter como papel a viabilidade da prática da formação, “estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério”.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), as Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores, conforme suas definições na LDB 9394/96, são todas Instituições de Ensino Superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes. No entanto, todas têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de uma profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conceitos específicos da área, e principalmente, o que mais falta: os conteúdos da área pedagógica.

A respeito da formação de professores, a contribuição de Zabalza (2009) é de fundamental importância. O autor traz o conceito da formação de professores não como algo linear, mas como multitemporal, como intervenções de vários tipos e com diferentes durações, compreendendo desde os estudos de formação inicial que realizam os aspirantes a professores até os cursos e seminários que grupos de professores fazem, a chamada formação continuada, incluindo também as mais recentes modalidades de formação: os grupos de trabalho, redes profissionais, programas de formação em centros escolares com assessoria, etc.

O autor enfatiza que por ser um dos elementos basilares da ação docente, o ensino é uma atividade complexa, exige conhecimentos consistentes e específicos de uma área e de determinado conteúdo, o domínio de recursos que se ajustem aos

objetivos propostos, o modo como o aluno aprende, entre outras tantas características. Ainda, que a profissão docente, como qualquer outra profissão está à mercê de fortes processos de mudança e da necessidade de formação ao longo da vida, e isso se constitui como uma das condições básicas para a melhoria da qualidade da docência.

Diante do cenário apresentado, discutir a formação do professor universitário nos diferentes espaços é uma pauta urgente. Como está se preparando o professor para atuar no ensino superior, face sua crescente expansão? Será que a formação específica do professor garante o processo de ensino-aprendizagem na universidade? Como tem se efetivado a formação para a docência no espaço da pós-graduação, que por excelência, é um espaço de formação para a pesquisa?

3 | O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – PAE – USP.

Na Universidade de São Paulo (USP) a formação para a docência na pós-graduação tem se constituído, institucionalmente, no contexto do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE-USP). Em 1992, a USP instituiu o Programa de Iniciação ao Ensino Superior, destinado a doutorandos, com o objetivo de aprimorar a formação dos estudantes de pós graduação através de estágio supervisionado em atividades didáticas junto à graduação.

De acordo com as diretrizes do Programa PAE- USP, seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação. O Programa consiste em duas etapas: Preparação Pedagógica (EPP) e Estágio Supervisionado em Docência (ESD). A EPP assume diferentes características de acordo com a forma como a Unidade de Ensino a estrutura, podendo ser encontrada em três modalidades: a) uma disciplina de Pós-Graduação oferecendo créditos, cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; b) conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, condensadas num tempo menor, tendo como tema as questões do Ensino Superior; c) núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores. (PRPG, 2005)

Segundo diretrizes, as disciplinas de EPP do PAE - USP deverão assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino.

As pesquisas realizadas tendo como pano de fundo o Programa PAE ainda são poucas, entretanto trazem importantes contribuições. A pesquisa desenvolvida por Arroio et al (2006) mostra que 75% dos alunos participantes do Programa PAE

declararam que não se sentem preparados para exercer a função docente no ensino superior, e 25% afirmaram que se sentem preparados. Entre os que declararam não se sentirem preparados, a maioria apontou “insegurança” e a “falta de preparação” (Arroio et al. apud Conte, 2013, p.104).

A pesquisa de Pimentel, Mota e Kimura (2007) demonstrou que a integração entre pós-graduandos e graduandos é uma estratégia positiva no processo ensino/aprendizagem, pois favorece a troca de experiências e permite que o pósgraduando seja inserido no atual contexto da formação profissional na sua área.

Na mesma linha, temos contribuições importantes a partir do trabalho de Conte (2013), afirmando que as análises apontaram que grande parte dos pós-graduandos, participantes do Programa PAE reconhecem a ausência da formação pedagógica do professor universitário nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e identificam contribuições do PAE para o exercício da docência em ambas as etapas (Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência) possibilitando o aprimoramento e aprofundamento profissional.

Segundo a autora, os alunos destacam ser o Estágio Supervisionado em Docência o verdadeiro momento de formação pedagógica (em comparação à Etapa de Preparação Pedagógica), por proporcionar a reflexão sobre os saberes do campo pedagógico de maneira sistemática, organizada, os aproximando da realidade da sala de aula na graduação. Conte (2013) concluiu que o PAE é um espaço de formação para a docência, entretanto, não explora todo seu potencial formativo, ressaltando a necessidade de superar um modelo de ações isoladas e desarticuladas que fragmentam e fragilizam a formação pedagógica do pós-graduando e, ainda, a urgência da criação de políticas institucionais e diretrizes específicas que tratem dessa formação.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada sob a abordagem qualitativa, sob o referencial metodológico de Bogdan e Bicklen (2010), Pimenta (2009) e Minayo (2001), tendo em vista o estudo da formação docente, caracterizado como um fenômeno complexo, de acordo com Deslauriers e Kérisit (2008). O corpus da pesquisa foi constituído por questionários e entrevistas realizadas com professores universitários egressos do Programa PAE-USP.

Os participantes da primeira fase da pesquisa (questionários autoaplicáveis) foram 50 docentes de Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras, egressos dos programas de pós-graduação da FCFRP – USP e que realizaram o Programa PAE-USP na FCFRP - USP no período de 2005 a 2013.

Os critérios de escolha foram, a saber: Professor Universitário atuante no Ensino Superior público brasileiro, egresso dos programas de pós-graduação da FCFRP (Biociências Aplicadas à Farmácia, Toxicologia, Ciências Farmacêuticas e

Nanotecnologia), e que realizou o Programa PAE (as duas fases) entre os anos de 2005 e 2013. Por Instituição de Ensino Superior compreendem-se as Universidades, os Centros Universitários e as Faculdades, segundo a definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996).

Para a coleta de dados e caracterização dos participantes foram utilizados questionários, enviados aos sujeitos por correio eletrônico, por meio da plataforma Google Docs e analisados conforme a Análise Conteúdo (BARDIN, 2009 e FRANCO, 2009).

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foi feito o levantamento dos sujeitos para determinar a amostra a partir de: 1) Consulta aos processos do Programa PAE da FCFRP-USP contendo as tabelas com os nomes dos estagiários; 2) Consulta destes nomes na base de dados da Plataforma Lattes para acesso ao currículo; 3) Consulta ao banco de dados dos egressos feito pela Comissão de PósGraduação da FCFRP.

Foi enviado aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice) de acordo com as exigências da Resolução 466/12 do Ministério da Saúde.

5 | RESULTADOS

A população do estudo compreende 412 pós-graduandos da FCFRP-USP que realizaram o estágio PAE na FCFRP-USP no período de 2005 a 2013. Destes, foram selecionados 50 que atuam como docentes em Instituições de Ensino Superior públicas. Uma pesquisa no site do e-MEC em outubro de 2015 revelou que existem 481 cadastros de cursos de graduação em Farmácia (dados de 2012), sendo que 81 (16,8% do total) desses são cursos gratuitos (instituições públicas) e 400 (83,2% do total) são cursos pagos (instituições privadas).

Quanto ao sexo, 60% dos sujeitos são homens e 40% mulheres. Quanto à formação inicial (graduação que realizaram), 48 são farmacêuticos, um é biólogo e um é enfermeiro.

Com relação aos anos de docência na IES atual, a maioria (70%) dos sujeitos são professores e se enquadram na categoria professor iniciante (menos de 5 anos de tempo na docência).

Quanto ao tipo de IES em que trabalham, 42 sujeitos estão em Universidades Federais e 8 em Universidades Estaduais. Este dado pode ser explicado pelo número de cursos de graduação criados após a políticas de expansão das Universidades Federais, o REUNI, nos governos Lula e Dilma (2002-2018). Os dados também mostram que existe uma leve concentração (42%) dos sujeitos em IES situadas na região sudeste. Outro dado levantado foi quantas vezes os sujeitos haviam realizado o Estágio Supervisionado em docência. Metade dos sujeitos realizaram o estágio 3 ou mais vezes.

Foi perguntado aos professores se eles achavam que o estágio PAE deveria ser modificado e o motivo. Mais da metade (60%) dos sujeitos afirmaram que sim. Quanto aos motivos, destaca-se:

“Deve-se investir mais em metodologias ativas de aprendizagem. As aulas ainda apresentam grande parte de sua carga horária utilizando-se a metodologia expositiva”.

“Apresentar ao aluno literatura relacionada a estratégias de ensino, envolvimento maior do estagiário com o preparo de aulas, incentivar participação em eventos de ensino e pedagogia”.

“Mais aulas para os alunos PAE e proposição de aulas práticas e mais engajamento na prática do ensino”.

“Maior participação em aulas ministradas pelo aluno. Tive apenas uma aula apresentada”.

“Deveria promover debates e discussões a cerca dos tramites burocráticos a serem enfrentados no mercado de trabalho, tendo em vista que antes de ser docente, trabalhei em Universidades privadas e observamos o quão são importantes são as DCN e PPP, coisas que não são exigidos tais conhecimentos numa instituição pública, digo isto pois muitos pós-graduandos irão trabalhar em instituições privadas”.

“Sim, deveria ser possível o aluno ministrar um pouco mais de aulas ou seminários sob a supervisão do docente. Poderia também ser aberto um horário opcional aos alunos da graduação para que os monitores do PAE organizassem seminários para aprofundamento dos conteúdos ministrados na disciplina pelo docente”.

“O estagiário deveria ter uma maior autonomia, muitas vezes o estagiário é tratado como um monitor e desta forma não consegue desenvolver suas habilidades didáticas. Apesar de ter conseguido desenvolver um bom trabalho em duas disciplinas em estágio PAE acredito que o meu bom desenvolvimento foi devido à práticas prévias em meu grupo de pesquisa juntamente com meu orientador que nos incentivava a apresentar aulas temáticas em reuniões periódicas do grupo”.

Por outro lado, 20% dos sujeitos acreditam que o Programa PAE não deve ser modificado:

“O Estágio PAE foi muito importante pois foi a única experiência docente que tive antes do estágio pós-doutoral, onde fui requisitada a atuar de maneira semelhante dando aulas práticas. O estágio foi capaz de dar segurança, por isso não acredito que haja necessidade de ser mudado. Acredito que ele cumpre seu propósito satisfatoriamente”.

Os demais 20% responderam não saber como o Programa PAE é atualmente:

“Como realizei o estágio PAE há 10 anos, não sei como está o Estágio PAE atualmente, mas na minha época o contato com a docência foi muito pequeno, apenas auxiliei nas aulas práticas da minha orientadora”.

Também foi perguntado se o professor, em sua prática profissional, faz uso de alguma literatura pedagógica, que tenha sido apresentada a ele durante a Etapa de Preparação Pedagógica ou durante o Estágio Supervisionado em Docência. A maioria afirma que não ou que não se lembram (90%). Dos que usam, citam as obras dos autores Paulo Freire e Léa Anastasiou.

Com relação ao uso de estratégias ou metodologias de ensino usadas por ele que possam ter sido apresentadas durante o Programa PAE, 30% dos sujeitos afirmam não usarem. Dos que afirmaram fazerem uso, citam: Aulas Expositivas dialogadas (aulas teóricas), ensino baseado em problemas, casos clínicos, seminários.

Com relação às dificuldades encontradas no início da carreira docente, apenas um dos sujeitos respondentes afirmou não ter encontrado dificuldades na docência. Entre as repostas, destacam-se:

“A realidade de um professor nunca foi me apresentada. Apenas aprendi (e estou aprendendo a sê-lo) durante minha vivência acadêmica atual”.

“Sim, várias. Não entendia o que era um projeto pedagógico e como se fazia um planejamento de curso ou de aula; e até mesmo da legislação relacionada à educação. Atividades e conhecimentos importantes para o exercício da profissão docente”.

“Sim, a relação com os alunos não é fácil. fazê-los entender a importância do conteúdo para a formação, lidar com as diferenças em sala de aula”.

“Sim, encontrar uma forma balanceada e justa para avaliar o conhecimento teórico e prático captado pelos alunos”.

“Dificuldades inerentes à atividade. complexidade e amplitude das atuações de um docente dentro de uma universidade federal em um curso relativamente novo e portanto ainda não muito bem estruturado”.

6 | CONCLUSÕES

O presente trabalho oferece contribuições para a compreensão do campo da formação de professores para o ensino superior. Os professores universitários apresentados no estudo se encontram no início da carreira docente, e possuem dificuldades comuns ao que é descrito nos estudos de Marcelo Garcia e Vaillant (2012) sobre o professor iniciante.

As respostas levantadas pelos sujeitos demonstram a percepção de que o Programa PAE deveria oferecer ao estagiário maior contato com a prática docente e oferecer maior autonomia ao estagiário.

Percebe-se também que mesmo tendo realizado o Programa PAE de forma completa e muitos mais de uma vez, não é possível estabelecer relações entre o aprendido ou vivenciado no estágio e a prática docente atual. Revelam que não utilizam os conteúdos aprendidos no Programa e apontam a falta de experiência prática como uma dificuldade no início da carreira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários. Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011

ALMEIDA, M.I., PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.

São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, L. e ALVES, L., Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as Estratégias de Trabalho em Aula. Joinville: Univille, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Farmácia. Fevereiro de 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação. 2010-2014.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. 2009.

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

CASTANHO, S. (org). Temas e Textos da Educação Superior. Campinas: Papyrus, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, Dec. 2003 .

CONTE, K. Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento do ensino (PAE) da Universidade de São Paulo; tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: Maria Isabel Cunha (Org). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira&Marin. Brasília, Capes.CNPq.2010.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Revista Brasileira de Formação de Professores, v.1, n.1, p.110-128, maio, 2009a.

CUNHA, M. I. et al (orgs): Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009b.

DIAS SOBRINHO, J. Professor Universitário: Contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M.I. et al (orgs). Docência Universitária: Profissionalização e Práticas Educativas. Feira de Santana. BA: UEFS, 2009, p. 15-31.

FRANCO, M. L. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

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

MASETTO, M. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho, 2009.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed.ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

_____. Qualidade e Internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre Indicadores. In: CUNHA, M.I.; BROILO, C.L. (orgs) Qualidade da Educação Superior: Grupos Investigativos Internacionais em Diálogo. Vol 5. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

PACHANE, G.G. Políticas de Formação Pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

PIMENTA, S (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I. et al. (orgs). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p. 33-55.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. (orgs.). Docência no Ensino Superior. 2ª. ed. Cortez, São Paulo, 2005.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. e KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 41, n. 1, Mar. 2007.

Portaria GR 3588/2005. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE-USP. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/port/prg3588.htm>. Acessado em 18/03/2015

SANTOS, B. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In BICUOO, M. e SILVA JÚNIOR, C. (orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, Editora da UNESP, 1996, p. 145-155.

SOARES, S e CUNHA, M. Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

VAILLANT, D. Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VEIGA, I.P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

ZABALZA, M. O Ensino Universitário. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea, 2009.

ZANCHET, B.A; CUNHA, M.I; SOUZA, H.M. A Pós-Graduação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 93-105.

O REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE/MT E AS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Soely Aparecida Dias Paes

SMECEL/VG/MT.

Várzea Grande – Mato Grosso

soelypaes@hotmail.com

Kelly Katia Damasceno

UFPA/PA; SEDUC/MT.

Cuiabá – Mato Grosso

kkdamasceno@hotmail.com

Erika Silva Alencar Meirelles

SEDUC/MT.

Cuiabá - MT

erikasalencar@gmail.com

RESUMO: Este texto objetiva analisar os preceitos teóricos adotados no Referencial Curricular da Educação Infantil de Várzea Grande-MT, bem como refletir sobre as implicações à aprendizagem das docentes que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), visto a urgência em (re)significar práticas educativas voltadas à alfabetização e o letramento nesta primeira etapa de escolarização da educação básica. Para responder a essa questão lançaremos mão dos referenciais teórico-metodológicos pautados na pesquisa qualitativa, mediante as narrativas de docentes que atuam nos 19 (dezenove) CMEIs, que compõem a rede pública do município de Várzea Grande/MT, todos localizados no perímetro urbano;

e em estudos bibliográficos e documentais. A discussão teórica é pautada em autores da formação de professores (MARCELO GARCIA (1999; 2009); NÓVOA (1992) e alfabetização e letramento (SOARES, 2003, 2006), dentre outros. Podemos considerar que o documento em pauta compõe-se por uma importante estratégia que visa garantir a alquimia entre a prática curricular, voltados à alfabetização, o letramento, e o respeito à infância, ao se projetar mediante os eixos brincadeiras e interações. Esse “mapa” norteador pode promover mudanças significativas à prática curricular dos CMEIs, para tanto, faz-se imprescindível diferentes ações de apoio ao processo de aprendizagem docente.

PALAVRAS-CHAVE: Referencial Curricular. Educação Infantil. Formação de Professores. Várzea Grande/MT.

1 | INTRODUÇÃO

O texto em tela, numa primeira versão, compôs a apresentação na modalidade Comunicação Oral, no IV Congresso Nacional de Formação de Professores/XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, organizado pela Pró-reitoria de Graduação da Unesp, realizado no período de 24 a 26 de setembro de 2018, em Águas de

Lindóia/SP. Tal produção textual objetiva analisar os preceitos teóricos adotados no Referencial Curricular da Educação Infantil de Várzea Grande-MT, bem como refletir sobre as implicações à aprendizagem das docentes que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), visto a urgência em (re)significar práticas educativas voltadas à alfabetização e o letramento nesta primeira etapa de escolarização da educação básica.

Em 2016, a equipe responsável por acompanhar os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil no município de Várzea Grande/MT, elabora e implementa o Referencial Curricular da Educação Infantil no intento de fortalecer a melhoria da prática pedagógica ofertada pelas docentes que atuam nas unidades dos CMEIs, articulando-se politicamente às demandas educacionais no cenário nacional.

Alguns setores entendem que a implantação do Referencial Curricular na rede educacional é o bastante para que as docentes imediatamente respondam de modo automático às mudanças curriculares ensaiadas no cotidiano dos CMEIs, não sendo necessária uma política de formação de professores, sendo que o documento orientativo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/SMECEL é entendido como elemento fundante às transformações em âmbito da educação municipal.

Vemos assim, uma perspectiva de análise educacional positivista em que adota uma epistemologia na qual a teoria é dissociada da prática. Assim, a elaboração por si só de um Referencial Curricular basta para que ocorra a melhoria na oferta da educação infantil e na prática educativa.

Tais premissas são contrariadas por preceitos oriundos de estudiosos como Nóvoa, Marcelo Garcia e Schön, por apontarem que os avanços qualitativos na educação passam pela formação de professores mediante prática reflexiva, vertente que salienta o protagonismo docente como elemento propulsor do currículo. Cooperamos com esta perspectiva as contribuições de Dewey ao defender que a experiência docente tem como fonte a indissociabilidade teórico-prática.

Ao implementar o Referencial Curricular para a Educação Infantil, a SMECEL define princípios teóricos sobre a alfabetização e o letramento forjados pela proposição de experiências curriculares em um contexto de planejamento junto à rotina dos CMEIs. Logo, tentamos responder quais são os tensionamentos à formação das professoras visto os preceitos adotados de alfabetização e letramento pelo Referencial Curricular Municipal.

Para esta investigação lançaremos mão dos referenciais metodológicos pautados na pesquisa qualitativa, mediante narrativas de docentes que atuam nos 19 (dezenove) CMEIs que compõem a rede pública do município de Várzea Grande/MT, todos localizados no perímetro urbano; bem como, por estudos bibliográficos e documentais.

Os estudos bibliográficos abarcaram obras que discutem a formação de professores, a prática curricular e o currículo na Educação Infantil, documentos

oriundos do MEC, SMECEL/VG e das unidades de ensino, que discorrem sobre o currículo.

Quanto às narrativas, consideramos as falas das professoras, termo adotado devido o gênero feminino ter sido unanimidade entre as participantes da investigação, que atuam com as crianças de dois a cinco anos de idade, nas unidades pesquisadas: professoras, que se propuseram a narrar suas experiências formativas no decorrer do ano letivo de 2017 e 2018.

As premissas de autores como Clandinin e Connelly (2011), arautos da virada sobre as narrativas orais, salientam que essa metodologia visa quebrar a crosta da linguagem e abalar a hegemonia da pesquisa quantitativa, pois pressupõe, a construção de um tratamento essencialmente relacional, baseada em uma perspectiva do diálogo vivo que se aproxima da versão gadameriana (GADAMER, 2002, p. 71).

2 | PERCURSO HISTÓRICO: DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL AO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE/MT

A articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCNEB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI, aprovada sob a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foi um importante marco regulatório para a educação infantil brasileira, tanto para subsidiar a definição de políticas públicas educacional em âmbito governamental, quanto para possibilitar às unidades de educação a sistematização da prática pedagógica (Projeto Político Pedagógico/PPP, planejamento, avaliação, propostas pedagógicas e curriculares).

Em especial, as DCNEB determinam ainda, que todos os estados, municípios e Distrito Federal elaborem seus próprios Planos Decenais Estaduais e Municipais de Educação no intuito de adequarem às especificidades regionais.

Esta discussão suscitou a articulação com a sociedade; tal efeito materializa um documento na Conferência Nacional de Educação/CONAE encaminhado ao Congresso Nacional em 2010, porém só em junho de 2014 é sancionada a Lei nº 13.005 pela presidente da república Dilma Rousseff, denominada Plano Nacional de Educação,

Sem a garantia da aprovação do Plano Nacional de Educação durante quase 4 (quatro) anos, houve a aprovação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 fundamentada na Meta nº 1 - a universalização do atendimento de crianças de 4 a 5 anos até 2016 - do Projeto de Lei que tramitava no Congresso Nacional para aprovação do novo plano nacional. Essa Lei é mais um avanço importante da educação, principalmente, para população infantil excluída do contexto escolar por descaso histórico dos diversos governantes brasileiros.

Embora a Lei amplie a idade de escolarização da população brasileira para no

mínimo 14 (quatorze) anos (4 aos 17 anos de idade) ainda é grande o déficit de vagas na educação infantil em todo o território nacional; sobretudo, às crianças de até 3 (três) anos. Parafraseando Leontiev (1978) que ao discutir as aquisições da cultura humana defende que todos tenham a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave, consideramos que, para além do direito da família ter vaga para seus filhos é direito de todas as crianças terem acesso à educação infantil que amplie a possibilidade do pleno desenvolvimento humano.

Nesse contexto, e no intento de responder aos diferentes apelos de segmentos sociais quanto a não qualidade da educação pública, o município de Várzea Grande/MT via SMECEL, em consonância com diferentes documentos que regem as proposições sobre o currículo nacional, elabora a sua política pública educacional.

Entre as metas e ações estabelecidas está o **Referencial Curricular para a Educação Infantil de Várzea Grande-MT**: os desafios de articular as experiências e os saberes da criança no currículo, no ano de 2016, fruto do Plano Municipal de Educação/PME, com vigência 2015–2025. Este Referencial em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/2013, se materializa enquanto proposta educacional, constituindo-se baliza para a prática educativa nesta importante fase escolar, período que confere sustentáculo às aprendizagens aos demais níveis de escolarização das crianças.

Ao definir um currículo que entrelaça as brincadeiras, interações e os três campos de experiências: **Eu o outro no mundo social e natural; linguagens e matemática**, delineadas por práticas específicas quanto aos conteúdos e objetivos às crianças de zero a três anos e às de quatro a cinco anos, o documento vislumbra subsidiar as docentes quanto à organização de um currículo significativo conforme a faixa etária da criança.

Historicamente o atendimento da Educação Infantil insere-se no contexto da história das políticas fortemente marcadas por diferenciações de práticas em relação à classe social em que as crianças pertenciam. Para as de menor poder aquisitivo foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, enquanto para as mais abastadas, o modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

No município de Várzea Grande, igualmente encontrávamos um mosaico de práticas escolares assistencialistas e escolarizantes, que marcavam o cenário dos trabalhos propostos pelos CMEIs. Práticas institucionais que refletiam a fragmentação da concepção sobre o trabalho com a criança, compreendendo o cuidar e o educar como aspectos segmentados. O educar como experiência de promoção intelectual e o cuidar como atividade meramente ligada à higiene e a nutrição do corpo.

Essa prática depõe a ausência de investimento e a não profissionalização dos docentes que atuam na área, situação cada vez mais questionada, tensionando a urgência de uma (re)significação educativa pautada em um currículo articulado às reflexões que possam contribuir com mudanças efetivas nesta fase escolar tão singular ao desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, a materialização do Referencial Curricular do município em pauta é proposta enquanto estratégia para salvaguardar as ações pedagógicas nas instituições infantis, no sentido de estabelecer caminhos significativos para a reorganização dos tempos e dos espaços, nas formas de conduzir o processo de educar e cuidar, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, respeitando as singularidades do desenvolvimento da criança. Tais premissas vislumbram superar as posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou preparatórias para etapas posteriores de escolarização.

Com efeito, no sentido de conduzir a política pública de formação alguns advogam que o modelo pautado na racionalidade técnica, também denominada epistemologia positivista, é a melhor opção para a implementação desta política. Tal premissa concebe que, pela rigorosa aplicação de uma técnica instrumental, é possível alçar respostas ávidas. Esta perspectiva formativa vislumbra lograr, em curto prazo, resultados exitosos, no que concerne ao desenvolvimento de aspectos teórico-metodológicos no espaço escolar.

Contrário à proposta formativa apresentada acima, investigações contemporâneas evidenciam a necessidade do fortalecimento da formação continuada na perspectiva de um processo *continuum*. Tal vertente propõe à docente uma postura de análise e reflexão da própria ação educativa, com vista a (re) planejá-la e implementá-la, mediante trocas de saberes e experiências profissionais, o que potencializa tanto o desenvolvimento profissional quanto o pessoal, postulando que reafirma ser fundamental refletir na ação, tornando-se pesquisador da própria prática.

Para tanto, buscamos em Marcelo Garcia (1999; 2009) reflexões que advogam sobre este conceito. Segundo esse autor, a formação ganha conotação processual, tanto pela influência da experiência pessoal quanto profissional e abarca diferentes tipos de oportunidades. Desse ponto de vista, Marcelo Garcia (2009, p.09) ressalta que *o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções*.

Marcelo Garcia (2009) salienta ainda que, para responder ou ressignificar seus saberes, este profissional precisa se manter em um *continuum* formativo, postura de aprendizagem que encontra ressonância no pensamento de Nóvoa (1992, p. 23), pois segundo este educador português [...] *é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente*.

Comunga deste paradigma Schön (1992), ao considerar que, em lugar da dicotomia característica da racionalidade técnica, em que se separam o pensar do fazer, postula que é fundamental refletir na ação, tornando-se pesquisador da própria prática. Corrobora, ainda este autor, que a formação continuada se concretiza tanto de maneira individual quanto coletiva, a partir do tempo de estudo, das trocas de saberes e reflexões.

O conhecimento docente, portanto, é construído socialmente, no âmbito das

relações humanas, e tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, como também aponta Nóvoa (2009) ao considerar que o educador é capaz de construir sua própria formação, fortalecendo por essa via, seu aprendizado.

Outro princípio a ser considerado nesta reflexão sobre o desenvolvimento profissional é discorrido por Pineau (2003) que traz à tona o aspecto individual do desenvolvimento profissional ao apontar o tempo cronológico, o tempo das emoções, o tempo-alma, como elementos a serem considerados para o aprendizado da vida.

As reflexões apresentadas até o momento configuram uma vertente formativa pautada na perspectiva *continuum* ao longo da trajetória profissional, de modo singular, individual; contudo, valorizando a convivência sócio-cultural, na trama dos desafios de ser profissional nos contextos das vivências sociais e formativas, condições que reafirmam a não linearidade, a incerteza e a temporariedade da constituição professoral, em que se percebe dialogicamente o processo de ampliação e ressignificação de aspectos adotados na trajetória da prática docente.

3 | A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL

O Referencial Curricular em análise abarca a concepção de educação infantil, educar e cuidar, de criança, currículo voltados às experiências da prática curricular junto às vivências de alfabetização e letramento mediante os eixos brincadeiras e interações. Tais bases teóricas assumem consonância ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no qual reafirma a educação infantil à primeira etapa da Educação Básica Nacional. Esta vinculação ao Sistema Educacional, ao qual a educação infantil passa a fazer, forja uma nova identidade ao trabalho pedagógico e ao currículo proposto neste nível escolar, legitimando novas perspectivas ao trabalho profissional docente e à política educacional.

Diante da função precípua de educar e cuidar nas instituições voltadas ao atendimento infantil, destaca-se o que tratam Teixeira e Araújo (2016), que, além da necessidade de universalizar a educação infantil, é primordial que se fomente “a implementação de uma concepção de educação infantil que possibilite às crianças a formação de suas máximas qualidades humanas” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2016, p.1 12).

O Referencial Curricular trata ainda da concepção de criança como sendo, sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (VÁRZEA GRANDE, 2016, p. 8).

Sustentam tais perspectivas de infância e interação autores como Vigotsky (1998) e seus colaboradores, por apontarem que, desde o nascimento, as crianças

estão em constante processo de interação com os adultos e ativamente incorporam a cultura e seus significados. Logo, é no processo de interação com o adulto ou com seus pares que as crianças aprendem, participam e intervêm na realidade, se formam e transformam, imaginam, expressam desejos e emoções, constroem conhecimentos e recriam as culturas em que estão inseridas (VIGOTSKY, 2009).

Nesse sentido, o arcabouço teórico adotado pelo Referencial apresenta uma concepção de desenvolvimento integral da criança, discorre sobre aspectos norteadores do currículo e da prática docente imbricados por tempos, espaços e ações pedagógicas nos quais as crianças são o centro do processo de aprendizagem.

O conceito de prática curricular e currículo no documento se materializam a partir das premissas sobre as experiências, segundo Dewey (2010) e Moreira (2012), que discorrem sobre as experiências infantil e seu papel no processo singular na aprendizagem da criança; na qual só ocorre mediante um conjunto de práticas que articulem os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos sistematizados pela humanidade. As experiências devem ser sistematizadas, pensadas e acompanhadas pelo docente de maneira a promover a participação, a vivência e o imaginário, a fantasia, o movimento, enfim o desenvolvimento integral da criança.

Estas experiências para tanto, precisam ser mediadas por propostas curriculares com diferentes arranjos, de acordo com as características de cada instituição, organizado por projetos, centro de interesse ou demais proposições que tenham como princípio a interdisciplinaridade e o protagonismo infantil.

No que tange as premissas sobre o brincar, faz parte desta abordagem as reflexões de estudiosas como Palma et. al. (2016) e Wajskop (2012) que consideram que brincar é fundamental para o desenvolvimento do currículo nessa etapa escolar. Portanto, às instituições que atuam com a criança, cabem pensar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que entrelacem o currículo com mariolas, emoções, cores, risos e fantasias, a fim de assegurar que o desenvolvimento infantil ocorra sem que haja a destituição do seu direito à infância.

Cooperam com estas reflexões Kishimoto (1994; 1999), ao ressaltar que o brincar é fundamental ao desenvolvimento infantil, pois garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. Coopera nesta vertente, Abramovich (1997), ao destacar que a literatura é um grande espaço para a brincadeira, pois a audição e a leitura de história são elementos importantes para o desenvolvimento do potencial crítico da criança.

No que orienta as práticas de alfabetização e letramento, o documento aporta em Magda Soares (2006), discorrendo à distinção entre os conceitos acima, contudo, reafirma sua imbricação no que tange à organização de experiência junto às crianças, em que a leitura e a escrita são exploradas em seus diferentes suportes e gêneros textuais.

Assim, o Referencial Curricular municipal parte de uma perspectiva de alfabetização e letramento como práticas indissociáveis nos primeiros anos de

escolaridade da criança, incluindo de 0 a 3 anos. Contudo, na prática curricular nesta etapa educacional, há de se garantir experiências atreladas aos eixos brincadeiras e interações; neste sentido, o ensino linear da língua, no qual hora explora apenas as letras, ou o sistema fonético ou gráfico de modo isolado, ou ainda, o uso de textos, como pretexto para a exploração de um fonema específico, não atendem às premissas a serem propostas nos CMEIs municipais. A leitura deleite realizada pela docente, as histórias imaginárias contadas pelas crianças, e os gêneros textuais que circulam no ambiente escolar, os jogos, as gravuras, as cantigas de rodas, o cantinho da leitura contribuem para o desenvolvimento de experiências com a leitura e escrita.

A criança mesmo antes de estar no processo de alfabetização, pode manifestar comportamentos de letramento por estar rodeada por diversos gêneros textuais, sejam orais ou escritos. Parafraseando Schneuwly (2013) o gênero é um “megainstrumento” quando pensado no processo de aprendizagem dos aprendizes por fornecer um “suporte para a atividade nas situações de comunicação”.

Para que aconteçam boas práticas de letramento é preciso a criança conhecer os diversos usos dos gêneros orais e escritos que circulam ao seu redor, seja na escola, em casa, na igreja, no parque, na rua, no supermercado. A certidão de nascimento é um exemplo de texto presente no cotidiano das crianças desde seu nascimento com informações que a identifica, como seu nome. Esse gênero pode fazer parte da prática educativa nos CMEIS, quanto está atrelado à brincadeira e a interação.

De acordo com Soares (2003) o letramento é a capacidade de entendimento que o sujeito tem sobre o que vê, escuta e lê. Desta forma, estar em um ambiente convidatório à leitura com uma variedade de textos, como o calendário, a agenda de tarefas, o alfabeto móvel, mapas, poemas, contos, gibis, fábulas, revistas, lista de nomes, mensagem do dia, regras da sala, livros para serem manuseados contribuem às práticas que proporciona à criança o acesso tanto ao sistema de escrita e da leitura quanto ao letramento.

Desse modo, somente mediante experiências nas quais acolhem a curiosidade, o prazer e que contemple as brincadeiras e interações poderão atender os direitos à infância, portanto, às práticas curriculares projetadas pelo Referencial adotado pelo município.

Neste ensejo, cabe às docentes promoverem o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, é fundamental a adoção de reflexões de autores, como Vigotsky (1998, 2009) e seus colaboradores, os quais discorrem sobre a linguagem, a cultura, o desenvolvimento intelectual, as funções psicológicas superiores, a brincadeira e as interações, aspectos constituídos nas e pelas relações sociais, mediante a ação ativa do sujeito.

Por serem ativas, as crianças (re)constróem conhecimentos diversos na relação que estabelecem com o adulto. Portanto, os adultos *são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo* (VIGOTSKY *et. al.*, 1998, p. 27). Dialogam com estes preceitos, Faria (2012) e Friedmann (2012), ao salientarem que,

ao brincar, a criança apreende o mundo, se apropria dos conhecimentos, (re)constrói e interage com diferentes objetos e pessoas, portanto, como atores sociais, se recriam permanentemente, construindo novas culturas pela tessitura de um planejamento que envolva as brincadeiras e as interações. Essa experiência curricular evoca o ficcional, encantamentos, em um enredo que “abraça” a criança em seu modo de experienciar (DEWEY, 2010) a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Para tanto, as produções textuais podem ser sistematizadas atendendo a um determinado gênero textual pelo docente, via oralização das crianças na vivência de práticas letrada, na qual a criança lê, produz, reescreve, constrói e reelabora com apoio da docente diferentes experiências enquanto leitora e produtora textual.

Esse tipo de prática escolar além promover uma rica experiência com a leitura e a escrita, amplia o acervo cultural da criança, uma vez que o trabalho com gêneros textuais é uma perfeita alquimia que acolhe o interesse e a interlocução da criança com a vida cotidiana.

Tais perspectivas teóricas contribuem em nossa discussão no que tange à construção de novas práticas a partir da ressignificação do tempo, do espaço, dos materiais e das metodologias. No entanto, para promover um currículo que depreende tais aspectos é imprescindível também refletir sobre a aprendizagem da docência, pois o perfil para esta atuação pedagógica exige um profissional capacitado a atender aos desafios de empreender um currículo que respeite a infância.

Os pressupostos teóricos descritos acima desenham um importante marco a encetar significativas mudanças qualitativas na prática curricular dos CMEIs do município de Várzea Grande/MT, uma vez que o Referencial Curricular para a Educação Infantil materializa um mapa delineador à aprendizagem docente.

4 | À GUIA DE CONCLUSÃO

A partir da análise dos princípios teóricos adotados no Referencial Curricular da Educação Infantil de Várzea Grande-MT, podemos considerar que o documento em pauta compõe-se por uma importante estratégia que visa garantir a alquimia entre a prática curricular, voltados à alfabetização, o letramento, e o respeito à infância, ao se projetar mediante os eixos brincadeiras e interações. Esse “mapa” norteador pode promover mudanças significativas à prática curricular dos CMEIs, para tanto, faz-se imprescindível diferentes ações de apoio ao processo de aprendizagem docente.

No que tange à política de formação de professores, as ações orquestradas pela SMECEL adotam princípios formativos em um *continuum* que se desdobram no Referencial Curricular, no assessoramento pedagógico, nas formações continuadas propostas pela Secretaria e as desenvolvidas nos CMEIs, via projeto “Espaço de Saberes”. Essas instâncias formativas podem promover importantes aprendizagens intervindo junto aos tensionamentos que são inerentes ao processo formativo docente

mediante a urgência em (re)significar as práticas gestadas pelo Referencial Curricular da Educação Infantil.

Contudo, entendemos que fazem parte dessa composição qualitativa no panorama educacional, para além do desenvolvimento profissional docente, o investimento nas estruturas físicas das instituições, a ampliação do número de vagas para o atendimento com qualidade a toda faixa etária da educação infantil, bem como, a garantia dos direitos legais indicados no plano de cargos e carreira dos profissionais da educação/PCCS.

Vale ressaltar que apesar de ser um marco ao processo de mudanças no currículo da educação infantil, o Referencial Curricular de Várzea Grande/MT deve ser (re)elaborado, considerando os princípios teórico-metodológico apresentados na Base Nacional Curricular Comum aprovada em 2018. Isto posto, demandará às equipes pedagógicas das secretarias estaduais e municipais análise e adaptação dos documentos oficiais em todas as esferas administrativas educacionais brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. Gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: Experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: Complementos e índice. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. *In: O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: Para uma Mudança Educativa. Trad. Isabel Narciso. Editora: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 08, jan/abr, p. 07-22, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio. O Currículo na escola básica: discussões atuais. *In: SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2ª Ed., São Paulo: Ática, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa-Portugal. EDUCA, 2009.

PALMA, Rute C. Domingos da *et.al.* Narrativas de crianças sobre o brincar nas instituições de educação infantil. *In: Pesquisa (auto) biográfica, infância, escola e diálogos intergeracionais*. PASSEGGI, C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, R. C. D. (orgs.). Curitiba: CRV, 2016.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução Lúcia P. de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 35-60.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 77-92.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2006.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ARAÚJO, Ana Paula Melo. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Textura**, Canoas, v. 18, p. 111-132, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1748>>. Acesso em: 02 set. 2017.

VÁRZEA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer/SMECEL. **Plano Municipal de Educação/PME**. 2015-2016.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil de Várzea Grande/MT**: os desafios de articular as experiências e os saberes da criança no currículo da Educação Infantil. 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa Lobos. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

_____. LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9 e.d. São Paulo: Cortez, 2012.

O SABER-FAZER DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS ABORDAGENS DAS TEORIAS DE ENSINO

Lilian de Assis Monteiro Lizardo

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Stricto Sensu em Educação, Arte e
História da Cultura
São Paulo/SP

Márcia Tostes Costa da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Stricto Sensu em Educação, Arte e
História da Cultura
São Paulo/SP

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Stricto Sensu em Educação, Arte e
História da Cultura
São Paulo/SP

RESUMO: O presente trabalho se propõe a analisar como professores de Educação Infantil concebem os fundamentos de suas práticas. Para tal, inicialmente, apresentamos as abordagens de ensino e aprendizagem MIZUKAMI (1986). Na sequência, apresentamos os dados coletados e análise. Constatamos que para a maioria dos professores entrevistados existe uma distância entre a teoria e a prática no trabalho realizado em sala de aula e uma dificuldade em identificar qual a abordagem de ensino vem subsidiando suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, abordagens de ensino e aprendizagem, relação

teoria e prática.

ABSTRACT: This work intends to analyze how a teacher of Elementary Schools conceives their practical fundamentals. For this, we present the teaching and learning approaches, MIZUKAMI (1986), followed by the presentation of the collected data analysis. We found out that for most of the teachers interviewed there is a gap between the theory and the practice of what is taught in the classroom and a difficulty in identifying what is the teaching approach that leads their practices.

KEYWORDS: Teacher training, teaching and learning approaches, theory and practice relationship.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Educação Brasileira surgiram diferentes abordagens teóricas que serviram de referência para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Neste estudo, voltado para o saber-fazer do professor, procuramos investigar quais as teorias que fundamentam a prática pedagógica de um grupo de professores que atuam na educação infantil. Nesse sentido, os problemas que investigamos foram: Como os professores aprendem a ensinar? E em que

eles fundamentam a sua ação docente? Estas questões nos fizeram refletir sobre a importância de conhecermos quais os fundamentos que sustentam a prática do professor, percebendo a importância das relações entre teoria e prática.

Este trabalho foi contextualizado primeiramente com as abordagens teóricas, nesta parte, foram utilizadas teorias de ensino, esclarecidas por Mizukami (1986). A partir deste contexto, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, com entrevistas não estruturadas, para coletar dados que contribuíssem para nosso entendimento sobre as teorias de ensino e a sua influência sobre a ação docente.

2 | AS ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.
Não conhece nem dó, nem ré
mas sabe ficar na ponta do p.,
não conhece nem mi, nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.
Não conhece nem lá, nem si,
mas fecha os olhos e sorri.
Roda, Roda, Roda
com bracinhos no ar
e não fica tonta
nem sai do lugar.
Poe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.
Esta menina tão pequenina quer ser bailarina
mas depois esquece de todas as danças
e também quer dormir como as outras crianças (CECILIA MEIRELLES).

Um texto cheio de sonhos faz com que olhemos para a Educação com expectativas de um futuro promissor, pensando em transformação e emancipação de uma sociedade caracterizada por desigualdades sociais e, quem não deixa de sonhar, de planejar, de acreditar tem mais chances de colaborar nas mudanças necessárias para uma educação mais humanizadora.

Quando nos referimos às abordagens de ensino que vêm caracterizando a educação, podemos perceber que, em alguns momentos, dançamos conforme a música. Às vezes, não conhecemos as notas musicais que compõem a melodia, mas não significa que não possamos diferenciá-las. Algumas pessoas gostam de determinada música e envolve o movimento do seu corpo ao seu ritmo. Uns podem ser mais tradicionais, outros construtivistas, mas possuem um foco comum, a aprendizagem dos alunos.

As teorias de ensino e aprendizagem são movimentos dentro de um período histórico que colaboraram para a constituição do processo educacional de uma determinada época; influenciaram a Educação com formas e métodos de ensino e os

professores as assumiram, mesmo sem terem consciência disso.

Na abordagem tradicional, a Educação é “entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à escola”. (MIZUKAMI, 1986, p.10). Tratando-se assim, de uma Educação baseada em decisões verticais, na qual o professor detém o conhecimento que será transmitido por meio de ideias selecionadas e organizadas logicamente. A escola enquanto agência sistematizadora é o local privilegiado onde a educação acontece, é o espaço para o aluno raciocinar e concentrar-se no conteúdo, visando reproduzi-lo na avaliação.

A crítica à educação tradicional foi eminentemente discutida, como fator negativo de uma educação bancária, na qual o professor transmitia o conhecimento e o aluno deveria receber passivamente, caso contrário, ocorriam os castigos físicos, ou seja, o professor é detentor do saber e “pede-se ao aluno a repetição automática” (MIZUKAMI, 1986, p.15).

Diferentemente da abordagem tradicional, a abordagem humanista compreende a educação como “centrada na pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito”. No processo de ensino e aprendizagem o ensino era centrado no aluno (Ibidem, p. 44).

Assim, a partir de suas experiências significativas, o aluno construirá o seu conhecimento e o mundo que o cerca. A curiosidade componente da personalidade do homem incidirá na sua relação com a construção do conhecimento. Nesta abordagem, o professor não tem como função transmitir o conhecimento, mas dar assistência, ser um facilitador da aprendizagem e um criador de condições para que aluno aprenda, e a escola deverá fornecer as condições necessárias para que o aluno desenvolva a sua autonomia.

Outra abordagem característica do século XX é a comportamentalista que traz traços da abordagem tradicional, mas inova na sua forma de utilizar outros recursos para gerar o aprendizado e também na sua forma de avaliar o conhecimento como algo novo, ou seja, não valoriza os conhecimentos prévios. A base da construção deste conhecimento se dá pela “experiência ou experimentação planejada” (MIZUKAMI, 1986, p.19). Este conhecimento é “estruturado indutivamente via experiência”. (Ibidem, p. 27). A característica marcante desta teoria é o condicionamento por meio do estímulo-resposta. O comportamento é algo que pode ser mudado, por meio de treinos repetitivos. Ou seja, o “comportamento é moldado a partir de estímulos externos” (Ibidem, p.28).

O comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços (Ibidem, p. 20).

Na abordagem comportamentalista, a tecnologia educacional é fundamental para a criação de estratégias de ensino. Mas hoje, a relação ocorre de forma diferenciada.

Sabemos que as tecnologias educacionais podem estimular uma aprendizagem significativa, a partir dos desafios que os alunos possuem ao manusear determinada máquina. Nesta abordagem a escola é considerada como uma agência educacional que deverá adotar formas para manter o comportamento.

A abordagem cognitivista, que tem como idealizadores Jean Piaget e Jerome Bruner investiga o que não é observável no indivíduo: a construção do conhecimento. O interacionismo é um ponto relevante nesta abordagem, pois o conhecimento é construído a partir da relação entre o homem e o mundo. A construção do conhecimento ocorre de duas formas: exógena “fase da constatação da cópia, da repetição” e endógena “fase da compreensão das relações, das combinações (Ibidem, p. 64-65)”.

O sistema educacional não está focado na transmissão do conhecimento ou modelos pré-estabelecidos e sim na criação de situações provocativas e desafiadoras, pois, a partir destas problematizações ocorrerá o desequilíbrio.

Na abordagem cognitivista o papel da escola está em priorizar o ato de observação, pois o aluno aprende na medida em que cria consciência dos seus erros e de seus avanços. A escola deve propor experiências aos alunos para que eles possam produzir e não assistir. Não há padrões estabelecidos para o ato de avaliar, ele é avaliado em todo o processo.

Outra abordagem presente no contexto da educação brasileira é a sociocultural, pautada nas obras de Paulo Freire. Preocupada com a cultura popular, contribui para a transformação do ensino valorizando a “motivação de cunho vivencial” (MIZUKAMI, 1986, p.85). Esta intrinsecamente ligada ao processo de democratização e emancipação do indivíduo, de modo que construam uma consciência crítica diante de sua realidade social, agindo sobre ela e transformando-a.

Esta abordagem influenciou a educação de forma a quebrar as paredes que limitavam o conhecimento. Para seus idealizadores, o meio externo é rico em possibilidades para a aprendizagem, o indivíduo aprenderá agir sobre ele, se o objeto de estudo for a sua própria experiência. A escola não se limita a quatro paredes, seu objeto de estudo está fora da sala de aula, é experiência da observação crítica de suas ações voltadas para a vida e para o trabalho. Para os defensores dessa abordagem, a escola deve ser um espaço de crescimento tanto para o educador quanto para o educando, de modo a possibilitar a conscientização de seu papel transformador.

Assim, a educação deve ser problematizadora, com foco no desenvolvimento da consciência crítica e “a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária” (MIZUKAMI, 1986, p. 97). O processo avaliativo aparece como forma de auto avaliação, tanto para professor, quanto para o aluno, de forma a diagnosticar suas próprias dificuldades e progressos.

3 | METODOLOGIA

O objetivo da presente pesquisa foi conhecer a visão dos professores sobre a Educação, o papel do professor e da escola; e observar se a teoria e as ações pedagógicas estão dissociadas dos processos educacionais. Para tal, inicialmente realizamos um estudo exploratório de bibliografias referentes à temática e, na sequência, realizamos pesquisa de campo, entrevistando cinco professores que atuam na Educação infantil. Coletamos os dados por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando o gravador para a realização do registro, para posteriormente fazermos uma leitura das falas e da imagem dos entrevistados. As pessoas que contribuíram para a pesquisa foram escolhidas por demonstrarem disponibilidade em responder as questões propostas.

4 | A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DA COLETA DE DADOS

Observamos que quando questionada sobre o motivo da escolha pela docência e pela área de formação, a opção pelo magistério, não estava como o primeiro item entre as profissionais pesquisadas. Com base nas falas das professoras percebemos que a escolha da profissão não foi algo pensado, mas sim resultado de outras circunstâncias como: ser um sonho de criança; a falta de opção para escolha de outra área; o local onde morava e o horário do trabalho de professor que possibilita conciliar com outras tarefas. As falas, a seguir, ilustram esses aspectos:

A2. Fiz o Normal. Como eu não tinha condições de fazer Medicina. Eu tinha que trabalhar, não dava. Aí eu resolvi voltar e fazer o magistério. Aí prestei o vestibular para USP para História, fiz 1 ano, não me encontrei naquele lugar, tampouco naquela graduação. Pedi minha transferência para uma unidade em que eu trabalhava na época. Uma faculdade da zona leste, na qual eu me formei em Educação. E pedi para o curso de Pedagogia, vou fazer um repeteco do magistério. E lá eu me encontrei como profissional, acho que está ligado muito à questão do olhar do cuidado, olhar de formar alguém, de fazer algo por alguém. Depois disso fui dar aula.

A3. Bom, eu na verdade, foi meio que sem querer. Foi por influência das minhas amigas. Vamos fazer magistério. A princípio não era o que eu queria. E quando eu vi já estava na área, já estava lecionando. Eu fui fazer Pedagogia. Então é uma coisa que você não pensa muito. No caso eu não pensei muito para entrar para esta área de docência, as coisas foram acontecendo. Mas eu acho que é bem por aí, no final da fala da A2, quando você tem um perfil de cuidar, de querer fazer algo por alguém. Eu acho que se encaixa um pouco.

A4. Não foi bem uma escolha, porque não tinha muitas opções, duas opções, uma eu não queria e a outra era mais conveniente pra mim.

A5. Você escolhe a profissão mais por um sonho, desde criança queria ser professora.

O ponto relevante das entrevistas foi quando duas professoras ressaltaram que o perfil do professor estava vinculado ao cuidado, para elas, o ato de cuidar aparece

dissociado de ações pedagógicas. Algumas professoras confundem o ato de cuidar profissional com o cuidado materno, o que pode demonstrar precariedade nas suas intencionalidades docentes.

Quando questionamos sobre o papel do professor e da escola, as entrevistadas A1 e A2 relataram estar relacionada com à formação do *cidadão de bem e do bem-estar* da sociedade.

A1. O papel do professor é o papel de formador, de formar um cidadão de bem. O papel da escola também é de contribuir para isso, com o conhecimento.

A2. Como a A1 disse o papel do professor é da formação e o conhecimento didático, literário, histórico. No nosso caso, que trabalhamos com a Educação Infantil, a autonomia. Esse é o papel do professor de estar formando este pequeno cidadão para atuar no mundo, para a transformação da sociedade, do bem-estar desta sociedade maior.

A4. Ele é uma pessoa responsável por isso, por transmitir cultura da sociedade [...] pelo seu jeito de ensinar, ele é responsável tanto por esse conhecimento, mas também pelas atitudes das pessoas, pela mudança de comportamento das pessoas. O papel da escola é das pessoas poderem compartilhar a aprendizagem.

Tais falas relacionam-se com a abordagem comportamentalista que vê o sistema educacional com o objetivo “promover mudanças nos indivíduos [...] tanto para a aquisição de novos comportamentos quanto para a modificação dos já existentes” (MIZUKAMI, 1986, p. 28).

Ainda, no que se refere o papel do professor a entrevistada A3 aponta que o professor deve ser um incentivador e a escola deveria subsidiar meios para a realização de suas aulas.

A3. Eu acredito nisso também, que o papel do professor é de formador e incentivador e da escola é de nos dar este subsídio, de ir nos auxiliando a cumprir este papel.

Desta forma, apoiando-se nas falas apresentadas identificou-se que para estas professoras o papel do professor consiste em ensinar, trazer conhecimento, transmitir cultura da sociedade, mudança de comportamento, ser mediador do conhecimento (A5) e o papel da escola consiste em compartilhar aprendizagens, formar o cidadão e acolhê-lo.

Em outro momento da entrevista foi indagado como elas “aprenderam a ser professoras”, todas foram unânimes em dizer que foi continuamente, durante o exercício da profissão.

A1. Eu acho que a gente ainda está aprendendo. A gente não está pronta e a cada dia nós vamos aprendendo um pouco [...] a cada situação a gente está aprendendo.

A2. Todo dia você tem um novo para você aprender uma forma diferente de agir. Eu me lembro que quando fui dar pela primeira vez aula no Ensino Médio, eu quase tive uma síncope, porque eu falei assim, e agora. Olha a minha responsabilidade, quando eu abrir a minha boca, o que é eu vou falar. Então é assim, a cada situação que a gente vive enquanto formador de alguém, como instrutor do conhecimento é uma situação nova. Cada dia a gente aprende um novo, seja com o companheiro do dia a dia, seja com a nossa formação.

A3. Você não aprende em ser professor, você vive em ser professor, por que é uma constante aprendizagem, mesmo.

A4. Aprendi, estudando, lendo, vendo a prática de outros professores e aprendi também com minha prática do dia a dia.

A5. É, então, aprender mesmo foi praticando, parte praticando e associando o estudo com a prática e a teoria.

Embora as professoras A4 e A5 apresentem em suas falas a associação da teoria e da prática como meio de ensiná-las a ser professor, ambas atribuem à prática do dia a dia o peso maior de contribuição ao seu aprendizado, conforme aponta A5 “com a faculdade Letras eu aprendi muita teoria, só que quando eu fiz Letras eu já atuava, então é, acho que ela veio pra somar”.

Um ponto conflitante sobre a teoria e a prática surge na fala da entrevistada A3 quando esta aponta que uma professora da faculdade já lhe dizia que “a teoria é uma coisa e a prática é outra”.

A3. Eu tinha uma professora na faculdade que agora eu não lembro a disciplina, mas ela dizia que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Então eu já vim mais ou menos preparada de que não iria ser tudo perfeito e a gente vai aprendendo mesmo.

Tal relato é preocupante, pois, reforça o fato da desarticulação entre teoria e prática em muitos cursos de formação de professores. Para Mizukami (1986) isto não poderia acontecer porque as teorias não deveriam limitar-se nelas mesmas, mas contextualizar um fenômeno, sendo que a realidade é que irá fornecer os elementos para aceitá-la ou não, “instalando-se um processo de discussão permanente entre teoria e prática”. (MIZUKAMI, 1986, p.107). A desarticulação entre teoria e prática segundo a autora está associada ao fato de “[...] o aprendizado durante os cursos de formação de professores permaneça externo a estes profissionais, como se nada tivesse a ver com a sua prática pedagógica”. (Ibidem). Tal situação seria revertida segundo Mizukami se existisse por parte dos professores uma tentativa de utilizar a teoria para explicar e resolver situações práticas da vida real, por meio do aprender, analisar, do discutir com seus pares as opções teóricas que poderiam ser aplicadas ao contexto.

A fala da professora A3, ao apontar que o estágio foi importante para aprender o que você não deve fazer enquanto professora, ilustra a dificuldade que alguns professores possuem em utilizar a teoria para explicar o real “E quando a gente passa pelo estágio e aprende o que você não quer fazer quando você estiver ali naquela situação”.

Quando questionamos os professores sobre a contribuição do curso superior para a sua atuação como professor (o que aprendeu e o que usa) e a contribuição de outros cursos de formação continuada, obtivemos as seguintes respostas:

A1. Desde o magistério, a Pedagogia, as pós, tudo foi muito útil, é muito gostoso

aprender. Os pensadores ajudam muito na nossa prática, no nosso dia a dia, contribuem com o conhecimento para lidar com as crianças, com o dia a dia da escola. É muito importante a formação. Até para isso é importante.

A4. Pra escrever, pra leituras. Agora na pós-graduação foi muito importante, porque na Psicopedagogia a gente aprende a entender mais os alunos as suas dificuldades, a como trabalhar algumas dificuldades de aprendizagem.

A5. Agora com relação à contribuição para a minha formação em particular os cursos que eu fiz de extensão de formação continuada, contribuíram mais, a meu ver, do que a própria faculdade, porque eles eram mais específicos. Então você conseguia se aprofundar mais numa questão, por exemplo: Quando eu trabalhava com ensino fundamental, eu tinha certa dificuldade em conseguir fazer com que alguns alunos superassem a dificuldade que eles tinham em Matemática, aí eu fiz um curso da Nova Escola que chamava campo multiplicativo. E eu apliquei, ele, dificuldades que vinham se arrastando e me ajudou a resolver problemas por anos seguidos.

O que podemos perceber foi que todas as professoras disseram que sua formação continuada, ligada após a conclusão da graduação, foi significativa para o seu processo de aprendizado e aperfeiçoamento da docência. A entrevistada A5 chega a ressaltar que com a dificuldade de ensinar multiplicação, após um curso, alterou sua metodologia de trabalho, favorecendo o aprendizado dos alunos. Neste ponto da entrevista, nos questionamos sobre o curso de formação de professores, como contribui para ajudar o aluno na solução de problemas durante a sua ação pedagógica? Ou no ato de exercer a profissão que são evidenciadas as lacunas que ficaram na formação acadêmica?

Neste sentido, foram questionadas sobre o que aprenderam no exercício da profissão.

A1. E o lado humano, por que é um contato físico muito grande principalmente na Educação Infantil, assim o lado humano, a gente fica com a afetividade a flor da pele.

A2. Por que é o contato, eu vou falar assim, não é desprezando ninguém, mas eu passei por todas as estâncias, inclusive já fui até tutora de uma graduação de professores. É isso que A1 falou você aprende a ser humilde. Eu não sou melhor que o meu aluno, eu aprendo com a vivência do meu aluno e você muda a sua postura até porque você lida com gente, com pessoas. E remetendo a minha vontade de ser médica de salvar vidas, eu hoje acredito que salvo algumas vidas como professora.

A3. A ser paciente.

A4. Pra você atuar na aprendizagem das crianças como sendo um professor mediador dessa aprendizagem é... Sobre compartilhar com a criança aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, ajudar a ir se desenvolvendo e ser capaz de realizar depois essas aprendizagens.

A5. Acho que a principal, por eu ter trabalhado tanto tempo com Educação Infantil foi entender o desenvolvimento da criança, entender o que acontece com a criança desde que ela nasce até ela terminar a primeira infância, quais são as fases do desenvolvimento, como as coisas se processam na cabecinha delas, isso foi o maior aprendizado mesmo, que quando a gente inicia você não entende muito isso e você acaba cometendo alguns equívocos. E depois que você tem esse conhecimento isso não acontece mais.

Evidenciou-se que as primeiras professoras citam aspectos vinculados a valores humanos, como humildade, afetividade, paciência. As duas últimas se referem ao

aprendizado dos alunos. E ainda a entrevistada A5 reconhece os erros que foram cometidos, principalmente no início da docência, quando os conceitos aprendidos na graduação ainda não se enraizaram.

Ao nos referirmos sobre o conhecimento de autores que subsidiam sua prática, e o que a fundamenta, foi observado que ao se referir à teoria, todas as falas estavam vinculadas com autores voltados para a Psicologia da Educação e a construção do conhecimento e sua interação com o mundo, como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Também foi percebido que houve um diálogo entre ambas as respostas, quando questionadas sobre as fontes que contribuíram para a ação docente (resposta à esquerda) e em que fundamenta a sua ação docente (respostas à direita), as professoras citam pelo menos um autor que foi comentado anteriormente. Parece-nos que esta associação nos leva a compreender como as falas se integraram e demonstraram apropriação do conteúdo sintetizado de determinado autor. Como é possível perceber neste quadro comparativo.

A1. Em humildade, falamos de Paulo Freire, esse realmente me ensinou muito sobre humildade a pensar no lado humano. Paulo Freire sempre falava isso, e é isso, você tem que se envolver. Aqui não é uma fábrica de panela. Onde você enfia ali e sai pronto. Então Paulo Freire, Vygotsky, Piaget também aquelas fases de desenvolvimento ajudam muito e outros tantos que eu não lembro agora.

A2. Eu reitero a fala da A1, Piaget, Paulo Freire, Emilia Ferrero, Saviani, Moran, tem um pensador de Geografia, Milton Santos. E Jussara Hoffman, Delia Lerner, assim dentre tantos que eu já leio e li e eu acho assim a base de tudo é o seu conceito de você com você mesmo, meu dia a dia de mãe, avó, de professora, de amiga, então é assim eu tenho os meios e os conceitos, para dar um paralelo nessa minha formação.

A3. Na Educação Infantil não tem como escapar, do Piaget, Vygotsky, Wallon acho que estes são os que baseiam mesmo nosso olhar.

A4. Piaget, Vygotsky também a gente estudou um pouco da teoria de Wallon, da questão da afetividade, da importância dessa aprendizagem se dar no ambiente em que haja afetividade [...] as crianças, elas, é, aprendem muito pela emoção, pela afetividade, nos primeiros anos de vida, tem as fases também do desenvolvimento de Wallon.

A5. Piaget, Vygotsky, Wallon e Maria Montessori.

A1. Eu falo novamente em Paulo Freire quando ele fala do diálogo, o diálogo entre as professoras, formadoras, o diálogo entre a gente e a criança. Então pode mudar, o ambiente ajuda nosso diálogo, saber as fases, tudo isso ajuda no dia a dia da nossa profissão.

A2. Por exemplo, no caso de Vygotsky, o meio vai mudar a pessoa, no caso aqui das nossas vivências, a gente vive “n” situações que vem de fora, você não pode ignorar isso. Então é assim como a gente vai mudar aquele serzinho que chega aqui violento. Então a gente vai mostrar outras situações, então aí você está interagindo com o meio. Então ele vai mudando, a própria família fala nossa ele mudou. Então é assim a gente faz estes paralelos, mudando de acordo com o meio.

A3. É e respeitar a particularidade de cada criança daí é o que Piaget fala cada fase de desenvolvimento.

A4. Então como eu trabalho com as crianças pequenas, os que mais me fundamentam são preciso muito ler dia a dia é Piaget, porque eu sempre tenho que visitar as fases de desenvolvimento das crianças, o trabalho do Vygotsky também me fundamenta muito por causa dessa questão mesmo da zona de desenvolvimento proximal, do papel do professor mediador, da questão do sujeito histórico, e também o Wallon.

A5. Eu sempre gostei muito e procurei seguir Maria Montessori, acho que ela dá uma liberdade pra criança aprender o que gosta, pra criança partir dos seus interesses; o espaço da sala de aula, o espaço da escola ser um espaço aberto para escolha da criança, então você tem várias possibilidades. Piaget e Vygotsky também, mas dentre estes eu prefiro Montessori.

Não percebemos, nas respostas dadas, como a teoria vem influencia às práticas

pedagógicas dos professores. Para tal, teríamos que acompanhar a rotina de sala de aula deles.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi resultado de um trabalho reflexivo voltado para a análise das falas dos professores, visando perceber como estes professores aprenderam a ensinar, em que eles fundamentavam a sua ação docente e qual a importância da teoria durante o processo de formação na prática docente.

Para melhor compreensão do tema proposto, contextualizou-se historicamente as abordagens que permeiam as práticas docentes por meio das abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Compreendendo, que tais abordagens estão presentes no modelo de escola vivenciada no contexto atual, pois diante das entrevistas, foi possível perceber algumas das características de cada uma delas.

O aspecto mais importante que constatamos em nossa pesquisa foi à dicotomia entre a teoria e a prática. Verificamos que os professores apresentam dificuldades em perceber a teoria na prática pedagógica, dando pouca importância à formação superior.

E, por fim, constatamos que a escolha pelo magistério não estava ligada a uma escolha profissional, em que se compreenda nesta profissão a importância do papel que irá exercer ou a importância para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária, mas sim a escolha da profissão docente estava associada à facilidade que se possui para adentrar e permanecer na profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, p. 188-204, agosto, 2006. Mimeo.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2015.

MEIRELES, Cecília. A bailarina. Disponível em: <https://www.pensador.com/bailarina/>. Acesso em: 11 jan. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.
NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor**. São Paulo: SINPRO, 2007.

_____. **Professores: Imagens do Futuro**. Lisboa: EDUCA 2009.

O TRABALHO DOCENTE: FATORES QUE LEVAM AO ESTRANHAMENTO DESSE OFÍCIO

Carlos Augusto Santana Sobral

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Acre

Manoel de Souza Araújo

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Acre.
Bolsista CAPES

Rafael Marques Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Acre, Rio Branco-Acre

RESUMO: historicamente, o homem dá vida a inúmeros objetos que podem satisfazer suas necessidades a partir de sua ação na natureza. A sociedade que existe hoje evoluiu devido esse materialismo histórico dialético, onde o homem e a natureza estão em constante consonância. O homem ao passo que modificava a natureza, modificava a si mesmo, chamamos isso de trabalho. Essa ação do homem sobre a natureza resulta em uma complexa subjetivação. Mas com o advento da nova ordem econômica (capitalismo), houve uma inversão do sentido do trabalho. O indivíduo não mais se reconhece como criador do objeto, ele o estranha, não consegue perceber que até mesmo sua subjetividade não lhe pertence. Para explicar isso e os fatores que levam o estranhamento até à docência, fomos buscar luzes no pensamento de Karl Marx e outros estudiosos que seguem a

mesma corrente teórica. Assim, enfatizamos a importância do trabalho na perspectiva de Marx para mostrar a crueldade de grupos elitizados em utilizar a educação como escoamento da ideologia dominante

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Estranhamento. Docência.

ABSTRACT: historically, man gives life to countless objects that can satisfy his needs from his action in nature. The society that exists today evolved due to this dialectical historical materialism, where man and nature are in constant consonance. Man, while modifying nature, modifying himself, we call it work. This action of man upon nature results in a complex subjectivation. But with the advent of the new economic order (capitalism), there was a reversal of the meaning of labor. The individual no longer recognizes himself as the creator of the object, he the strange, cannot perceive that even his subjectivity does not belong to him. To explain this and the factors that lead to strangeness to teaching, we have sought light in the thinking of Karl Marx and other scholars who follow the same theoretical trend. Thus, we emphasize the importance of work in Marx's perspective to show the ruthlessness of elitist groups in using education as the outlet for the dominant ideology.

KEYWORDS: Job. Strangeness. Teaching

INTRODUÇÃO

O homem através de sua ação intencional sobre a natureza, vai se distanciando da vida selvagem. No seu desenvolvimento, o homem cria inúmeros objetos que acabam lhe auxiliando em seu trabalho. Diferentemente dos animais, os homens antecipam sua ação com a natureza e ainda cria instrumentos para lhe auxiliar nesse trabalho. Com a dialética dessa ação homem e natureza, suas subjetividades vão se aprimorando e tornando mais complexas, modificando sua existência rude, selvagem em existência humana.

O homem pode ser distinguido dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer outra coisa que se queira. Eles próprios, no entanto, começam a se distinguir dos animais assim que começam a produzir seus meios de subsistência... Produzindo seus meios de subsistência eles estão produzindo indiretamente sua vida material. (MARX; ENGELS, 1968, p. 6)

A nova ordem econômica inverteu o sentido do trabalho, o trabalhador não consegue mais ter o conhecimento do objeto criado, ele tem parte do conhecimento. Esse objeto ou mercadoria, pertence aos poucos homens que detém os meios de produção. O trabalhador agora vende sua força de trabalho, transformando-a também em mercadoria. Agora o trabalho é estranho ao trabalhador, o então chamado estranhamento. O trabalhador, como anteriormente mencionado, não consegue enxergar ligação alguma entre sua vida e o objeto criado. O objeto, também é o próprio homem objetivado, o homem aparece a si mesmo como um estranho que pertence a outro.

O TRABALHO ESTRANHADO: FRUTO DA EXPLORAÇÃO DO HOMEM PELO HOMEM

Segundo Marx-Engels (1982), o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riquezas produz. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Presenciamos uma inversão, com a valorização do mundo das coisas, aumenta a desvalorização do mundo dos homens. Um exemplo bem claro, seria uma montadora de veículos. O carro é feito pelo o homem, porém, este que o faz recebe uma remuneração pelo seu trabalho, que é muito inferior ao preço do veículo e, se não bastasse, muitos deles não podem se quer comprar o bem produzido. Segundo o autor, o trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e o trabalhador. O homem quem produz um certo objeto, muitas das vezes não conseguem compra-lo.

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho está todas essas consequências. Com efeito segundo esse pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausararbeitet), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. É do mesmo modo a

religião. Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retém em si mesmo. O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho (MARX-ENGELS, 1982, p. 81).

O objeto não é mais a exteriorização de algo prefigurado, o homem não o conhece, é algo estranho, esse objeto agora tem autonomia diante do seu criador. Este é um servo de seu objeto.

Segundo Marx-Engels (1982), a economia nacional oculta o estranhamento, porque eles não consideram a relação imediata entre o trabalhador e a produção. O autor critica tal afirmação, pois segundo ele, o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privações para o trabalhador. O trabalho nos moldes capitalistas tem esse efeito discriminador maquievélico.

O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação. Finalmente a externalidade (Äusserlichkeit) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (MARX-ENGELS, 1982, p. 83).

A exploração pelo trabalho é tão cruel, que segundo Marx-Engels (1982), o homem só se sente livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar. O trabalho teve seu sentido distorcido pela nova ordem econômica. Agora o trabalho é um fardo, apenas suportado para a sobrevivência do indivíduo. Há um esvaziamento da essência do trabalho. Segundo Antunes (2004), o trabalho parte da premissa que pertence exclusivamente ao homem. Segundo o autor:

Uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, no material natural seu objeto, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (ANTUNES, 2004, p.37)

O trabalho em sua essência, modificou a sociedade e o próprio homem. O que presenciamos na contemporaneidade é a exploração advinda da ordem econômica capitalista, onde vigora a exploração do homem pelo homem, ou seja, aquele que detém os meios de produção paga pela força de trabalho deste que agora também é uma mercadoria.

Segundo Netto e Braz (2006), o trabalho é algo substancialmente diverso da atuação do animal e o seu meio ambiente. A medida que em que foi se estruturando e desenvolvendo ao longo do tempo, o trabalho rompeu com os padrões naturais daquelas atividades. Diferentemente dos animais que já nascem determinados

geneticamente a realizar algo, como o João-de-Barro que nasce “programado” para construir sua casa em uma relação direta com a natureza, o homem se diferencia dos animais nessa relação com a natureza. Os autores trazem pontos que reforçam tais diferenciações:

Em primeiro lugar, porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que executam e a matéria; em segundo lugar, porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado; em terceiro lugar, porque o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as formas desses atendimentos variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de novas necessidades (NETTO e BRAZ, 2006, p.31).

Percebemos que essas características se diferenciam daquelas atividades realizadas pelos animais, ou seja, determinadas pela natureza. As características acima citadas são particulares dos homens, que quando inteiramente desenvolvida denomina-se de trabalho. Este tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia, conduzida a partir do fim proposto pelo homem.

A realização do trabalho só se dá quando essa prefiguração ideal se objetiva, isto é, quando a matéria natural, pela ação material do sujeito, é transformada. O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: um plano subjetivo (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e um plano objetivo (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua (NETTO e BRAZ, 2006, p.32).

O homem ao realizar o trabalho é levado a fazer escolhas, e estas não se devem a pulsões naturais, ele precisa avaliar uma série de elementos para a realização do trabalho. Netto e Braz (2006), salientam que o trabalho além de ser uma atividade específica do homem em sociedade, é também o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social.

Segundo Netto e Braz (2006), o ser social se diferencia dos outros seres porque são capazes de: realizar atividades teologicamente orientadas, objetiva-se material e idealmente, comunica-se e expressa-se pela linguagem articulada, trata suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente, escolhe entre alternativas concretas, universalizar-se e socializa-se. Somente o ser social cria produtos, representações e símbolos que ganham objetividade na medida que os concretiza.

Na sua ação e na sua atuação, o ser social sempre encontra alternativas e sempre pode escolher- e a escolha entre alternativas concretas configura o exercício da liberdade: ser livre e escolher entre elas; o ser social é um ser capaz de liberdade. Pensar, conhecer, projetar, objetivar-se, escolher- tudo isso supõe a capacidade de se desprender do dado imediato, das singularidades dos fenômenos: supõe

a capacidade de universalizar. E, enfim, para reproduzir-se como tal, ampliar-se e enriquecer-se – o que não pode fazer através de mecanismos meramente genéticos ou biológicos-, o ser social dispõe da capacidade de socialização, isto é, ele é passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade no interior da própria sociedade, através, fundamentalmente, dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais) (NETTO e BRAZ, 2006, p.42).

Quanto mais rico é o ser social, ou seja, quanto mais rica é sua subjetividade, mais complexas são as suas objetivações. Podemos notar isso na ciência, na filosofia, na arte etc., pois ela constituiu uma certa autonomia das exigências imediatas do trabalho.

Segundo Netto e Braz (2006), o ser social é mais que trabalho, pois como falado anteriormente, suas objetivações podem transcender o universo do trabalho, tal proposição pode ser explicada pela categoria de práxis. Esta, envolve muito mais do que o trabalho, inclui todas as objetivações humanas.

Com a categoria de práxis podemos notar que o homem vai além das objetivações primárias constituídas pelo trabalho. Exemplo disso é sua “objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construído um mundo de produtos, obras e valores”, Netto e Braz (2006). Mas a práxis, conforme as condições histórico-sociais em que se realiza, tende a produzir objetivações que se apresentam aos homens não como obras suas, mas algo que é estranho e coercitivo.

Mas das práxis não resulta somente produtos, obras e valores que permitem aos homens se reconhecerem como autoprodutores e criativos. Conforme as condições histórico-sociais em que se realiza (vale dizer: conforme as estruturas sociais em que se insere a atividade dos homens não como obras suas, como sua criação, mas, ao contrário, como algo em que eles não se reconhecem, como algo que lhes é estranho e opressivo. Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior. Nessas condições, as objetivações, ao invés de revelarem aos homens como a expressão de suas forças sociais vitais, impõem-se a eles como exterior e transcendentem. Numa palavra: entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida—a criatura passa a dominar o criador (NETTO e BRAZ, 2006, p.44).

Netto e Braz (2006), traduzem esse fenômeno histórico de inversão como alienação. Ainda segundo os autores, a alienação é própria da sociedade onde existe a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais. Nesse contexto o produto do trabalhador não lhe pertence, ele é expropriado.

No estranhamento (alienação), a subjetividade do homem é apropriada por outros homens, assim o sujeito é transformado em objeto, ao passo que aquele mensura a força de trabalho deste. O trabalho docente não está isento do estranhamento (alienação), pelo contrário, o campo educacional é vítima e escoadora dessa ideologia capitalista. Elementos como a cultura da performatividade, modelo gerencial empregado

na educação e a intensificação, são fatores que levam o estranhamento do trabalho docente. Trataremos a seguir o estranhamento dentro desse campo.

AS FACES DA ESCOLA: DO ESTRANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE À PRÁTICAS EMANCIPADORAS

Segundo Frigotto (2010), a educação apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Essa disputa dar-se de forma tendenciosa para manipulação de concepções, da organização, e dos processos e conteúdo educativos na escola, aos interesses de classes.

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. (FRIGOTTO, apud MÉSZAROS, 1981, p.260)

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação voltada para os trabalhadores deve ter um fim técnico, social e ideológico para o trabalho. Assim, “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”, Frigotto (2010).

Na contramão dessa ideologia maquiavélica e sem escrúpulos da classe dominante, está a expectativa da classe trabalhadora com relação a educação,

a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (FRIGOTTO, apud GRZYBOWSKI, 1986, p. 41-42)

Podemos notar que o processo de produção e processo educativo e formação do indivíduo, vem sendo marcadas por concepções antagônicas. De um lado a classe dominante distorcendo a função social da escola para fomentar o caráter perverso da desigualdade de classes, no outro, a classe trabalhadora com expectativas que transcendem a forma que é encaminhada a educação.

Segundo Frigotto (2010), a qualificação humana não deve ser subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de “domesticadora do indivíduo”, dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata e formação geral.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho dos valores de uso em geral como

condições de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 2010, p.34)

Segundo Frigotto (2010), o trabalho é o pressuposto fundamental para o ser social. Para o autor ele é o princípio educativo, portanto é fundamental que todo o ser humano, desde os primeiros contatos com a escola, socialize este pressuposto. Caso contrário, o ensino se ver subordinado as práticas educativas ao interesse do capital. Frigotto salienta que o caráter explícito desta subordinação é o ensino dualista, formação humana para classes dirigentes e a classe trabalhadora.

Esta subordinação nem sempre é de fácil dissimulação ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista. Assim, por diferentes maneiras, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas pode ser explicado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo. Isto nos indica, de um lado, que o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade, portanto não é onisciente e, de outro, que é confrontado por interesses da classe trabalhadora que lhe são antagônicos. (FRIGOTTO, 2010, p.34)

Essa subordinação das práticas educativas à interesses de classes hegemônicas tem seu “calcanhar de Aquiles” em suas contradições. Porém, segundo Frigotto, a medida que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, a educação dualista se fortalece: escolas disciplinadoras e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escolas de qualidade para os filhos das classes dirigentes.

Marx e Engels, embora não tenham efetivado uma análise específica da questão educacional, em diferentes momentos criticam a perspectivas unilateral da subordinação da escola ao capital sob as relações capitalistas e os mecanismos de burla às parcas conquistas dos trabalhadores contempladas nas cláusulas sobre educação nas leis fabris. (FRIGOTTO, 2010, p.37)

A grande maioria dos mentores dessa subordinação vem dos organismos internacionais, eles ditam essa subordinação. Frigotto, nos diz que tanto a integração econômica, quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores, ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. O autor ainda reforça que o mecanismo de exclusão social, materializado no desemprego estrutural crescente e no emprego precário, é uma estratégia para manter o metabolismo da exploração pelo capital.

Segundo Frigotto (2010), no campo educacional e formação, o processo de subordinação busca materializa-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo. No plano dos conteúdos, há uma exigência de um maior conhecimento (polivalência), mas não necessariamente um conhecimento que beneficie o trabalhador. Pelo contrário, essa necessidade da ampliação dos conhecimentos tende a gerar o que conhecermos de intensificação do trabalho,

podemos ver tal perversidade no trabalho docente.

Segundo Apple (1997), a intensificação do trabalho docente é acompanhada por dois processos históricos: desqualificação do trabalhador, pois ao passo que ele tem que ampliar seu bojo de habilidades, distancia-se de sua especialidade, e a concepção e execução do trabalho. Apple afirma que a crise financeira levou a escassez de trabalhadores, isso justifica a necessidade de um só trabalhador desempenhar diversas funções. Essa intensificação tem desdobramento tanto na qualidade do profissional, anteriormente mencionado e também em sua vida particular. Percebemos nas afirmações do autor que a intensificação, segundo o que vem sendo exposto nesse artigo é um exemplo claro de estranhamento do trabalho. Porque ao passo que esses trabalhadores devem ter mais habilidades, distancia-se das suas especificidades.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p. 33)

Esses elementos, juntamente com os baixos salários e a falta de perspectiva de melhoras por parte dos professores, levam estes ao estranhamento do ofício. Para combater isso, o professor deve se reconhecer como sujeito do seu próprio trabalho.

Outro fator que favorece o processo de subordinação das classes dos trabalhadores, que não isenta à docência e, conseqüentemente culmina no estranhamento, também é a gestão dos processos educativos. Estes, estão em sua maioria viciados por interesses das classes hegemônicas.

Segundo Oliveira (2007), a participação política da sociedade civil organizada na constituição de sujeitos coletivos, enaltece o valor do capital e utiliza a força de trabalho humana apenas como parcela imprescindível à reprodução deste capital.

Apesar dessa participação político-social contribuir para instigar a emancipação social e política das pessoas que constituem esses sujeitos coletivos, há pouca capacidade deles se contraporem de modo radical às práticas, valores e hábitos da cultura política tradicional. Esta situação põe em risco sua capacidade de promover mudança social e política. O risco está no fato dos sujeitos atuarem num ambiente eivado de elementos da cultura política, onde velhos e novos valores coexistem, e dificilmente estes sujeitos conseguem isentarem-se dos efeitos das velhas práticas culturais. Tal constatação coloca em dúvida as possibilidades de mudança no âmbito estrutural, no campo político, econômico, social e cultural [...] neste sentido, a participação nos espaços públicos do tipo conselhos, conferência e fóruns têm valor mais pedagógico e organizativo do que valor político deliberativo. (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

O modelo gerencial nasceu na administração privada, sendo assim, quando trazida para o campo educacional, não visa em hipótese alguma o investimento em uma educação de qualidade, emancipadora. Um dos eixos norteadores dessa

administração é enxugar recursos e isentar o Estado de maiores responsabilidades financeiras (descentralização). Esse modelo de gestão reforça ainda mais a subordinação à classe hegemônicas.

Segundo Frigotto (2010), a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde há uma supremacia das relações sociais de produção capitalistas, tende a mediar os interesses do capital.

Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que ela tem acesso—ou que gostam de ter—não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela—em quantidade e qualidade—o acesso efetivo do saber. (FRIGOTTO, 2010, p.202).

O autor ainda aponta que a desqualificação da escola, constitui-se numa forma sutil e eficaz de negar o acesso à ensino de qualidade para as classes trabalhadoras. Dessa forma, marginalizam as classes trabalhadoras das decisões primárias, que traçam o destino da sociedade.

A desqualificação da escola, para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural—algo, como insinua a tecnocracia, a ser redimido, recuperado por mecanismos técnicos (ou pela tecnologia educacional). Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva”, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade. (FRIGOTTO, 2010, p.204).

Frigotto (2010) salienta que, se o espaço escolar, enquanto espaço e difusão de conhecimento, é alvo de uma disputa, pois a escola que se organiza para mediar os interesses do capital, não é a mesma que buscam os trabalhadores.

As práticas educativas não devem se dissociar das práticas sociais, pelo contrário elas devem estar justapostas, articuladas. Assim, pode-se desvelar interesses das classes dominantes. A perversidade desta, vem sempre de forma implícita e sutil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a categoria trabalho é central para a explicação da sociedade. Mas quando nos referimos ao trabalho, não falamos do trabalho assalariado e estranhado que tem um quantitativo astronômico em nossa sociedade. O trabalho que aqui menciono é aquele que modifica a subjetividade do homem, transforma-o em um ser social, dá-lhe autonomia em sua atividade laborativa.

Vimos no decorrer do artigo que a perversidade do capitalismo, vem invertendo o sentido do trabalho. Hoje o homem além de não reconhecer o objeto de sua criação, também sua força de trabalho se torna mercadoria. Essa força de trabalho é valorada

por aqueles que detêm os meios de produção, eles ditam as regras, criam mecanismos para “camuflar” a exploração, ou seja, o trabalhador não consegue enxergar a mais valia e outras mazelas do capital.

A perversidade do capitalismo não isenta à docência, pelo contrário, ver na organização educacional um dos meios para fomentar mais essa exploração. A sociedade civil organizada cada vez mais intervém na educação do nosso país. Organizações vinculadas ao terceiro setor estão ganhando espaço nas decisões educacionais. A intensificação do trabalho docente, o modelo gerencial na gestão educacional e a cultura da performatividade, são mecanismos criados por organizações que administram a educação, ligadas ao setor privado para distanciar o docente de sua real função social, que são a emancipação do indivíduo, tornando-lhe um ser omnilateral.

REFERÊNCIA

ANTUNES, R, (Org.). **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**, 6. Ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004

OLIVEIRA, F. M. Cultura Política e Construção de Identidades Coletivas dos Sujeitos Sociais. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia** (maio, junho / 2007); UFPE, Recife (Pe)

.

O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO DE ARTIGO DE REVISÃO DE LITERATURA

Elaine Caldeira

Instituto Federal de Brasília (IFB)

elaine.caldeira@ifb.edu.br

George L. R. Brito

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

gbrito@uft.edu.br

RESUMO: Este trabalho é um relato da experiência de práticas de letramento na produção de artigos de revisão de literatura realizada na disciplina “Introdução aos Estudos Linguísticos”, oferecida aos estudantes do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês do *Campus* Riacho Fundo, Instituto Federal de Brasília-IFB. Trata-se de uma descrição das ações que resultaram no planejamento de atividades de leitura e escrita que envolvem o uso de tecnologias educacionais e metodologias de aprendizagem ativas no processo inicial de formação docente. Primeiramente, para favorecer os processos de ensino-aprendizagem centrados na abordagem metodológica do ensino híbrido, a disciplina foi organizada em seis tópicos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Todos os textos, vídeos, ferramentas, cronogramas, instrumentos avaliativos e demais recursos foram disponibilizados no início do semestre para possibilitar aos estudantes, como protagonistas do próprio aprendizado, a integração de

diferentes momentos de aprendizagem e a construção do conhecimento em etapas. Os estudantes realizaram a construção do artigo em grupo e individualmente obedecendo às etapas estabelecidas e empregando os mais diversos recursos para organizarem os trabalhos presencialmente ou à distância. Após esse momento, os temas foram aprofundados em sala de aula e as dúvidas sobre a construção de cada etapa do artigo apresentadas e discutidas. Apesar dos desafios e dificuldades encontradas, a maior parte dos artigos produzidos foram submetidos para apresentação na III Semana de Letras do *Campus* Riacho Fundo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Educacionais, Metodologias Ativas, Práticas de Letramento no Ensino Superior.

ABSTRACT: This work is an account of the experience of literacy practices in the production of literature review articles carried out in the course “Introduction to Linguistic Studies”, offered to students of the first semester of the Degree in Letters / English of *Riacho Fundo* Campus, Federal Institute of Brasília-IFB. It is a description of the actions that resulted in the planning of reading and writing activities that involve the use of educational technologies and active learning methodologies in the initial process of teacher training. Firstly, in order to favor the teaching-learning processes centered

on the methodological approach of hybrid teaching, the discipline was organized into six topics in the Virtual Learning Environment (AVA). All texts, videos, tools, timelines, evaluation instruments and other resources were made available at the beginning of the semester to enable students, as protagonists of their own learning, to integrate different moments of learning and to build knowledge in stages. The students made the construction of the article in group and individually obeying the established steps and using the most diverse resources to organize the work in person or at a distance. After that moment, the topics were deepened in the classroom and the doubts about the construction of each stage of the article presented and discussed. Despite the challenges and difficulties encountered, most of the articles produced were submitted for presentation at the Third Week of Letters of the *Riacho Fundo* Campus.

KEYWORDS: Educational Technologies, Active Methodologies, Literacy Practices in Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Uma das principais dificuldades que novos acadêmicos encontram quando ingressam no ensino superior envolve a leitura, a escrita e o discurso acadêmico, pois essas práticas de letramentos exigem uma mudança de estilo de escrita e gênero segundo o contexto e evocam um modo conjunto de práticas apropriadas a cada cenário para lidar com sentidos sociais e identidades que determinada prática exige (LEA; STREET, 1998). Para colaborar com a superação dessas dificuldades e despertar nos estudantes o interesse em produzir textos acadêmicos usando diversos recursos tecnológicos, o presente artigo baseia-se em resultados de práticas de letramento na produção de artigos de revisão de literatura realizada na disciplina “Introdução aos Estudos Linguísticos”, ofertada a 2 (duas) turmas, de primeiro semestre, do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês do Campus Riacho Fundo, Instituto Federal de Brasília-IFB.

O propósito fundamental das práticas de ensino e de avaliação propostas foi contribuir para o letramento dos novos acadêmicos que têm acessado o ensino superior na instituição e proporcionar, através da imersão desses sujeitos em práticas mediadas pelas tecnologias educacionais e pautadas na abordagem metodológica do ensino híbrido, o desenvolvimento da autonomia para formá-los criticamente de maneira que sejam capazes de conduzir seus próprios aprendizados. Assim, partindo dos conhecimentos que os estudantes trazem da Educação Básica e de acordo com seus valores, necessidades e interesses (STREET, 2018), a disciplina foi organizada considerando as mudanças tecnológicas da sociedade pós-moderna que se refletem no contexto acadêmico e científico no que tange às distintas maneiras de aprender, de ensinar e de avaliar em diferentes tempos e espaços.

Como as culturas do escrito ocupam papel relevante nas hierarquizações simbólicas e sociais que fundamentam as práticas sociais e discursivas no ambiente acadêmico, essa organização da disciplina justifica-se pelo fato de possibilitar a ampliação dos lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa para os diferentes sujeitos e grupos que ingressam no ensino superior, diversificando os modos de se relacionar com a leitura e a escrita para transformá-las em instrumentos que os levem à introdução de práticas mais complexas no meio acadêmico, pois um dos aspectos do letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação em diferentes linguagens (ROJO, 2013). Saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências cada vez mais exigidas de acadêmicos e futuros docentes digitalmente letrados para fins pessoais e profissionais (RIBEIRO, 2016).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Baseada nos Novos Estudos dos Letramentos que se ancoram em teorias de leitura, escrita e letramento, temos que conforme Soares (2009):

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. Aqui é considerado como o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2009).

Entendidas como práticas sociais (BARTON, 2000; GEE, 1999; STREET, 2012) e diante da necessidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e dinâmico no Ensino Superior, o ensino híbrido surge como uma das possíveis alternativas de inovação pautada em uma abordagem pedagógica que “mistura” atividades presenciais com atividades viabilizadas por meio das tecnologias educacionais (MORAN, 2015).

Esses estudos têm como cerne de suas pesquisas as práticas e os eventos de letramentos [eventos e práticas de letramentos referem-se a compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem (STREET, 2010).] em diferentes contextos educacionais e/ou sociais, levando em consideração os valores, as questões de identidade, poder, inclusão e exclusão, e as interações ocorridas de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, incorpora ao conceito de letramento - que na tradição pedagógica recente, a expressão prática de leitura refere-se à criação de situações reais de leitura, bem como à busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral. Ou seja, os “usos sociais da língua escrita” ou de “usos sociais da leitura” com propósitos efetivos e em busca da construção de sentidos (BATISTA, 2011) - o de

tecnologia digital, observando o manuseio das tecnologias educacionais e seus usos nas ocasiões em que a escrita media a interação (eventos de letramentos) e nos modos culturais de usar socialmente a escrita (práticas de letramentos) (BARTON; HAMILTON, 1998). Assim, letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, para o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e acadêmicas em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2009).

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações e ambientes, com propósitos variados, para fins pessoais, acadêmicos ou profissionais. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005), habilidades que envolvem práticas de leitura e de pesquisa ainda não desenvolvidas por grande parte dos estudantes ingressantes no ensino superior (DIONÍSIO, 2018). De acordo com Colaço e Fischer (2014, p. 5), um dos grandes desafios dos estudantes, ao chegarem à universidade, é justamente o fato de depararem-se com situações em que os usos da leitura e escrita ocorrem de acordo com os novos papéis assumidos por docentes e discentes em suas relações com o conhecimento, constituindo os “letramentos acadêmicos” e, nesse contexto, precisam se integrar a essas distintas práticas acadêmicas e pedagógicas e construir seus novos letramentos. A adoção de ensino híbrido (ou blended learning) pode possibilitar que ocorra essa integração por fazer uso de diversos métodos para facilitar o aprendizado, incentivar a colaboração entre os estudantes na criação e troca de conhecimentos em diferentes ambientes e proporcionar, portanto, maior autonomia, disciplina e flexibilidade (HORN; STAKER, 2015).

Essa metodologia é frutífera por garantir maior autonomia no processo de aprendizagem e possibilitar que o professor seja de fato um mediador entre o que os alunos já estudaram por meio dos materiais disponibilizados on-line e a aplicação prática que será realizada nos encontros presenciais. O que nos permite balancear a formação (equilíbrio entre as competências cognitivas e socioemocionais) e superar as dificuldades em saber conviver e aprender juntos, pois “todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento” (MORAN, 2015, pp. 26-28). O ensino híbrido é subdividido, conforme Horn e Staker (2015), em quatro modelos: flex, blended misturado, virtual enriquecido e rodízio. Esse último, utilizado neste estudo, possibilita ao estudante alternar e/ou circular por diversas modalidades de aprendizagem. É subdividido em: rodízio entre estações, rodízio entre laboratórios, rodízio individual e sala de aula invertida (flipped classroom) (VALENTE, 2014).

O uso dessas metodologias ativas exige do professor considerar avaliação das

competências em uma perspectiva formativa, passar por uma co-análise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas notas ou classificações (PERRENOUD, 2002, p. 25). A avaliação formativa mostra que a interpretação do currículo e a identificação e seleção dos domínios fundamentais a serem trabalhados por professores e estudantes nas salas de aula são momentos bastante importantes já que é a partir daí que se entra numa fase determinante para o desenvolvimento do ensino, das aprendizagens e da avaliação (FERNANDES, 2006, p. 37).

Desse modo, esse tipo de avaliação na perspectiva de um modelo híbrido de ensino, precisa estar centrada nos estudantes para a verificação das aprendizagens, permitindo, conforme Fernandes (2008, p. 350) conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades, as dificuldades e os estágios de desenvolvimento dos acadêmicos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca “de onde está o quê, para onde é que se estar a caminhar e como é que se estar progredir, constituindo, assim, um importante e indispensável ponto de orientação para professores e investigadores” no âmbito da avaliação para as aprendizagens.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O modelo de ensino híbrido em que se pautou a organização da disciplina foi o de rodízio, utilizando o rodízio entre estações, rodízio entre laboratórios, rodízio individual e, predominantemente, a sala de aula invertida para proporcionar aos novos acadêmicos (inicialmente 70 estudantes) a possibilidade de estudar o conteúdo previamente e depois realizar a discussão, reflexão e prática em sala de aula com a orientação do professor.

Assim, a disciplina foi organizada em seis tópicos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle na versão 3.2): 1. O fenômeno geral da linguagem. 2. História da linguística. 3. Fundamentos e principais tendências teóricas. 4. Estudos linguísticos. 5. Níveis de análise linguística. 6. Linguística e ensino de línguas estrangeiras (LE). Foram disponibilizados antecipadamente todos os textos multimodais, ferramentas tecnológicas, cronogramas, instrumentos avaliativos e demais recursos para possibilitar aos estudantes, como protagonistas do próprio aprendizado, a integração de diferentes momentos de aprendizagem e a construção do conhecimento individualmente e em grupo a partir das etapas propostas e de acordo com o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

Pautando-se nos princípios da sala de aula invertida para desenvolver as atividades principalmente até o tópico 4, foram planejados e disponibilizados materiais, tanto para o estudo on-line quanto para a aplicação prática em sala de aula, considerando a necessidade, na era da cibercultura [O termo (ciberespaço) especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de

informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17)], da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais com também a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do networking, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas [...]. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.) (ROJO, et al., 2013, p. 8 e 14).

Após a organização dos momentos de estudo e atividades presenciais e à distância por meio do método de sala de aula invertida, combinando ferramentas digitais, leitura e escrita de textos, seminários, atividades avaliativas online e presenciais, a partir do tópico 4, foi utilizado o rodízio entre estações nos encontros presenciais para possibilitar aos alunos circular dentro da sala de aula por diferentes estações de acordo com o ritmo de aprendizado individual e a condução da construção dos artigos pelos grupos. Neste momento, iniciou-se o desenvolvimento do projeto de construção dos artigos de revisão de literatura com base nas ramificações da linguística. Para tanto, usou-se a estação de aprendizagem on-line para dispor das orientações e do roteiro de construção do artigo, a estação de desenvolvimento do projeto em etapas e de trabalho em grupo, e a estação de interação com o professor para sanar as dúvidas. Após esses momentos, também se empregou rodízio entre laboratórios, em que os grupos puderam circular em locais diferentes dentro do Campus (laboratório de línguas, biblioteca, espaço de convivência, entre outros) para desenvolver as atividades práticas específicas conforme a etapa de construção do artigo em que cada grupo se encontrava.

Nos momentos seguintes, fez-se uso do rodízio em grupos para que os alunos pudessem circular entre diversas modalidades de aprendizagem com horários pré-determinados para cada grupo para sanar as dúvidas sobre seguintes etapas propostas na construção do artigo: Definir o tema e título do estudo; Definir o objetivo e questões de pesquisa, apresentando a justificativa da relevância do estudo; Identificar os capítulos de livros e artigos das bases de dados a serem consultadas; Definir palavras-chave e estratégias de busca; Estabelecer critérios para a seleção dos capítulos de livros e/ou artigos a partir da busca; Conduzir busca nas bases de dados escolhidas e com base nas estratégias definidas; Comparar as buscas dos examinadores e definir a seleção inicial de capítulos de livros e artigos; Aplicar os critérios na seleção dos materiais e justificar possíveis exclusões; Elaborar tabela para organizar os materiais selecionados; Analisar criticamente e avaliar todos os estudos incluídos na revisão; Preparar um resumo crítico e uma conclusão, informando a contribuição da literatura

analisada e as possíveis lacunas ainda existentes.

Nessa etapa, os estudantes foram orientados a elaborar um protocolo de pesquisa que incluísse os seguintes itens: como os estudos serão encontrados, critérios de inclusão e exclusão dos artigos, definição do objetivo do material analisado, verificação dos resultados, determinação da qualidade dos estudos e análise comparativa do material. Para realizar um levantamento e uma análise crítica sistematizada, baseados em revisão atualizada da literatura, com o objetivo de apresentar o estado atual do conhecimento sobre o tema de cada grupo, apresentou-se a estrutura detalhada dos artigos de revisão de literatura, normas de citação e formatação.

Sobre o modo como os estudos seriam encontrados e sobre os critérios de inclusão e exclusão de livros e artigos, foi orientado aos estudantes realizar uma pesquisa qualitativa, documental e descritiva com a identificação de uma parcela da produção científica relacionada à exposição conceitual do tema de cada grupo em livros clássicos de introdução aos estudos linguísticos para estudantes de Letras recém ingressos no âmbito acadêmico e artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional (<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez110.periodicos.capes.gov.br/>).

Para realização da pesquisa e seleção de artigos, foi disponibilizado aos estudantes um segundo roteiro para busca na base de dados indicada e para construção da metodologia. Os critérios de inclusão dos artigos basearam-se na classificação disponível feita pelo *WebQualis*, um sistema usado pela para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos com intuito de disponibilizar uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Conforme informações disponíveis no Portal da CAPES, o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações e, por isso, essa classificação é específica para o processo de avaliação de cada área e, assim, não se pretende definir a qualidade de periódicos de forma absoluta. Apenas os periódicos que tenham recebido produção no ano ou período de classificação foram listados e classificados, portanto, a busca dos estudantes não considerou uma lista exaustiva de periódicos, mas sim uma lista de periódicos efetivamente utilizados pelos programas de pós-graduação no período em análise. Assim, os estudantes selecionaram artigos classificados sob o estrato A1 à B4, de acordo com as avaliações realizadas no último triênio (entre 2010 e 2012) e quadriênio (entre 2013 e 2016) do *Qualis-Capes*, publicadas na Plataforma Sucupira da Capes (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>). Para refinar a busca e personalizar os resultados, os estudantes foram orientados a ordenar a relevância pelos mais recentes, selecionar o idioma Português e, em alguns casos, o idioma Inglês (para os temas que não apresentam uma determinada variedade de produção), tipos de recursos *online*, tipo

de recursos artigos, periódicos revisados por pares, data de publicação de 2010 a 2017 (período que engloba a avaliação do último triênio e quadriênio).

Depois dessa etapa, iniciou-se a orientação para o acompanhamento das dificuldades individuais de escrita do artigo por meio do rodízio individual nos horários de atendimento presencial estabelecidos aos estudantes (plantão de dúvidas) e por meio do uso de tecnologias digitais para o atendimento à distância/*online* (tutoriais, vídeos, e-mails, o compartilhamento e edição colaborativa do texto no *Googledocs*, mensagens escritas e de áudio no *Whatsapp*, entre outros) para que fosse possível a personalização do ensino e diversificação das estratégias de avaliação.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação aos eventos e às práticas de letramento que ocorreram em diferentes espaços sociais, assumindo diferentes formas e funções variadas no decorrer da oferta da disciplina, notou-se que as ferramentas e a metodologia utilizadas possibilitaram ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes dos acadêmicos envolvidos.

Sobre a utilização do método da sala de aula invertida para desenvolver as atividades, principalmente, até o tópico 4, constatou-se que muitos acadêmicos, apesar de usarem as redes sociais com facilidade e frequência, apresentaram um certo grau elevado de uso da plataforma como ferramenta de estudos como, por exemplo, a realização de cadastro, o acompanhamento dos avisos publicados, o envio de tarefas nos prazos estabelecidos, o acesso e *download* de arquivos disponibilizados, entre outros. Apesar de as novas tecnologias aliadas à internet reduzirem o tempo de realização de várias tarefas, possibilitarem maior acesso às informações em espaços geográficos e virtuais flexíveis para produzir maior socialização do conhecimento e interações sociais, quase metade dos estudantes envolvidos na proposta complicaram-se na organização e administração do tempo para gerenciar a própria aprendizagem e atingir seus objetivos de maneira individualizada e coletiva. Outros estudantes, mesmo não tendo apresentado embaraço, deixaram transparecer certa relutância para organizar os materiais disponibilizados e realizar as leituras previamente.

Entretanto, o envolvimento de muitos estudantes com as práticas, a originalidade dos textos produzidos e a mudança de percepção em relação às tecnologias bem como o empenho em gerenciar a própria aprendizagem, superando, para isso, os obstáculos encontrados, indicaram a viabilidade e validade da proposta. Após o quarto tópico da disciplina, observou-se que muitos foram diminuindo a resistência em ter o professor como mediador e envolveram-se nas práticas de leitura e de escrita propostas compreendendo melhor o(s) seu(s) papel(is) de sujeito crítico e o(s) lugar(es) que o escritor ocupa no ambiente acadêmico a partir das práticas de multiletramentos

vivenciadas (KLEIMAN, 1995).

Após a superação de algumas dificuldades e impasses, em relação ao rodízio entre estações nos encontros presenciais para possibilitar aos alunos circular dentro da sala de aula por diferentes estações de acordo com o ritmos de aprendizado individuais e a condução da construção dos artigos pelos grupos, notou-se que a maior dificuldade encontrada não estava do desenvolvimento de competências cognitivas, mas socioemocionais para aprender a trabalhar em grupo e usar as tecnologias digitais para facilitar a construção do conhecimento necessário para a atividade proposta. Muitos estudantes tiveram dificuldades e/ou objeção em desenvolver as tarefas seguindo um roteiro. No início dos atendimentos individuais e dos grupos, observou-se que alguns estudantes não tinham ainda acessado o material de orientação ou até mesmo desconheciam os exemplos, roteiros e tutoriais disponibilizados para auxiliá-los. Nessa etapa, realizou-se uma sensibilização e reflexão sobre o papel do professor mediador e a importância do engajamento de cada estudante no seu projeto de aprendizagem, valorizando os interesses individuais e do grupo com o intuito de superar os desafios e tensões até ali experienciados (ALLAN, 2015). De acordo com Rojo (2009, p. 119), o estudante precisa aprender a desenvolver “as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”.

Após esse momento, durante a utilização da estação de aprendizagem *online* para dispor das orientações, do roteiro de construção do artigo e da estação de desenvolvimento do projeto em etapas, constatou-se que os estudantes já desempenhavam a realização das tarefas individuais e em grupo com maior efetividade. No entanto, durante a estação de interação com o professor para sanar as dúvidas, verificou-se que alguns estudantes ainda apresentavam dificuldades em cumprir as tarefas individuais atribuídas pelos próprios grupos. Diante dessa constatação, esses estudantes foram convidados a realizarem agendamentos de orientação individual extra para um melhor acompanhamento e avaliação de seus processos de aprendizagens. Alguns estudantes, por distintos motivos, não compareceram aos atendimentos.

No rodízio entre laboratórios, em que os grupos puderam circular livremente em locais diferentes dentro do *Campus* (laboratório de línguas, biblioteca, espaço de convivência, entre outros) para desenvolver as atividades de leitura e produção escrita conforme a etapa de construção do artigo em que cada grupo se encontrava, percebeu-se que esse método e ferramentas utilizadas permitiram que a atividade proposta fosse realizada de maneira mais atrativa, colaborativa e autônoma. Os próprios estudantes começaram a cobrar maior engajamento dos colegas e o cumprimento dos prazos para realização das tarefas combinadas.

Nos momentos seguintes, empregamos o rodízio em grupos para que os alunos pudessem circular entre diversas modalidades de aprendizagem com horários pré-determinados para cada grupo para sanar as dúvidas sobre as seguintes etapas propostas na construção do artigo. O *WhatsApp*, utilizado como ferramenta pedagógica, foi de grande valia neste momento para a organização dos trabalhos em grupo e para

a mediação da relação aluno-professor favorecendo e privilegiando “a aquisição das habilidades necessárias para a autonomia, a autoria e a criatividade” (BANNELL *et al.*, 2016, p.123).

5 | CONCLUSÕES

A adoção de metodologias ativas e tecnologias educacionais possibilitou aos alunos uma maior pró-atividade e exigiu uma maior disciplina e comprometimento com o seu processo de aprendizagem, visto que foram envolvidos em atividades cada vez mais complexas em que tinham de tomar decisões que não só os impactavam mas também ao grupo, avaliar os resultados individuais e coletivos, mostrar iniciativa para a resolução dos problemas e dificuldades encontradas, gerenciando as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais.

Apesar do sucesso da realização da proposta (os estudantes concluíram o artigo com êxito e o submeteram na jornada científica realizada na instituição) reparou-se ainda que uma pequena parcela de estudantes apresentava um certo estranhamento e, talvez, até desconforto na realização das atividades propostas por considerarem que a leitura prévia do material exigia muito estudo antecipado. Ou seja, encontravam-se talvez em “um momento de (des)construção de modelos vivenciados, dos ideais afirmados e das práticas efetuadas” na Educação Básica contraditórios com a proposta que estavam vivenciando e com o novo papel exigido do estudante no ambiente acadêmico em um curso de formação de professores que tenta romper com práticas de ensino oriundas de uma educação mais massiva e convencional por meio da combinação do trabalho em grupo com a personalização (MORAN, 2015).

A proposta aqui apresentada cumpre, portanto, com o seu objetivo por evidenciar como essa possibilidade de letramento no ensino superior, utilizando metodologias ativas e as tecnologias educacionais, pode colaborar com o processo inicial de formação docente ao possibilitar que os estudantes atuem como protagonistas do próprio aprendizado, por meio da integração de diferentes momentos de aprendizagem que exigem realização de pesquisas, avaliações de desafios, gerenciamento de pontos de vista diferentes, escolhas, riscos, aprendizado pela descoberta no cumprimento de tarefas simples e complexas. Tentou-se oferecer uma proposta mais personalizada de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em que a avaliação assumiu um caráter de ferramenta para ajudar nas e para as aprendizagens de modo que as principais dificuldades que os novos acadêmicos encontram quando ingressam no ensino superior, no que tange à leitura/escrita acadêmica e ao letramento digital, possam ser atenuadas. Notou-se, assim, um processo de horizontalização dos papéis no processo de ensino-aprendizagem durante as múltiplas interações grupais e personalizadas.

REFERÊNCIAS

- BANNELL, R. I.; DUARTE, R.; CARVALHO, C.. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de Português: perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, n. 12, p. 9–35, agosto, 2011.
- BARTON, D.; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David. et. al. (eds) *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 1998. p. 7-15.
- Digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n.1, 209-224, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 10jun.2018.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, 2006, 19(2), pp.21-50.
- _____. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.,). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.
- LEA MR, STREET BV. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. 1998;23(6):157–172.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. Literacy and Multimodality. [online]. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 13 maio.2018.

_____. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.* Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n.2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu>. Acesso em 15/06/2018.

VALENTE, J. A. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.* Educar em Revista, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DESTINADAS AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA PAULISTA (1934-1960)

Márcia Cristina de Oliveira Mello

FAPESP

UNESP/Ourinhos/SP

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo identificar e compreender quais orientações metodológicas receberam os primeiros professores de Geografia para atuar na escola paulista, entre os anos de 1934 e 1960. Trata-se de investigação de fundo histórico, documental e bibliográfica a ser desenvolvida por meio de procedimentos de identificação, reunião, organização e análise de fontes documentais referentes aos aspectos do currículo do primeiro curso de formação de professores secundários de Geografia, oferecido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e em seu Instituto de Educação. Serão enfatizadas as orientações metodológicas, advindos da Geografia e da Pedagogia utilizadas enquanto “matrizes” teóricas de formação. Buscaremos refletir em que medida o curso de formação da FFCL, da USP contribuiu para promover a reflexão sobre a relação teoria e prática pedagógica no ensino de Geografia, dicotomia ainda presentes nos dias de hoje no processo de formação do professor de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores de Geografia; ensino de Geografia; metodologias

de ensino em Geografia

GEOGRAPHY METHODOLOGICAL GUIDELINES ORIENTED TOWARD GEOGRAPHY TEACHERS FOR SÃO PAULO HIGH SCHOOL EDUCATION (1934-1960)

ABSTRACT: This research is aimed at identifying and understand which methodological guidelines the first geography teachers were oriented to, working in Sao Paulo State schools between the years 1934 to 1960. These are historical background research, documental and bibliographic literature to be developed through identification procedures, meeting, organization and analysis of documentary sources referring to the aspects of the first graduation course curriculum, for secondary teachers of Geography, offered by Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), Universidade de São Paulo (USP) and in its Institute of Education. Methodological guidelines are emphasized, stemming from Geography and Pedagogy while used as theoretical training “matrixes”. We will focus on to what extent the FFCL, USP graduation course helped to foster reflection on the relationship between theory and teaching practice in Geography teaching, dichotomy still in season today in the process of training Geography teachers.

KEYWORDS: Geography teachers graduation

1 | INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento no campo da história do ensino de Geografia na escola brasileira vem ganhando um progressivo destaque, fomentado especialmente pelas pesquisas produzidas nos cursos de Graduação em Geografia e áreas afins, pelos programas de Pós-graduação em Geografia, Educação e pelos grupos de pesquisa já consolidados ou mesmo os emergentes em nosso país.

São representativos os trabalhos de Oliveira (1967); Vlach (1988); Ferraz (1995); Rocha (1996); Pinheiro (2003; 2005); Santos (2005); Pessoa (2007); e Albuquerque (2011).

O estudo pioneiro de Oliveira (1967) traz um retrospecto dos processos didáticos utilizados no ensino de Geografia no Brasil, com destaque a particularidade do estado de São Paulo. Vlach (1988) aponta aspectos da institucionalização da Geografia como disciplina autônoma, assim como suas características nas escolas do Império brasileiro e nos primeiros anos da República, destacando principalmente a manifestação do nacionalismo patriótico.

Ferraz (1995) e Santos (2005) abordam aspectos relacionadas a contribuição do movimento escolanovista no “pensar” o ensino de Geografia em nosso país. Em tom de panoramas históricos os trabalhos de Rocha (1996), Pessoa (2007) e Albuquerque (2011) descrevem e caracterizam diferentes momentos da constituição da Geografia como disciplina escolar.

Acompanhando a evolução das pesquisas surgidas no campo Pinheiro (2003; 2005) registra, em formato de catálogo analítico, os estudos desenvolvidos, em nível Pós-graduação no Brasil, entre os anos de 1972 e 2000. O repertório de Pinheiro contém 317 títulos, divididos entre 11 focos temáticos, a saber: prática docente e educativa; representações espaciais; educação ambiental; formação de professores; características dos alunos; livro didático; currículos e programas; formação de conceitos; conteúdo-método; história da Geografia escolar; e Estudos Sociais.

Mais recentemente as pesquisas também têm se ancorado no referencial da teoria histórico-cultural e apresentado ao campo da formação docente e do ensino de Geografia possibilidades de reflexão sobre as dicotomias teoria e prática pedagógica; a relação universidade e escola; o tempo de formação; e a relação bacharelado e licenciatura.

Apesquisa sobre o passado recente possibilita compreender como estas questões já foram pensadas e sistematizadas antes da contribuição da teoria histórico-cultural. Assim, o presente passa a ser problematizado a partir de práticas que se constituíram em suas permanências e mudanças.

2 | CARACTERÍSTICAS DO PRIMEIRO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E HISTÓRIA MINISTRADO PELA FFCL-USP

O decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a USP regulamentou seus oito institutos oficiais, dentre eles a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que abrigou o então curso de Geografia e História. Matricularam-se naquele curso, no ano de 1934, 24 seletos alunos, dos quais oito foram diplomados em 1936.

No período de 1936 a 1960 formaram-se 384 professores de Geografia [e História], dentre eles nomes ilustres que se projetaram no cenário nacional como José Orlandi e João Dias de Silveira (da turma de 1936); Ary França (turma de 1938); Aroldo Edgard de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho (da turma de 1939); Amélia Americano Franco de Castro (turma de 1940); e Aziz Nacib Ab-Saber (turma de 1945).

Na década de 1930 o número de professores com formação especializada em Geografia [e História] foi tímido, totalizando 41 docentes. Na década de 1940 houve um aumento considerável e número de professores formados foi de 132 para alcançar um fluxo maior na década de 1950, de 211 formandos.

Na modalidade bacharelado do curso de Geografia e História, o número de formandos foi de 476 no mesmo período. Desta forma, 92 alunos não optaram pela licenciatura. A proporção foi de 80,67% para as duas modalidades e 19,33% unicamente para o bacharelado.

Quanto ao gênero dos 476 alunos formados nas duas modalidades (1936 a 1960) 68,9% eram mulheres.

O curso de Geografia e História na modalidade bacharelado tinha a duração de três anos e sua grade curricular era organizada da seguinte forma:

1º ano	Geographia geral Geographia econômica História da Civilização (antiga e medieval)
2º ano	Antropogeographia Geographia econômica do Brasil História da civilização (moderna e contemporânea) História da América (inclusive pré-histórica)
3º ano	Antropogeographia (especialmente do Brasil) História da América História da civilização brasileira

Quadro 1 - Grade curricular inicial do curso de Geografia e História da FFCL da USP

Fonte: Decreto n. 6.283, de janeiro de 1934

Para a formação do geógrafo a grade curricular contemplava disciplinas das áreas de física e humanidades com referencial teórico “[...] provenientes de uma tradição majoritariamente positivista que exaltava o surgimento de zonas pioneiras e a luta contra a natureza, vinculadas a diferentes áreas do conhecimento (História, Direito, Literatura, Jornalismo, Engenharia, Militar, entre outras), ajudaram a promover

fundamentos teóricos-metodológicos da “Geografia moderna brasileira”. (PIRES, 2012, s.p.).

O corpo docente reunia em sua primeira composição professores franceses, entre eles Pierre Deffontaines (1894-1978) e Pierre Monbeig (1908-1987), que subsidiaram os estudos geográficos brasileiros. Estes professores pretendiam formar uma geração de geógrafos capazes de reunir e analisar questões geográficas relacionadas ao território nacional, a paisagem, ao relevo, ao clima, a hidrografia etc. articuladas aos fatos dos fenômenos humanos.

3 | ASPECTOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES GEOGRAFIA [E HISTÓRIA]

Além da formação técnica oferecida pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das décadas de 1930 a 1960 elas se constituíram enquanto *locus* de formação de professores secundários. Neste sentido Cacete (2002) enfatiza que até a década de 1930 a formação do magistério secundário era inexistente, dada as características do sistema público de ensino que mantinha um número bastante restrito de escolas. Na falta de formação docente em nível superior “Os professores da escola secundária eram recrutados entre aqueles que dispunham de uma cultura geral e possuíam conhecimentos específicos relativos à matéria que pretendiam lecionar [...]”. (p. 21).

Quando o sistema de ensino começou a se ampliar mediante necessidade do “[...] estabelecimento de uma economia urbano-industrial [...]” (p.13) surgiram urgências em relação a organização do ensino público para escolarização da população.

Achamada “reforma Francisco Campos”, de 1931 já tinha dado maior organicidade para o ensino secundário e caráter de universalidade ao ensino superior. Buscava-se a pesquisa científica e a introdução dos estudos pedagógicos como condição para a formação docente, compunha-se assim o ineditismo da reforma, que tentou se concretizar com a criação da Universidade de São Paulo.

Com o Código de Educação de 1933, Decreto n. 5.844, o monumental Instituto de Educação Francisco de Campos foi transformado em Instituto de Educação que por sua vez deveria oferecer a formação pedagógica aos candidatos a professores para a escola secundária.

Para Saviani (2009) os Institutos de Educação imprimiram o papel de incorporarem as disciplinas pedagógicas para firmá-las enquanto conhecimentos de caráter científico. O caráter científico inicialmente proposto considerava uma dimensão de pesquisa aos processos formativos.

Cacete (2014) destaca que as Faculdades de Filosofia sofreram críticas quanto ao formato de formação docente que mantinham até os de 1960, especialmente, referentes ao fato de não conciliar a formação do professor e do pesquisador; pela inadequação na preparação do professor que trazia deficiência na prática docente; e

pela precariedade na fixação do profissional à docência.

Por estes motivos, Cacete (2015) relata que desde então se intensificou a discussão acerca da articulação entre a formação do bacharel e o professor de Geografia, já que estava caracterizada especialmente por um

[...] aglomerado de disciplinas isoladas, desvinculadas do campo de atuação profissional dos professores. A acentuação teórica dos cursos de formação de professores, em detrimento daquilo que se entendia por “prática”, sustentava outra crítica recorrente. Acreditava-se que o professor aprendia o seu exercício pedagógico tão somente na prática da sala de aula. Dito de outro modo, a base teórica desses cursos não tomava a prática como referência para formulação teórica. (p. 5).

Para a autora os cursos de formação docente herdaram um paradigma positivista da racionalidade técnica instrumental, segundo o qual os professorandos deveriam ser instrumentalizados por meio de saberes envolvendo técnicas e procedimentos metodológicos para depois aplicar.

Com relação ao curso que analisamos estes aspectos podem ser observados na grade curricular que previa três anos de estudos das disciplinas específicas e um ano de estudos das disciplinas pedagógicas oferecidos no Instituto de Educação.

Uma das características do curso destinado à formação pedagógica de professores secundários é que tinha a duração de um ano, compondo o modelo de formação docente conhecido como “três mais um”. Em “História da formação de professores” Tanuri (2000) nos lembra que este modelo correspondia aos três anos dedicados aos estudos apresentados pelas disciplinas de conteúdos específicos da área de formação, mais um ano dedicado para a formação do licenciado.

No Instituto de Educação o curso de formação docente de um ano era composto pelas seguintes disciplinas, a saber: Biologia educacional aplicada ao adolescente; Psychologia educacional; Sociologia educacional; Methodologia do ensino secundário; Historia e Philosophia da educação; Educação secundaria comparada; e Methodologia do ensino secundário (Artigo 6º da secção IV do decreto n. 7.067, de 1935).

Por sua vez, o Instituto de Educação buscava a formação docente articulada com as bases da “Pedagogia moderna”, representada pelo movimento escolanovista. O entrecruzamento entre as características das teorias pedagógicas e da formação específica do geógrafo favoreceu a circulação de orientações metodológicas destinadas aos professores que subsidiaram a elaboração de programas de ensino para a escola secundária e a produção de manuais de ensino.

Certamente as tentativas de integração entre a formação específica do geógrafo e a pedagógica dialogavam intimamente com as bases teóricas da disciplina de Psicologia educacional, que em sua gênese contou com os esforços de Lourenço Filho (1897-1970) e Noemy da Silveira Rudolfer (1902-1980).

Dentre os fundamentos do currículo para a formação docente constavam nas bibliografias das disciplinas textos de autores como John Dewey (1859-1952); William

Heard Kilpatrick (1871-1965); Maria Montessori (1870-1952); Ovide Decroly (1871-1932); Édouard Claparède (1873-1940); Adolpho Ferrière (1879-1960); MoiseiPistrak (1888-1940); e Anton Makarenko (1888-1939). Dentre os brasileiros destacaram-se nos programas de ensino autores como João Augusto de Toledo (1879-1941); Antonio Firmino de Proença (1880-1946); Delgado de Carvalho (1884-1980); Fernando de Azevedo (1894-1974); e Lourenço Filho.

Nadai (1994) observa que o Instituto de Educação foi uma das respostas institucionais frente as propostas do *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, já que nele Fernando de Azevedo, relator do *Manifesto*, propunha colocar em prática um projeto pioneiro de formação docente em nível superior em nosso país, considerando a “variante paulista” dos estudos universitários, que se organizava com potencialidade para assumir papel como centro de investigação e de pesquisa.

O decreto estadual número 7.067, de 6 de abril de 1935, estabeleceu que no Instituto de Educação o ensino se daria por meio de cursos normais e extraordinários. Dentre os primeiros estavam o *Curso de administradores escolares*; o *Curso de formação pedagógica de professores secundários*; e o *Curso de formação de professores primários*.

Conforme relata Nadai (1994) o próprio Fernando de Azevedo conceituou o Instituto de Educação como o laboratório do sistema educacional paulista da época, também algo próximo a um centro de pesquisas.

Conforme consta no quadro abaixo o curso de formação docente era composto pelas seguintes disciplinas:

Primeiro semestre	Segundo semestre
Biologia educacional aplicada ao adolescente	Historia e Philosophia da educação
Psychologia educacional	Educação secundaria comparada
Sociologia educacional	Methodologia do ensino secundário
Methodologia do ensino secundário	

Quadro 2 – Disciplinas do primeiro curso de formação pedagógica de professores secundários do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo

Fonte: Artigo 6º da seção IV do decreto n. 7.067, de 1935

O modelo didático-pedagógico de formação docente implantado a partir dos anos de 1930 deu importância a questão pedagógica, no entanto, até os dias de hoje não encontrou um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009), especialmente no que se refere a articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica e entre a teoria e a prática educativa.

A disciplina de Metodologia do ensino secundário era ministrada nos dois semestres do curso. Seu programa de ensino (USP, 1935a) constava de cinco temas descritos abaixo.

Natureza e significado do ensino secundário.

- I. O princípio do ensino secundário: a cultura geral e o despertar do espírito crítico, preparação para a vida.
- II. O professor e o ensino secundário: preparação, função, a disciplina intelectual e moral a que ele deve se impor.
- III. O contato moral e mental com os alunos.
- IV. O professor secundário no meio social.

Dada a especificidade dos saberes técnicos e profissionais da profissão docente, para a contratação do professor catedrático da disciplina de Metodologia do Ensino Secundário, não houveram inscritos, ficando a vaga em aberto até 1936. Conforme indica o decreto n. 7.067, de 1935, o corpo docente deveria ser composto por professores catedráticos; docentes livres; auxiliares de ensino; e professores contratados.

Assim, para a disciplina de Metodologia do ensino secundário “[...] foram contratados Paul Arbousse Bastide e Dora de Barros Pastorino, o primeiro como regente e a segunda como auxiliar de ensino.” (NADAI, 1994, p. 160).

O professor de Metodologia do Ensino Secundário deveria contar com o apoio de outros docentes – tantos fossem as Secções apresentadas – para tratar das Metodologias Especiais. Nas primeiras décadas, elas foram tratadas sob forma de conferências, com a colaboração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e se destinavam a “complementar, por especialistas de cada uma das matérias das escolas secundárias, o curso de formação técnica e profissional do professor de ensino secundário.” Em geral os professores discorriam sobre “a importância da história da disciplina, isto é, a trajetória de sua constituição, o programa escolar e a metodologia do ensino das matérias de sua especialidade. (p. 165).

Para a abordagem sobre a “Metodologia do ensino de Geografia” foi escolhido o geógrafo francês Pierre Monbeig que se tornou o primeiro docente da USP a sistematizar orientações metodológicas aos futuros professores de Geografia. As orientações foram ministradas em forma de conferência proferida no salão nobre do Jardim da Infância, do Instituto de Educação. Posteriormente o renomado professor se envolveu no debate sobre o ensino de Geografia, integrando uma comissão da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) para sugerir um programa para o ensino da Geografia no ensino secundário. O programa e as orientações metodológicas foram publicados nos artigos “O ensino secundário da Geografia”, em 1935 e “A Geografia na escola secundária”, em 1945.

A familiaridade de Monbeig com a temática se deve possivelmente por sua sólida formação na Universidade de Paris em Letras (1927), Geografia Geral (1928) e História e Geografia (1929), aliada ao fato de que em seu país atuou como professor do ensino secundário no Liceu de Caen (USP, 1935).

As orientações metodológicas de Monbeig envolviam:

- não fazer uso excessivo da memória;

- buscar uma Geografia “racional e inteligente”;
- entender a Geografia enquanto uma disciplina de cultura geral; enquanto estudo da realidade imediata; e estudo da relação entre o homem e a natureza;
- utilizar recursos e processos didáticos como mapas, fotografias, leituras, observações, e excursões geográficas.
- partir do local na compreensão dos fenômenos geográficos para compará-los com regiões mais distantes.

As orientações de Monbeig contribuíram para a formação de um “novo profissional” atrelada ao panorama da era do capitalismo, da urbanização e industrialização que exigia novos rumos à educação. Assim, se por um lado o curso da USP “[...] originou-se marcado pela dualidade em sua formação: conteúdo científico, formação cultural de um lado e pedagógico, metodológico e técnico, de outro.” (NADAI, 1994, p. 157), algumas ações fortaleciam a formação pedagógica, cujo foco se dava no último ano do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A FFCL da USP formou entre os anos de 1934 e 1960 384 professores de Geografia [e História]. Deste seleto grupo surgiu uma geração de brilhantes geógrafos e professores para atuar na escola secundária paulista e/ou em universidades renomadas.

As primeiras impressões apontam para o papel fundamental que o curso da USP desempenhou na organização interna da *Didática da Geografia* no estado de São Paulo e no Brasil, já que suas orientações metodológicas abarcou um conjunto de ideias, processos, formas e conteúdos fundamentados nos pressupostos psicológicos da aprendizagem (a inovação educacional que redescobriu a criança), validados cientificamente pela Pedagogia científica, incluindo a Psicologia da Educação.

O curso da USP fomentou debates que contribuíram para regular a ordem das práticas pedagógicas em Geografia em nosso país, algumas delas ainda presentes na ordem do dia. Assim, o modelo de formação docente adotado à época pela USP contribuiu para a constituição do campo profissional. Certamente esta matriz caracterizada pela orientação escolanovista teve inúmeras variáveis, cujas versões é preciso ainda investigar para compreendermos o presente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2011. Disponível em: < <http://www.revistaedugeo.com.br>>

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2014.

_____. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. *Revista Casa da Geografia*, Sobral, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. *O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913-1942*. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, 1995.

NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, p. 151-172, jan./dez. 1994.

OLIVEIRA, Livia de. *Contribuição ao ensino de Geografia*. 1967. (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1967.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de Ensino Médio sobre a Geografia atual*. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *Trajetoária da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000*. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. Tendências teórico-metodológicas e suas influências nas pesquisas acadêmicas sobre ensino de Geografia. *Terra Livre*, São Paulo, ano 21, v. 1, n.24, 2005.

PIRES, Hindenburgo Francisco. Prefácio. In.: CUSTÓDIO, Vanderli (Org.). *Fundamentos teóricos-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos brasileiros (AGB) – Geografia (1935-1936) e Boletim da AGB (1941-1944)*. São Paulo: AGB, 2012.

ROCHA, Genilton Odilon Rêgo da. *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro*. 1996. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. *A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX*. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

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

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, mai/jun./jul./ago. 2000, p. 61-88.

FONTES DOCUMENTAIS

DECRETO n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo.

DECRETO n. 6.283, de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências.

DECRETO n. 7.067, de 06 de abril, de 1935. Aprova o regulamento do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM PROFESSOR EM COMEÇO DE CARREIRA

Carlos Alberto Tavares Dias Filho

Universidade Federal de São Paulo – Unifesp –
Campus Diadema
Diadema – SP

Itale Luciane Cericato

Universidade Federal de São Paulo – Unifesp –
Campus Diadema
Diadema – SP

RESUMO: Este artigo discute os dados preliminares de um estudo que investiga como um professor iniciante sente e significa suas primeiras experiências profissionais. A temática mostra-se relevante quando considerados o cenário de baixa atratividade da carreira docente e os índices de evasão e abandono logo nos primeiros anos de atuação do professor iniciante. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados mediante a construção de núcleos de significação conforme a proposta de Aguiar e Ozella (2006). Os resultados corroboram o que a literatura apresenta sobre o ciclo de vida profissional dos professores. O primeiro ano de trabalho do professor entrevistado mostrou-se fortemente influenciado por suas experiências enquanto aluno, pelos desafios típicos do início da carreira, como o manejo com as questões da sala de aula no que diz respeito à relação com alunos e com conteúdo a ser ensinado.

Apesar desses desafios, o período é significado por experiências positivas e marcado pelo desejo de permanecer na profissão e nela se firmar, tendo sua própria classe, realizando cursos de formação continuada e tornando-se um professor cada vez melhor. Tais resultados indicam para a necessidade do fomento a políticas educacionais que acolham o docente iniciante, dando-lhe a segurança necessária para bem atuar na profissão. Ações tutoriais realizadas no interior de cada escola, bem como professores mais experientes compartilhando experiências com os iniciantes, podem se constituir em formas de acolhimento e apoio, contribuindo para significar esse momento profissional de modo construtivo.

PALAVRAS-CHAVE: professor iniciante; prática pedagógica; formação de professores.

ABSTRACT: This article discusses the preliminary data of a study on how a starting teacher feels and signifies his or her first professional experiences. The issues prove to be relevant when we consider the scenario of low attractiveness of the teaching career and the evasion and resigning indices in the first years of teaching. The data was collected by semi-structured interview and analyzed by the means of the construction of meaning cores in accordance to Aguiar and Ozella (2006). The results corroborate what the literature presents

about the professional life cycle of teachers. The first work year of the interviewed teacher was shown to be strongly influenced by his or her experiences as a student, by the typical challenges of career beginning such the management of classroom issues regarding relationship with students and content to be taught. Despite these challenges, the period is marked by positive experiences by the wish to remain in the profession and to get established in it, having his or her own class, taking continuous improvement courses and becoming an increasingly better teacher. Such results point towards the need for the incentive of educational policies that nurture the starting teacher, giving them the necessary security to work in the profession. Tutorial action, carried out within each school, as well as more experienced teachers sharing their experiences with the beginners, may constitute in forms of nurturing and support, contributing to signify this professional moment in a constructive manner.

KEYWORDS: beginning teacher; pedagogic practice; teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os dados preliminares de estudo que investiga como um professor em início de carreira sente e significa suas primeiras experiências profissionais. A temática mostra-se relevante tanto pelo cenário que evidencia a baixa atratividade da carreira docente atualmente (GATTI, 2009), que já resulta em carência de professores para lecionar disciplinas de química, física e matemática, como pelos estudos que apontam índices de desistência e abandono do magistério logo em seus primeiros anos de atuação (LAPO; BUENO, 2003).

A literatura especializada sobre o ciclo de vida profissional dos professores demonstra que, ao longo da carreira, esses profissionais passam por diversas fases. Para Garcia (1999), a primeira delas está relacionada às experiências que o iniciante na carreira teve enquanto aluno. Essas experiências e memórias podem influenciar, de modo positivo ou negativo, os primeiros anos de atuação profissional mesmo que o professor não tenha consciência disso. Huberman (1992) credita ao momento de iniciação profissional importância significativa para as ações profissionais futuras: a de permanência ou a de abandono da profissão. Para esse autor, quando os primeiros anos docentes são significados por experiências positivas, o sujeito costuma referir boas relações com alunos, considerável domínio do ensino e prazer em realizar o trabalho. Por outro lado, quando as experiências dos primeiros anos docentes são significadas negativamente, os sujeitos referem-se ao trabalho como excessivo e desgastante. Além disso, a relação com os alunos mostra-se difícil, o relacionamento com colegas apresenta-se incipiente e há forte componente de ansiedade.

Para Gonçalves (1992), os cinco primeiros anos de atuação podem ser marcados tanto pelo desejo de abandonar a profissão como pelo desejo de se firmar na carreira. Esses desejos podem ser influenciados por um sentimento – real ou não – de falta de preparo para lidar com os desafios que o trabalho requer ou pelas próprias

condições oferecidas para sua realização, como classes com alto número de alunos ou infraestrutura precária da escola em termos físicos e materiais.

Lapo e Bueno (2003) pesquisaram as causas que levam professores ao abandono da profissão. O estudo, feito com professores efetivos do magistério do Estado de São Paulo, evidenciou que abandonar a carreira faz parte de um processo:

(...) esse enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos é consequência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que se foram acumulando durante o percurso profissional. (LAPO; BUENO, 2003, p. 76).

Para as autoras, o abandono, além de ser um processo que se constrói ao longo do tempo, apresenta-se de duas maneiras: abandono temporário, concretizado por faltas, licenças curtas e/ou sem vencimentos que permitem ao professor se ausentar fisicamente de um cotidiano de trabalho que lhe incomoda, demonstrando um desinvestimento e distanciamento em relação ao que ocorre no ambiente de trabalho; e o abandono definitivo, quando a formalização do rompimento com o vínculo de trabalho se concretiza.

Os estudos citados evidenciam que os primeiros anos de atuação do professor se configuram como um período de experimentação, cujas vivências podem determinar seu futuro profissional. Quando as experiências se mostram positivas, pode haver contribuições para que as dificuldades típicas do trabalho na escola sejam enfrentadas com vistas à afirmação profissional. Quando negativas, essas experiências podem resultar em evasão e abandono da profissão, aspecto que se mostra, aliás, bastante problemático em um cenário de escassez de profissionais como o evidenciado pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2003 e de 2007, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esses dados indicam que, nos próximos anos, o número de aposentadorias docentes tende a superar o número de formandos, cabendo, pois, colocar a problemática da carreira docente em discussão.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DO ESTUDO

O participante do estudo é um professor formado há um ano que atua em uma escola particular na capital paulista como substituto, com carga horária de 20 horas semanais. Possui 22 anos de idade, é solteiro, não tem filhos e mora com os pais. cursou licenciatura em ciências, formando-se em 2014 em uma universidade pública de São Paulo. O referido curso oferece, além da formação em ciências, a opção de escolha por uma trajetória formativa entre quatro áreas: biologia, física, química e matemática. Destas, o professor optou por matemática de modo que sua formação lhe permite lecionar, além da disciplina de ciências para o fundamental II, também a disciplina de matemática para os ensinos fundamental II e médio. Sua escolarização

básica foi realizada na rede particular de ensino. No momento da pesquisa, realizava um curso de formação continuada sobre prática docente. O participante foi escolhido após preencher o critério de ser licenciado com até três anos de formado e exercer atividade profissional em escolas de educação básica.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, cujas temáticas norteadoras versaram sobre o momento de iniciação profissional; o trabalho realizado na escola e as expectativas profissionais.

A análise foi feita mediante a construção de núcleos de significação conforme o proposto por Aguiar e Ozella (2006). Segundo os autores, essa metodologia, que é embasada na psicologia histórico-cultural, permite identificar nas falas do entrevistado a constituição dos sentidos que ele atribui para um determinado fato a partir da observação de indicadores que representam formas de ser, pensar, sentir e agir. Indicadores, para Aguiar e Ozella, referem-se a fatos relevantes, cujos conteúdos temáticos constituem a base do que eles denominam núcleos de significação. A construção dos núcleos ocorre a partir da articulação de conteúdos considerados semelhantes, complementares ou contraditórios. Essa articulação deve estar atenta a contradições presentes na fala do entrevistado porque são elas que revelam conteúdos nem sempre verbalizados com clareza. Tampouco pode a análise desconsiderar as condições históricas e sociais nas quais o entrevistado vivencia sua experiência, pois a articulação de suas falas com essas condições pode produzir uma compreensão mais completa do fenômeno estudado. Segundo Aguiar e Ozella (2006), a construção dos núcleos de significação ocorre em três momentos: seleção de temas que aparecem na fala do entrevistado, considerando importância e frequência; aglutinação dos temas em conteúdos, considerando similaridade, complementaridade ou contraposição; e sistematização e inferência dos dados, permitindo a compreensão das chamadas zonas de sentido do entrevistado. Todo esse processo de trabalho com os dados resultou em dois núcleos de significação, e um deles foi escolhido para apresentação neste texto.

Como já dissemos, os núcleos de significação refletem as zonas de sentido do professor entrevistado, ou seja, suas formas de ser, pensar, sentir e agir em relação às suas primeiras experiências profissionais como docente. O sentido é compreendido pela psicologia histórico-cultural como construções do indivíduo que resultam da relação dialética entre as vivências próprias com seu tempo e sua cultura e adquirem um valor específico ao serem articuladas a outras vivências prévias, emoções anteriores, seus afetos e sua imaginação. Pertencem, assim, a um plano mais próximo da subjetividade porque são pessoais, singulares, idiossincráticas, ainda que constituídas com base em um processo sociocultural.

3 | A QUESTÃO DA INDISCIPLINA E DO DESINTERESSE DOS ALUNOS SEGUNDO UM PROFESSOR EM COMEÇO DE CARREIRA

Dos aspectos abordados na entrevista, aqueles que mais nos chamaram atenção e que constituem esse núcleo de significação envolvem o que o professor considera indisciplina e desinteresse dos alunos pelo estudo. Esses aspectos são relevantes para discussão porque se relacionam com o modo como o professor iniciante conduz sua ação em sala de aula, a qual está intimamente vinculada à formação que recebeu na graduação e às suas possibilidades de desenvolvimento profissional.

Iniciamos as discussões compreendendo um pouco sobre sua rotina de trabalho, como professor substituto que é.

Tem três dias diferentes: um que eu entro em sala o dia inteiro, outro que não entro em sala e outro que estou na coordenação. Quando eu não entro em sala, eu passo o dia na sala dos professores preenchendo meu material. Recebo por bimestre sete apostilas do Ensino Fundamental II (EFII) e do Ensino Médio (EM), que vêm somente com resultados. Sem conta e sem o processo de pensamento. Acabo tendo que preenchê-la para entender o processo. (...) Quando alguém falta e eu vou entrar em sala de aula, pego minhas apostilas, se depende do professor [de mat] da turma, continuo a apostila, corrijo alguma lista de exercícios e entro já perguntando por dúvidas de matemática. Em resumo, aplico alguma atividade deixada pelo professor, continuo a apostila de matemática ou aplico alguma atividade de revisão preparada por mim. Já, quando acompanho a coordenação, o último foi agora semana passada, estava ajudando a imprimir (a máquina havia dado problema) provas para grampear...

O contrato de trabalho como professor substituto de matemática decorre, segundo o entrevistado, por uma necessidade da escola em reforçar aprendizados nessa área de conhecimento

como a matemática é a grande vilã, segundo a direção. Assim a ideia foi contratar alguém para que as turmas tivessem mais matemática. A ideia seria que eu trabalhasse só com listas de exercícios.

Questionado sobre os principais desafios encontrados em seu dia a dia de trabalho, o professor menciona que

o único problema que vejo é, como outros professores também, indisciplina em algumas salas. (...) Semana retrasada, eu estava no 1 EM, a turma onde eu tenho mais dificuldade para dar aula, onde tem uma parcela que grita muito, eu acho que eles esperam que os professores “os chamem” para a matéria, a responsabilidade do aprendizado deles está no professor. Eles estavam começando a conversar, eu elevei a voz, gritei mesmo para chamá-los, perguntei o que haviam entendido e ouvi como resposta “comecei a entender quando você me chamou”. Eles não entendem a necessidade de sua participação ativa.

A indisciplina é queixa recorrente entre educadores. Biondi e Felício (2007) apontam que ela é referida como um problema por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das instituições particulares. A pesquisa foi realizada por meio de questionário em escolas de todo o Brasil. Suas causas são atribuídas, no senso comum, a variados fatores que vão desde um fenômeno próprio da adolescência, como o questionamento de regras e valores típicos do mundo

adulto, até uma degradação das relações familiares que promove a formação de transtornos psicológicos. Aquino (1996) esclarece que a indisciplina está relacionada com uma ruptura do contrato social da aprendizagem pressupondo, assim, uma relação pedagógica. O autor afirma que professores apontam a indisciplina atual como um impedimento a seu trabalho, citando que ela vem na forma de “[...] bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito a figuras de autoridades etc.” (AQUINO, 1996, p. 40). Por esses comportamentos o aluno demanda maior atenção do professor, que passa parte do tempo da aula buscando modos de conter tais comportamentos. Aquino (2003) discute a construção dessa representação de aluno indisciplinado, oposta ao modelo de disciplina com base em ordem, silêncio e submissão a regras e figuras de autoridade. Será que a construção de conhecimento, de fato, pressupõe alunos sentados, enfileirados e calados como outrora se desejava? Sendo o aluno um ser histórico e social, será que esse perfil é ainda coerente com a geração de jovens que temos atualmente? Assim, há que se problematizar a visão de indisciplina apresentada pelo professor entrevistado a fim de compreender que representações de um alunado idealizado não o levarão a lidar com os desafios cotidianos requeridos pela docência nos dias de hoje.

O professor associa o que chama de indisciplina ao modo como a escola conduz o processo de avaliação. Em suas palavras

A avaliação da minha escola é algo que mais me incomoda. (...) A escola é trimestral, então, cada trimestre tem três provas: P1, P2, P3. A P1 é a matéria que teve antes dela, a P2 é a matéria do conteúdo anterior a ela mais o da P1, a P3 é uma prova de recuperação que substitui a menor nota entre a P1 e a P2, porém a matéria entre a P2 e a P3 não é avaliada em momento algum. Terminando as avaliações, as provas somam até 8 da prova, e os outros 2 pontos são a quesito do professor. Após toda essa nota, acho que, ano passado ou retrasado, instituíram um trabalho de recuperação, que, caso a nota da criança esteja baixa, ela faz o trabalho, soma com a nota e divide por 2. Então, vários alunos já contam com o trabalho de recuperação, que pode ser feito em casa.

A facilidade com o processo de avaliação parece, para o professor, relacionar-se diretamente com o interesse dos alunos pelo estudo, mas também é influenciado por sua posição de professor substituto

Eu vejo alguns alunos que não querem fazer, por não quererem, dada minha posição de substituto. Minha primeira atividade [na 1ª série do Ensino Médio], cerca de 40% não quiseram fazer, o que já me incomodou. Mas, quando eu sinto que eles não atingem, como eu tenho uma aula e nunca sei quando voltarei lá, tento remediar a situação, discutindo novamente, tentando passar exercícios mais simples, porém do mesmo conteúdo e pedindo que me procurem depois, porém nunca fui procurado.

Os relatos acima permitem uma reflexão sobre as tradicionais formas utilizadas pela escola para enfrentamento da chamada indisciplina. Segundo Vinha e Tognetta (2009), três são as estratégias: evitar, conter e ignorar. Quando a escola evita

condutas indisciplinadas, ela institui regras que controlam o comportamento dos alunos, mantendo-os em constante vigilância. Quando contém, ela atribui para uma figura de autoridade a responsabilidade por resolver um determinado conflito, aplicando medidas punitivas, quando é o caso. Quando ignora, não atribui importância ao conflito surgido, alegando, por exemplo, ser fenômeno típico da idade, atitude que contribui para fomentar ações e atitudes de desrespeito. Não raras vezes, observa-se que uma forma bastante corriqueira para conter a indisciplina envolve as práticas avaliativas, deixando o aluno em constante preocupação em relação ao seu desempenho acadêmico. Assim, a nota deixa de ser parte do processo pedagógico e torna-se instrumento de regulação da conduta do aluno, estratégia esta que pouco se aproxima de uma prática formativa emancipatória. Relacionar o desinteresse dos alunos à condição de professor substituto de nosso entrevistado explicaria o que está sendo considerado como indisciplina na perspectiva de controle, avaliação e poder do professor sob o aluno.

Aquino (1998) diz que os professores entendem a disciplina como ponto de partida para a ação pedagógica, um pré-requisito. Discordando dessa visão o autor acredita que a disciplina é uma decorrência do trabalho diário em sala de aula.

Ao contrário, a inquietação e a curiosidade infantis ou juvenis, que antes eram simplesmente reprimidas, apagadas do cotidiano escolar, podem hoje ser encaradas como excelentes ingredientes para o trabalho de sala de aula. Só depende do manejo delas... (AQUINO, 1998, p. 7)

Desse modo, o professor pode usar os ingredientes da indisciplina em seu favor em vez de lutar contra eles. O autor também esclarece a importância de se propor um contrato pedagógico que estabeleça os papéis tanto de professor como de aluno, os objetivos do processo pedagógico e os caminhos que ele percorrerá.

Além de queixar-se das formas de avaliação utilizadas pela escola, o professor menciona também o que considera uma postura imediatista do jovem atual.

Também imagino que a questão do imediatismo atrapalhe, você vai fazer uma volta para uma questão e eles se importam mais com a resposta. Também tenho alunos com vício em celular, quando peço para guardarem, tenho alunos com cara de quem está com dor, por se separarem do celular. Às vezes, eu tento usar o celular, “não pega o celular para usar a calculadora”. Sinto que estão muito imediatistas.

Vinha e Tognetta (2009) consideram que o comportamento indisciplinado é revelador daquilo que o sujeito precisa aprender, ou seja, de valores ou condutas que ainda necessitam receber mediações para que possam se desenvolver adequadamente. Assim, caberia ao professor, enquanto par mais experiente na relação pedagógica, menos culpar o aluno por seu comportamento e mais utilizá-lo como guia para a prática educativa. Aquino (1998) afirma que o “aluno-problema” explicita as mazelas das relações estabelecidas em sala de aula sobre algum dos acontecimentos

nela presentes, entendendo isso como uma possibilidade para melhoria da ação pedagógica, em vez de um impedimento.

Discorrendo sobre seu processo de formação inicial, o professor nos informa que

Me formei em Ciências [Licenciatura] com habilitação em matemática. Tive dois anos de biologia, física, química e matemática, para, depois, ter dois anos voltados à matemática. Muitas questões de matemática eu gostaria de ter tido a mais. A questão da resolução de problemas, nessas últimas férias tirei uma semana para fazer um curso, sentindo que eu ainda poderia melhorar. E discutir melhor teorias de educação, pois as teorias são muito bonitas, mas como aplicá-las, pegar uma teoria e aplicar em sala de aula eu gostaria de ter visto mais. Esses pontos poderiam ter sido aprofundados durante a graduação.

O professor evidencia que sua formação possui uma lacuna no que diz respeito aos conteúdos didáticos e pedagógicos, próprios das ciências da educação, estando mais voltada – e ainda assim com algumas ressalvas – para os processos mais metodológicos da área de ciências e matemática. Por essa razão, é difícil ao professor refletir sobre as questões que envolvem a relação professor-aluno, com vistas ao aperfeiçoamento de sua ação docente. Um ponto importante a ser destacado, no entanto, é sua participação em um curso de formação continuada com foco em prática docente, reflexo de seu interesse em ser um professor melhor e de seus planos para continuar seu processo formativo.

Tenho vontade de fazer mestrado e doutorado, dando aula enquanto os curso. Quero ter uma carga horária de sala de aula, quero saber lidar melhor do que lido hoje.

A visão que o professor possui sobre seu papel enquanto educador, o papel da escola e dos alunos foi reiterada em diversos momentos da entrevista. Num desses momentos, perguntado sobre o que espera dos alunos, responde que gostaria de ter

O aluno perfeito, um aluno que pergunte e estude antes da aula. Eu já sonho que, enquanto eu estiver falando, silêncio absoluto, sem ser interrompido muitas vezes, ou interrompido com perguntas. Seria bom.

Entrevistador: E acontece?

Professor: Não.

Entrevistador: Então, estamos falando de expectativas bem opostas, os alunos esperam um professor que os chamem e levem pela mão e o professor um aluno mais autônomo.

Professor: Sim.

Entrevistador: Será que essas expectativas são legítimas?

Professor: Vou defender o lado do professor, que o importante seria o aluno entender o conteúdo com ajuda do professor, que o professor não tivesse que puxar o aluno de volta para sua matéria a cada cinco minutos. Imagino que o aluno mais autônomo seja ideal.

Entrevistador: E quando a gente não tem isso, a gente faz o quê?

Professor: A gente chama. O jeito é, se ele tem que ser chamado, a gente chama. Em 50 minutos, não tenho como resolver a autonomia deles, então, perco 15

minutos que sejam chamando eles.

No entanto, será que apenas chamar os alunos é suficiente? O próprio professor reconhece que a prática é ineficaz, mas a única que lhe parece possível no momento. Aquino (1996) esclarece que

Ela [a indisciplina] pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-la plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela (AQUINO, 1996, p. 45)

Por outro lado, há um aspecto positivo em sua atuação porque, embora reconheça idealizar suas expectativas sobre o alunado, ele está aberto a procurar novas e diferentes formas para dar conta de realizar seu trabalho, algo que o professor faz com a maturidade profissional que possui, valendo-se da tentativa de despertar o interesse dos alunos por meio de metodologias alternativas para o ensino.

Muitos conteúdos podiam ser trabalhados diferente do tradicional por meio de softwares educacionais. Sempre que tenho possibilidade, trabalho com algo diferente, geralmente softwares. Eu tento diversificar.

Essa postura, embora positiva, apresenta algumas limitações. Aquino (1998) nos lembra que recorrer apenas a recursos metodológicos pode ser um caminho improdutivo porque o sucesso não está no software em si, mas no modo e a serviço do que ele é utilizado. Se, como já dissemos, o trato com a indisciplina requer olhar para a relação professor-aluno e para o contrato pedagógico que rege essa relação, é preciso olhar também para a função primordial da escola: o trabalho com o conhecimento.

[...] o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções. Nesse sentido, a matemática é moralizadora; as línguas, as ciências e as artes também o são, se entendermos moralidade como regulação das ações e operações humanas nas sucessivas tentativas de ordenação do mundo que nos circunscreve [...] trata-se dos modos de pensamento aí envolvidos e não necessariamente dos conteúdos deles decorrentes (AQUINO, 1996, p. 51)

Discorrendo sobre sua educação e as influências que recebeu no ambiente familiar, o professor relata que seu pai, também professor de matemática, lhe conferia autonomia para condução de seus estudos.

Quando eu pedia ajuda, ele ajudava. Ele pensa no sentido de “você faz e a responsabilidade é sua, se quiser ajuda estou aqui”, ele se colocava disponível. (...) Quando eu estava no EM, perguntei para ele o que ele achava que eu deveria fazer, ele respondeu: “se vira”. Se quiser fazer qualquer curso faça, se quiser ir [estudar] longe vá. [Foi algo como “a escolha é sua”]

A maneira como a educação familiar do professor se processou, conferindo-lhe responsabilidades e autonomia para com as próprias escolhas e estudo, parecem estar presentes hoje em suas formas de pensar, sentir e agir, de modo que se refletem nas expectativas que possui acerca de seus alunos. Sua memória de estudante está presente em suas expectativas sobre o que é ser estudante. Evidenciar essas expectativas poderia contribuir para que o professor sobre elas pudesse refletir. Seria ele beneficiado da mediação de um par mais experiente que, numa ação tutorial no ambiente escolar, pudesse com ele discutir suas dúvidas, dificuldades e anseios? Este nos parece um caminho promissor de apoio ao professor em início de carreira, como apontado por Cericato e Davis (2013), mas que, infelizmente, não parece ser uma possibilidade presente no cotidiano de trabalho de nosso entrevistado.

Minha escola não tem [trabalho coletivo entre professores]. Temos apenas uma reunião trimestral. Participei apenas de uma, ao final do primeiro trimestre, onde o diretor levou uma lista de alunos que ele chamou de “alunos-problemas”, cujas notas estão vermelhas em diversas disciplinas. A reunião girou em torno destes alunos, pontualmente.

Apesar das dificuldades apontadas, o professor aparenta entusiasmo, estando firme em sua escolha profissional e demonstrando planos futuros de atuação

Às vezes, eu gosto e, às vezes, eu estou incomodado, querendo ter uma turma minha, um horário fixo.

Perguntado sobre sonhos profissionais, o professor responde:

Eu gostaria de ser um bom professor. Gostaria de falar para mim mesmo que sou um ótimo professor, vou até subir de bom para ótimo.

Entrevistador: Então, defina um ótimo professor.

Professor: Fazer esse movimento, de poder parar de chamar e que o aluno viesse.

Interessante observar como suas expectativas profissionais exigem um alto e responsável desempenho, algo coerente com a forma como aparentemente sua estrutura psíquica para ação no mundo se constituiu. Notamos, no entanto, que essa expectativa é também idealizada porque é amparada em representações que dependem mais do comportamento dos alunos do que de seu jeito em compreender e conduzir a ação pedagógica. Esse dado, que nos parece ser reflexo de uma formação inicial incipiente, nos induz a pensar na necessidade de os cursos que formam professores em nível de licenciatura reorganizarem seus currículos, considerando as questões próprias das relações humanas que ocorrem na escola porque o processo de ensinar e aprender depende essencialmente dessas relações, o que tem se mostrado um aspecto pouco abordado, quando não inexistente. Analisando a precariedade dos currículos das licenciaturas, Gatti (2013-2014) afirma que:

A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. (GATTI, 2013-2014, p. 39)

Uma formação focada em conhecimentos disciplinares de uma área de conhecimento específica é importante, sem dúvida, mas não suficiente porque formar professores é um processo complexo que envolve uma ampla gama de conhecimentos. A demanda de formação envolve, entre outras coisas, também o trabalho com as representações dos futuros professores acerca do alunado e das condições de trabalho sob pena de estes se sentirem despreparados para o exercício docente, o que pode vir a gerar frustrações desnecessárias para uma carreira com tão baixa atratividade. Há que se produzir aproximação entre a formação universitária e a realidade presente nas escolas. Enfim, mais um desafio ao já tão comprometido currículo dos cursos que formam esses profissionais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do estudo corroboram o que a literatura apresenta sobre o ciclo de vida profissional dos professores. O primeiro ano de trabalho de nosso entrevistado mostrou-se fortemente influenciado por suas experiências enquanto aluno, pelos desafios típicos do início da carreira, como o manejo com as questões da sala de aula no que diz respeito à relação com alunos e com conteúdo a ser ensinado. Nesse aspecto, em particular, os resultados são semelhantes aos encontrados por Cericato (2017) que investigou o início da carreira docente de uma professora atuante na escola pública. Assim, supomos tratar-se de um aspecto mais relacionado com questões mesmas da profissão docente e não ao tipo de escola em que o trabalho se realiza.

Apesar dos desafios apresentados o professor parece significar seu começo de carreira com experiências positivas e marcadas pelo desejo de permanecer na profissão e nela se firmar, tendo sua própria classe, realizando cursos de formação continuada e tornando-se um professor cada vez melhor. Esse é um aspecto essencial quando associado ao panorama da baixa atratividade da carreira e das pesquisas que indicam a evasão profissional logo nos primeiros anos de atuação.

Por fim, os dados aqui discutidos permitem-nos refletir sobre a estruturação da formação docente em nosso país. Destacamos a importância de haver uma aproximação entre o que se ensina na universidade e a realidade concreta da sala de aula, garantindo aos professores recém-formados a segurança necessária para bem atuarem na profissão. Além disso, o fomento a políticas educacionais para que ações tutoriais sejam realizadas no interior de cada escola e para que professores mais experientes partilhem experiências com iniciantes pode se constituir em formas

promissoras de acolhimento e apoio, contribuindo para significar esse momento profissional de modo construtivo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul 1998.

_____, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

BIONDI, Roberta; FELÍCIO, Fabiana. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb**. Brasília, MEC/SEF, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287+empenho+dos+estudantes+uma+an%C3%A1lise+em+painel+dos+dados+do+Saeb/f6bf15c8-3919-4225-a45b-0ecfc2c51fc9?version=1.3>. Acesso em: 10 jan. 2019

CERICATO, Itale Luciane; DAVIS, Claudia. Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores. In: Helenice Maia; Neiza de Lourdes F. Fumes; Wanda Maria Junqueira de Aguiar. (Org.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. 1ª ed. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013, v. 1, p. 259-292.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999, 272p.

GATTI, BERNARDETE A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

_____, BERNARDETE A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. REVISTA USP. São Paulo. n. 100. p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GONÇALVES, José Alberto M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992, 216p.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992, 216p.

LAPO, Flavines R.; BUENO. Belmira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 65-88, mar-2003.

VINHA, Telma; TOGNETTA, Luciene R. P. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 9, p. 525-540, 2009.

OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE

Claudia de Jesus Tietsche Reis

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

Florianópolis-SC

RESUMO: Este trabalho investiga os princípios pedagógicos de Paulo Freire e Rudolf Steiner para dialogar com a realidade discente, influenciada pelos meios eletrônicos – televisão, videogame e computador. A abordagem é qualitativa e utiliza para a coleta de dados análise documental e entrevista semiestruturada. As equipes gestoras e três professores de cada escola, uma waldorf e outra freireana, ambas do interior de São Paulo, foram entrevistados. Para análise dos dados utilizou-se o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg. A partir desses dados, concluiu-se que as duas pedagogias apresentam em comum a não utilização de apostilas e o incentivo à autonomia dos professores. Em complementação, a waldorf prioriza o desenvolvimento individual dos alunos para beneficiar o social e a freireana, o contexto social como base formativa para a construção do indivíduo. Ao abordar os meios eletrônicos identificou-se cautela: a pedagogia waldorf defende as vivências artísticas e um ritmo diferenciado de condução dos conteúdos, como alimento que supre as necessidades dos alunos; a pedagogia freireana acredita na

interdisciplinaridade dos conteúdos, praticados em forma de projetos que se modificam ano a ano, despertando o interesse dos alunos. Steiner e Freire não viveram a tecnologia do século XXI, mas suas contribuições alertam para que os meios eletrônicos não constituam o âmbito mais fundamental no contexto escolar; pois, a educação humanística, defendida por ambos, luta pela valorização de um Homem historicamente situado no mundo de forma crítica e autônoma. O ser docente deve educar-se permanentemente, ao considerar o discente num *agir* a partir do *ser e reconhecer*.

PALAVRAS-CHAVE: Freire, Steiner, meios eletrônicos.

ABSTRACT: This paper investigates the pedagogical principles of Paulo Freire and Rudolf Steiner in how they approach the student reality, as influenced by electronic media - television, videogame and computer. The methodology is qualitative and data were collected in the pedagogic projects and semi-structured interviews. The management teams and three teachers from each school, one Waldorf and one Freire, both in the interior of São Paulo State, were interviewed. Data analysis used the evidentiary paradigm proposed by Carlo Ginzburg. It was concluded that the two pedagogies have in common not using handouts and encouragement of the

teacher's autonomy. In addition, the Waldorf prioritizes the individual development of students towards the social, and Freire, the social context as a formative basis for the construction of the individual. In addressing the electronic media, it was identified care: the Waldorf pedagogy defends the artistic experience and an individual pace of driving of the contents, as impulse to meet the needs of students; Freire's pedagogy believes in the interdisciplinary content, practiced in the form of projects that change every year, attracting the interest of students. Steiner and Freire did not live with twenty-first century technology, but their contributions warn that electronic media are not the most important part in the school context; therefore, humanistic education, advocated by both, seeks to educate the individuals critically and independently, historically situated in the world. To be a teacher imply educate himself/herself permanently, and consider the student *action* from student's *being* and *recognizing*.

KEYWORDS: Freire, Steiner, eletronic media.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciei o trabalho de mestrado, aprofundando-me nos princípios pedagógicos de Steiner, com os quais já convivía a mais de nove anos e os de Freire, como principiante, por meio de publicações de ambos. Busquei encontrar indícios nos princípios pedagógicos de Freire e Steiner, que dialogassem com a atual realidade discente, influenciada pelos meios eletrônicos – televisão, *videogame* e computador.

É inegável afirmar que a reflexão deste trabalho partiu da minha própria prática, ao observar criticamente meu cotidiano profissional; porém, para avaliar a relevância do tema, fiz um levantamento dos artigos publicados de 2009 a 2013 no Grupo de Trabalho 08 (GT 08) – **Formação de Professores** e no Grupo de Trabalho 16 (GT 16) – **Educação e Comunicação**, de acordo com a temática da minha pesquisa. Estes grupos de trabalho pertencem à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd).

A ANPEd reúne o que tem de mais emergente nos estudos sobre educação, possibilitando revelar o que vem sendo pesquisado nos programas de pós-graduação a nível nacional. O recorte para estudo foram cinco anos de efetivação do evento, objetivando-se a análise das comunicações orais apresentadas e publicadas nos anais. Trata-se do 32º ao 36º encontro. Essa Associação se constitui em uma, dentre muitas, fonte de informações que pode possibilitar, entre as inúmeras interpretações, um possível desvelamento da realidade.

Constatou-se que em todos os anos haviam trabalhos publicados relacionados aos meios eletrônicos, com termos referentes em seus títulos como: comunicação on-line, mídia, televisão, jogos eletrônicos, *videogame*, computador, internet, tecnologias da informação, contexto ou cultura digital.

Evidenciada a relevância do tema, o objetivo do trabalho direcionou-se às práticas das pedagogias humanistas propostas por Freire e Steiner e suas possíveis relações

com o novo contexto discente de utilização dos meios eletrônicos.

2 | CAMINHO METODOLÓGICO

A pergunta problema do trabalho foi: **o que podemos aprender dos princípios pedagógicos de Freire e Steiner que auxilie a prática dos professores diante da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente?**

Optou-se metodologicamente por uma abordagem qualitativa. Sabendo-se que, como afirma Lüdke e André (2011), para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Minayo (2000), quando alerta sobre o desafio da pesquisa social, considera a pesquisa qualitativa pertinente, ao ponderar características particulares dos sujeitos, como crenças e valores. Em nosso trabalho com profissionais de escolas de pedagogias humanistas foi fundamental discorrer sobre as individualidades de cada pedagogia e de cada sujeito, a fim de se alcançar indícios reais para responder à pergunta do trabalho.

Dentro do espectro qualitativo e com uma preocupação epistemológica de compreender e não explicar os fenômenos do comportamento humano, o trabalho enveredou-se para uma pesquisa de campo. O trabalho de campo permite uma aproximação com o que se pretende estudar e a partir desta realidade desenvolver um conhecimento.

Escolas

O campo de interesse foram duas escolas com pedagogias de fundamento humanista do interior de São Paulo escolhidas de forma não aleatória; portanto, da mesma região do estado de São Paulo. Uma de pedagogia waldorf, a qual eu trabalhava em Piracicaba, portanto, estava presente diariamente; e a outra de pedagogia freireana, do município de Jundiaí, a qual eu visitei em três oportunidades para coleta de dados. Na primeira visita conheci a escola e conversei com a diretora, na segunda visita conversei com a coordenadora pedagógica e na terceira com os professores.

Requisitei os projetos políticos pedagógicos (PPPs) das duas escolas e reuni informações estruturais e administrativas com a equipe gestora de cada escola. Em se tratando da waldorf conversei com uma professora que participou da fundação da escola. Na escola freireana, falei com a coordenadora pedagógica, também professora fundadora da escola, que foi aluna de Freire em uma das disciplinas de seu mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Além da equipe gestora, entrevistei seis professores, três de cada escola, respectivamente, do 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Os sujeitos da pesquisa

O objetivo de escolher os professores do 1º, 5º e 9º anos de cada escola foi

abranger o início, o meio e o fim do ensino fundamental. O 1º ano escolar representa a transição da educação infantil para o ciclo I do ensino fundamental; o 5º ano escolar retrata a transição entre o ciclo I e o ciclo II do ensino fundamental; e o 9º ano simboliza a transição do ensino fundamental para o ensino médio. Intenciona-se, assim, por meio dos discursos dos professores, além da bibliografia referente, evidenciar os princípios pedagógicos de Steiner e Freire e suas relações com a influência dos meios eletrônicos utilizados pelos alunos.

Em média, o tempo de experiência dos professores entrevistados é de 18,5 anos, sendo os dois do primeiro ano os que têm menos tempo e outros três professores com cerca de trinta anos de experiência. Estes já são aposentados da rede pública estadual. Diferentemente dos professores mais jovens, primeiro exerceram suas profissões no ensino público para depois se aventurarem na rede privada.

As escolhas desses professores pela rede pública ou privada fornece pistas das condições de trabalho de outrora e de agora. Os professores recém-formados não se sentem atraídos pelo ensino público e os fatores podem ser diversos, como: número de alunos por sala, estrutura da escola, material disponível, comportamento dos alunos, salários.

Os dois professores do 9º ano exercem também cargos de coordenação, ampliando suas capacidades de atuação, ao evidenciar perfis de flexibilidade, iniciativa e liderança.

Para a análise dos dados fez-se uso de nomes fictícios a cada um dos sujeitos, garantindo o sigilo de suas identidades:

- professor do 1º ano waldorf – Claudio;
- professor do 5º ano waldorf – Marli;
- professor do 9º ano waldorf – Ronaldo;
- professor do 1º ano freireano – Elisângela;
- professor do 5º ano freireano – Vitor;
- professor do 9º ano freireano – Karina.

Os instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta dos dados utilizou-se os instrumentos de análise documental para os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas e entrevista semiestruturada para seus respectivos professores.

Paradigma indiciário, uma perspectiva para análise dos dados

O paradigma indiciário foi desenvolvido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Para ele a História tradicional ocultou uma série de detalhes relevantes para a explicação dos fatos históricos. Sua proposta é valorizar as ideias, crenças e percepções dos indivíduos ou de determinados grupos sociais diante dos acontecimentos históricos.

Ginzburg (1989) ressalta a pertinência de trabalhar em História com um novo

método interpretativo, centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores. O historiador poderia, nessa perspectiva, operar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Essas pistas permitiriam até captar aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação.

Para Suassuna (2008) Ginzburg usa a expressão “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual não se trabalha com regras explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com o faro, o golpe de vista, a intuição. Este aspecto foi fundamental para que escolhesse o paradigma indiciário como norteador da análise dos dados.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nas duas escolas dialogam com os referenciais teóricos adotados na pesquisa emergindo, assim, três grandes dimensões de análise. A primeira dimensão é a da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner na interface dos meios eletrônicos: SER; a segunda dimensão é a da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner no reconhecimento da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente: RECONHECER; e a última dimensão traz a oposição à transferência de conhecimento de Freire e do querer de Steiner como uma contribuição à ação docente: AGIR.

Caregnato e Mutti (2006) além de evidenciarem que na fala de um sujeito sempre há “pistas” do sentido que ele pretende dar, também alertam sobre o papel do analista ao interpretar os dados. Defendem que a neutralidade completa é impossível e que, portanto, a interpretação do pesquisador também produzirá o seu sentido.

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada **pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências**; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682; “grifo meu”).

Nesta direção, este trabalho dimensionou os dados naquilo que podemos aprender dos princípios pedagógicos de Freire e Steiner que auxilie a prática dos professores diante da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente; mas a resposta permanecerá sempre em construção pelo afeto, posição, crenças, experiências e vivências daqueles que se dispuserem a respondê-la.

Dimensão da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner na interface dos meios eletrônicos: SER

Os princípios pedagógicos de Paulo Freire e Rudolf Steiner a partir da biografia de seus idealizadores, suas filosofias e respectivas pedagogias traduzem e sustentam a curiosidade epistemológica, que nos coloca inquietos diante do mundo que não

fizemos, mas que acrescentamos algo com o que fazemos e buscamos. Nesta direção foi relacionado as falas dos professores e das propostas pedagógicas com os princípios da **rigoriedade ética** de Freire e do **pensar** de Steiner.

Uma pedagogia humanista, por ser humana, já dá margem a muitos questionamentos – O que é? Como é? Onde é? Quando é? Por que é? –, e o impulso à pergunta caracteriza sua ‘boniteza’, adjetivo muito utilizado por Paulo Freire ao falar de educação. Freire (2014) afirma que a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.

A escola freireana foi fundada por iniciativa de um grupo de pais que desejava uma educação diferenciada para seus filhos. Assim como a escola waldorf, que foi impulsionada por um grupo de pais e colaboradores de profissões diversas, interessado na pedagogia waldorf, que começou a se reunir para conhecer mais sobre a filosofia desta pedagogia.

As duas escolas se constituíram repletas de significâncias para aqueles grupos que optaram por uma pedagogia humanista já posta. Partiram de uma mesma ideologia, mas bifurcaram na formação de seus discursos baseados em Freire e Steiner. Individualmente as escolas praticam releituras de algo já dito, ao referendar suas origens; porém, numa relação dialógica, em permanente movimento na história.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa também são resultados de um processo ideológico, mas ao se materializarem pela língua, diferenciaram-se na formação discursiva dos mesmos. Trabalha-se a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, estruturado, nem a liberdade em ato, em um acontecimento isolado.

Em suas formações discursivas, as propostas apresentadas refletem seus interesses por determinada ideologia, mas se concretizam a partir da linguagem interpretativa influenciada pelo seu contexto, como: localidade, condições econômicas, interesses políticos, relações sociais, crenças e opiniões.

Ao apresentar os professores, sujeitos desse trabalho, foi mencionado o fator tempo de experiência, pois esta característica chamou a atenção. Metade dos professores tinham trinta anos de experiência, ou seja, são professores aposentados que continuam a lecionar. Em seus discursos com palavras distintas, exprimem claramente que perseverar na educação é uma escolha prazerosa. Balizam suas permanências em expressões que revelam seus interesses pessoais.

Quando perguntada sobre o que significava ser professora, Marli respondeu que era um caminho fascinante de **autodesenvolvimento**. Enquanto Karina, ao ser questionada sobre o tempo de experiência que possuía, complementou que era seu **alimento** para a vida.

Ao justificarem a opção por continuarem lecionando, evidenciaram os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circundante nas

comunidades que atuam. São saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos, constituídos pela construção coletiva.

Interessante ressaltar que ao entrevistar estas professoras – Marli e Karina – o entusiasmo com que falavam de suas práticas foi uma inspiração e acredito que seja para qualquer educador que está iniciando a carreira ou no meio dela. Ambas participaram da fundação de suas respectivas escolas, e em nenhum momento demonstraram arrogância ou superioridade diante de seus colegas menos experientes.

Quando perguntada sobre a importância do papel do professor de classe em uma escola waldorf, Marli defendeu que, quando o professor acompanha por alguns anos a mesma turma de alunos, é uma experiência muito rica tanto para as crianças quanto para os professores. Proporciona um conhecimento mais profundo em **relação** ao aluno e o aluno em relação ao professor. Concluindo sua resposta: “eu acho que assim essa troca de conhecimento e de relação é muito mais profunda e mais rica. Então se aprende muito mais”.

À professora Karina, foi solicitado que explicitasse atividades que desenvolve como professora, e uma de suas colocações foi que em sua escola trabalhavam bastante com projetos, em que todas as disciplinas **interagem** sobre o mesmo tema.

Interagir, integrar, relacionar, conviver, dialogar são verbos que substantivados ou adjetivados, estão presentes nas propostas pedagógicas de suas respectivas escolas e realçam a conversa presente entre teoria e prática. O projeto político pedagógico da escola freireana afirma:

Trabalhamos com projetos que consideram os interesses dos alunos, assim como o **diálogo** com seu saber prévio, na construção de novos conhecimentos que façam sentido para cada um, possibilitando o conhecer com liberdade e autonomia. O trabalho por projetos tem como perspectiva curricular o estabelecimento das **relações** existentes entre as diferentes áreas de conhecimento, permitindo ao aluno a compreensão de que as disciplinas escolares não são categorias distintas no mundo e nas muitas possibilidades de compreendê-lo (PPP da escola freireana vigente em 2014; “grifo meu”).

No PPP da escola freireana, há pistas de que seus professores dialogam com naturalidade com os meios eletrônicos, relacionando-os com os conteúdos que compõem as disciplinas, uma vez que afirmam a interação entre o que acontece no mundo e as disciplinas escolares. Porém no conteúdo textual deste projeto político pedagógico não há um plano de ação direto que refere os meios eletrônicos no cotidiano dos alunos.

No projeto político pedagógico da escola waldorf, há evidências claras de que o professor de classe, que permanece com a mesma turma até que ela se forme no ensino fundamental, tem possibilidade de reconhecer o contexto de seus alunos fora da escola; mas também não faz referência específica ao uso dos meios eletrônicos pelos alunos.

Cada grupo de alunos que ingressa no primeiro ano, terá um professor de classe que acompanhará esse grupo durante nove anos do ensino fundamental. Além de

ministrar as matérias básicas, através da intensa convivência, o professor tem a possibilidade de conhecer em profundidade cada criança e pode desenvolver um acompanhamento mais individualizado e balizado das necessidades de cada uma delas. O professor de classe acompanha o grupo em viagens, estabelece o elo entre as famílias das crianças e objetiva criar um grupo social integrado entre elas. Nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre o professor e a classe (PPP da escola waldorf vigente em 2013; “grifo meu”).

Mesmo a amostragem sendo pequena, é possível identificar a rigorosidade ética de Freire e o pensar de Steiner, nas formações específicas que os professores entrevistados buscam; sem generalizar que isto aconteça com todos os professores destas escolas, ou, ainda de forma mais ampla, que isto ocorra com todos os professores destas pedagogias. Por exemplo:

Claudio disse, ao ser perguntado sobre o que significava ser professor, que “significa lidar não só com as crianças, mas com as famílias, cria-se **relações íntimas e profundas**. Participa-se intimamente da formação da criança e acompanha-se todo o seu desenvolvimento antropológico”. E complementa sobre a importância do papel do professor, “temos uma responsabilidade diária com as crianças e os pais, buscando sempre uma relação saudável, com o objetivo de alcançar a autoridade amada das crianças e o **respeito** dos pais”.

Já Ronaldo ao ser questionado sobre a importância do papel do professor, respondeu que o professor de classe de uma escola waldorf é um pilar de sustentação, como um condutor das relações, tanto com os alunos, quanto com os pais. Um dos papéis principais dele hoje, é ser o meio de campo entre o pai e a instituição e ser o profissional que dá continuidade à educação domiciliar. E ainda sobre o que considerava mais relevante na pedagogia waldorf afirmou que era “o desenvolvimento social do aluno, a relação que ele tem com o grupo, suas capacidades de **vínculos sociais**, de como lidar com aspectos de simpatia e antipatia em relação ao outro e aos conteúdos”.

Quando perguntado sobre o que considera mais relevante na pedagogia freireana para a formação de um aluno no ensino fundamental, Karina acrescentou:

Apesar de sermos uma escola particular é uma cooperativa. Nós falamos muito do cooperativismo, para eles cooperarem com a limpeza e a organização da escola; porque a escola também é deles. Além disso, a autonomia, a criticidade, a liberdade e o respeito ao próximo são evidenciados (KARINA).

Respeito e responsabilidade com o próximo permeiam o discurso dos professores entrevistados e refletem o que se encontra na pesquisa bibliográfica que baliza a prática pedagógica dos dois principais teóricos.

Necessidade de fantasia, sentido de verdade, sentimento de *responsabilidade* – eis as três forças que constituem os nervos da pedagogia. E quem desejar imbuir-se de pedagogia prescreva-se a si mesmo o seguinte lema pedagógico: compenetrar-te com capacidade de fantasia, tem coragem em relação à verdade, aguça teu

sentimento para a responsabilidade anímica (STEINER, 2003, p.158; “grifo meu”). Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste contexto – o inacabamento de que tornamos conscientes nos fez seres éticos. O *respeito* à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2014, p. 58; “grifo meu”).

Nessa primeira dimensão, destacou-se o SER professor na perspectiva da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner, por meio do autodesenvolvimento e da responsabilidade em se educar. Mas ao estudar os projetos políticos pedagógicos das duas escolas, em busca da interface com os meios eletrônicos, não apareceu em nenhum deles referência direta à temática.

Os indícios, nos conteúdos dos PPPs que dão margem a uma interpretação que relacione com o trabalho diante de uma nova realidade, no caso o advento dos meios eletrônicos, são justamente o que seus professores disseram quanto ao ser professor nestas pedagogias e o que seus idealizadores, Freire e Steiner, defenderam em suas publicações. Ou seja, o **pensar**, a consciência do inacabamento do ser professor, sempre em busca de formação, impulsionado pela necessidade de sua realidade, pela responsabilidade e **rigorosidade ética**. Princípios pedagógicos que são exercidos pela autonomia que estas duas pedagogias possibilitam aos seus professores. Dimensão da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner no reconhecimento da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente:

RECONHECER

Os princípios pedagógicos da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner, permitem um passeio pela história, promovendo um diálogo entre a tradição de ontem e as inquietações de hoje, a fim de reconhecê-los e compreendê-los nos primórdios da prática educacional. Nesta dimensão a interpretação será balizada em publicações que a discutem, restituindo aquilo que ainda apresenta significados vivos

Que história então, é possível narrar? Uma história que, mesmo reconhecendo a distância que nos separa do passado, dele restitua aquilo que ainda apresenta significados vivos para nós. Nesse sentido, é a evolução da cultura que permite, em maior escala, um **diálogo proveitoso entre a tradição de ontem e as inquietações de hoje** (VALVERDE, 1987, p. 01; “grifo meu”).

Os avanços tecnológicos permitiram e permitem que a roda continue a virar, que o homem possa voar e mergulhar intrigados e inspirados pela observação da natureza, que a história possa ser contada e recontada; enfim, que a evolução aconteça; mas como descobrir a dose exata de uma utilização salutar?

Ao garimpar na literatura, conteúdos que expressassem a utilização dos meios eletrônicos pelas crianças e jovens, para compreender sua influência no comportamento, encontrei uma enciclopédia americana, intitulada “O Mundo da Criança”, traduzida e publicada no Brasil em 1949. No volume 13, o capítulo ‘A Criança e o Rádio’ já traz uma preocupação com este novo meio eletrônico de comunicação:

Felizes decerto são os que vivem nesta época; não obstante, as pessoas ainda precisam aprender como fazer melhor uso deste novo meio de comunicação. Devem aprender como solucionar os problemas que apresenta, e **antes fazer dele um servo do que permitir que seja um senhor**. Este é um apelo especial para os pais cuja tarefa é guiar o uso que seu filho faz do rádio (DUVAL, 1949, v. 8, p. 228-229; “grifo meu”).

Mais de sessenta anos atrás, quando se iniciava a inserção dos meios eletrônicos como meios de comunicação, a preocupação persevera e a pergunta persiste: Somos servos ou senhores destes meios? Ainda no mesmo capítulo citado, aborda-se uma reflexão sobre as brincadeiras ao ar livre:

As crianças precisam de atividades de todo o seu corpo e brincadeiras ativas. Este tipo robusto de brincadeira requer espaço para correr e pular. Depois de um dia passado na carteira do colégio, a maioria das crianças deve ter um período ativo de brincadeira fora de casa. A amplitude deste período depende da criança, individualmente, e do tipo de programa do colégio, que também faz diferença. (DUVAL, 1949, v.08, p. 234-235).

Considero de suma relevância este trecho, porque indica uma realidade inversa a nossa. Enquanto na década de cinquenta, a promoção de movimento e brincadeiras ao ar livre era dada fora da escola; hoje, com a utilização da televisão, do *videogame* e do computador/internet, as crianças e jovens precisam se movimentar, vivenciar os conteúdos com toda a sua corporeidade dentro das escolas. A necessidade de expansão inverteu de lugar, e as escolas que possibilitam o contato, o movimento e a expressão dos e entre os alunos são essenciais no desenvolvimento dos mesmos.

As escolas que encorajam brincadeiras livres e iniciativa individual mandam as crianças para a casa com menos “pressão” do que a escola tradicional onde rígidos padrões de comportamento têm que ser seguidos das 7 às 12 horas. Os pais devem ter conhecimento das atividades da criança na escola de forma a conduzirem os problemas de casa satisfatoriamente (DUVAL, 1949, v.08, p. 235).

Reconhecer e compreender o contexto dos alunos direcionam práticas pedagógicas, que possam harmonizar a realidade com as vivências conduzidas na escola, sem ignorar os meios eletrônicos e nem demonizá-los. Para Melo e Tosta (2008) a escola desempenha três papéis distintos: ‘redentora da sociedade’, lugar onde as crianças aprenderiam o sentido da coletividade; ‘reprodutora das desigualdades sociais’, ao inculcar valores e criar hábitos; e ‘transformadora da sociedade’, um mecanismo social capaz de promover mudança.

Se os meios eletrônicos são os mecanismos de comunicação social da atualidade, o professor desde sua formação inicial e continuada, deve se preparar para desenvolver com seus alunos processos de mediação, reconhecendo e compreendendo esses meios. Utilizá-los ou não em suas práticas é uma escolha que dependerá das realidades individuais das escolas, encabeçadas pela prática dialógica de seus professores.

Nem Freire e nem Steiner publicaram apontamentos específicos sobre meios

eletrônicos e educação, apenas direcionamentos que possibilitam interpretações diversas. Tanto que, quando as perguntas das entrevistas abordaram essa temática as divergências começaram a aparecer:

Os professores da escola waldorf, em suas respostas, focaram no **contexto individual** do desenvolvimento antropológico dos alunos, para depois definirem suas práticas. Steiner (2003) adverte, em uma de suas palestras para os professores que iniciariam a primeira escola waldorf do mundo, que o pedagogo precisa compreender também a época em que vive, pois tem de compreender as crianças dessa época que lhe são confiadas para a educação.

Participa-se intimamente da formação da criança e acompanha-se todo o seu desenvolvimento antropológico. É como um presente vivenciar o desenvolvimento de um ser humano, não são todas as profissões que tem esse privilégio de poder observar. Quanto mais eu estudo a antroposofia, eu vejo que o nosso papel é de uma responsabilidade muito grande, porque trabalhamos tudo, desde o cognitivo, até os órgãos dos sentidos das crianças, movimento (CLAUDIO, “grifo meu”).

Os professores da escola freireana verbalizaram diretamente suas relações práticas com os alunos diante desta temática, focando no **contexto social**:

Nós nos preocupamos mais com a **participação** deles dentro da sala de aula. Como todos eles tem celular e tablete, eles entram na internet, pois nós temos wifi, e pesquisam em um determinado momento da aula, por sugestão dos professores e depois guardam. Alguns alunos são viciados no celular, mas a maioria respeita, os professores permanecem sempre atentos. Junto com isso trabalhamos a autonomia, a liberdade, o respeito ao professor e colega. Dizemos “agora não é o momento” (Coordenadora da escola freireana).

Freire foi mais claro em suas orientações sobre o tema, acredito por ser mais contemporâneo à realidade. Em seu livro ‘Pedagogia da Autonomia’, chama o nosso tempo de altamente tecnologizado e aponta a responsabilidade dos educadores em desenvolver curiosidade crítica, insatisfeita e indócil em seus alunos como antídoto contra a alienação irracional.

Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, **não diviniza a tecnologia, mas de outro, não a diaboliza**. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2014, p. 33-34).

Os princípios pedagógicos da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner trazem como prioridade o interesse pela realidade de seus alunos, seja pelo reconhecimento de seu contexto social ou de seu contexto individual. Estas pedagogias, ao reconhecerem o cotidiano, adaptam-se e movimentam-se constantemente para oferecer, em suas escolas, processos educativos que estimulem a curiosidade,

criatividade e imaginação dos seus alunos. Com tantas imagens prontas oferecidas pelos meios eletrônicos, o desafio destas escolas é criar possibilidades de construção de imagens; e usam uma ferramenta comum: despertar a curiosidade dos alunos, cultivando a motivação e o interesse.

Dimensão da oposição à transferência de conhecimento de Freire e do querer de Steiner, uma contribuição à ação docente: AGIR

Nesta dimensão busquei as projeções de sentido realizadas pelos sujeitos quanto à influência dos meios eletrônicos no contexto dos alunos. Como Freire e Steiner não deixaram isso posto objetivamente, suas ideologias humanistas dão margem a interpretações que são direcionamentos subjetivos às formações discursivas de quem as pratica. Exige-se, portanto, cuidado e responsabilidade social e educativa de quem se diz protagonista desta prática pedagógica enquanto educador.

Os dois livros escolhidos para embasar esta dimensão – *Pedagogia da Autonomia* e *Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf* – trazem claramente as bases de entendimento das pedagogias idealizadas por Freire e Steiner respectivamente. São livros destinados a professores que estão na prática educacional, com linguagem direta e clara quanto aos saberes necessários para se exercer esta profissão.

Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 2014, p. 131).

O professor tem de ser uma pessoa que no fundo do seu coração seja absolutamente honesto. Nunca poderá firmar um compromisso com o não-verdadeiro, caso contrário veremos como, por muitos canais – principalmente através da metodologia –, fluirá o falso para dentro do ensino. Nosso ensino só será uma manifestação do verdadeiro se estivermos preocupados em alcançar o verdadeiro dentro de nós mesmos (STEINER, 2005, p. 49).

Ao pedir que os professores apontassem as influências dos meios eletrônicos no cotidiano dos alunos do ensino fundamental e quanto essa influência interfere no seu papel como professor, os sujeitos da escola waldorf responderam com preocupação pelo excesso de uso de eletrônicos das crianças e suas consequências:

Eu acho que precisamos sair do clichê de só criticar a mídia, o que mais me preocupa na verdade é a **insaciabilidade** das crianças. Elas sempre querem algo a mais, como se nós fossemos uma televisão, com trocas de imagens rápidas. As crianças estão se habituando a tudo muito rápido, estão **sem paciência**, cansam-se muito rápido, **não se concentram**. Perde a contemplação à natureza estática, ao professor, à lousa (CLAUDIO, "grifo meu").

Parece que não cabe outro assunto, a não ser falar do jogo que ficou lá uma hora, duas horas no domingo ou no sábado jogando, só tem este assunto. Outra coisa que eu acho é que **restringe muito a imaginação**, essa questão da fantasia. É a mesma coisa de um desenho pronto, quando você só recebe desenho pronto, depois você fala: eu não sei desenhar, eu não sei o que fazer. Eu sinto que para a questão da imaginação, a produção escrita também fica prejudicada, fica muito

presente a imagem que vem dos meios eletrônicos para a criança (MARLI, “grifo meu”).

Agora se você permite um diálogo mais amplo com os alunos, conhece o cotidiano deles, ouve e presencia as interações e brincadeiras deles, começa a perceber o quanto essa mídia está presente na vida deles hoje. Eu sinto que não é a mídia televisiva, nem vídeos e filmes, o que está presente realmente são as redes sociais e que tomam cada vez mais o tempo das crianças, a sensação que eles têm é que eles não têm tempo de acompanhar o que está acontecendo nos meios de comunicação social. Eles estão o tempo inteiro **ansiosos e sem tempo**, a ansiedade está predominando. Acho que essa é a maior influência que eu percebo (RONALDO, “grifo meu”).

A insaciabilidade, impaciência, ansiedade, além da dificuldade de se concentração e imaginar, foram características constatadas pelos professores da escola waldorf que creditam a responsabilidade por elas, ao uso excessivo dos meios eletrônicos: televisão, *videogame* e computador/internet. Evidenciam em suas falas, um reconhecimento e uma grande preocupação com estes comportamentos; porém, ao mesmo tempo, não demonizam estes meios, acreditam que o diálogo com os pais e, quando mais velhos, com os próprios alunos podem favorecer suas práticas.

Marli, por exemplo, afirmou que a temática é sempre uma fala junto aos pais. Enquanto Ronaldo defendeu que o professor de classe em uma escola waldorf é um pilar, um condutor das relações, tanto com os alunos, quanto com os pais. Um dos papéis principais dele, como já mencionado anteriormente, é ser o meio de campo entre o pai e a instituição e ser o profissional que dá continuidade à educação domiciliar.

Ronaldo, que trabalha com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, ou seja, alunos na faixa etária dos catorze e quinze anos, explicitou que conversa abertamente com os alunos sobre a questão dos eletrônicos, uma vez que no próprio currículo do 9º ano existe uma disciplina de tecnologia. Além de auxiliá-los na realização de pesquisas, as quais autoriza a internet como uma das fontes.

A disciplina de tecnologia no currículo das escolas waldorf caracteriza a preocupação com a compreensão do homem moderno. Richter (2002) afirma que o currículo inclui um ensino tecnológico com finalidades pedagógicas especiais. Mostra a história da tecnologia por meio de alguns exemplos (máquina de combustão, telefone), procura-se um raciocínio preciso ligado com a vida prática, como a construção de turbinas.

Podem constar também, no ensino de tecnologia, a observação de uma empresa, a análise de um processo industrial, com a descrição exata das fases da produção de uma mercadoria acompanhada de todas as atividades conexas; compra, escolha do material, publicidade, vendas, marketing etc. Os alunos percebem, por experiência direta através dos estágios social e na indústria, o aspecto social do “trabalho” e o resultado do mesmo. O ensino pode, em parte, consistir de excursões acompanhadas de discussões detalhadas. É particularmente indicado o uso de recursos modernos, como filmes e vídeo, da mídia na área da high-technology (RICHTER, 2002, p. 267).

O ensino de tecnologia a partir do 9º ano do ensino fundamental, não tem como objetivo principal a transmissão de informação, mas ser uma visão da vida prática, uma compreensão do que deve acontecer para que a vida continue. O que foi aprendido ao longo do ensino fundamental no currículo waldorf, como no ensino dos trabalhos manuais e do artesanato, com os conteúdos teóricos da matemática e da física, são decisivos sobre a evolução global do jovem; são as tecnologias da história da humanidade.

As respostas dos professores da escola freireana trataram o tema com naturalidade, reconhecendo a influência dos meios eletrônicos; porém, incorporando o assunto em conversas ou debates durante suas práticas.

Na sala de aula eu não utilizo nada de meios eletrônicos. No máximo para mostrar uma música ou um vídeo através do notebook. O que eu percebo é que as crianças estão mais neste mundo virtual. Em uma roda de **conversa** sobre o final de semana, eles falam que brincaram com o tablete, jogaram no computador, que ganharam um jogo novo. Aqui na escola eles não utilizam meios eletrônicos e estando no primeiro ano, não trazem celulares (ELISÂNGELA).

Eu percebo que eles são muito ligados, por causa das conversas e dos debates. Eles sempre inserem algum conhecimento dentro desse tema, que eu aproveito para discutir dentro da sala de aula. Eu percebo sim que eles gostam, sabem entender e sabem manusear melhor do que o professor. Já utilizei a sala de multimídia, para desenvolver um determinado tema, com visualizações de vídeos no youtube. E os alunos que me ensinaram como utilizar este recurso (VITOR, “grifo meu”).

Trabalhamos muito a parte prática do conhecimento. A professora de matemática, para trazer os números negativos e positivos, trabalhou com os dados. Talvez um jogo eletrônico possa usar isso, mas a vivência em sala de aula isso não interfere. A parte de pesquisa sim é possível usar a internet. O professor até sugere e orienta (KARINA, “grifo meu”).

As três professoras da escola freireana direcionaram suas respostas a como estão lidando com a temática em suas aulas. Todas apresentaram o diálogo como a principal ferramenta para conduzir suas práticas; por meio dele aprimoram os debates, conduzem atividades experimentais e projetos que estimulem o interesse dos alunos pela vivência ativa dos conteúdos.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2014) defende que o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se os professores fossem os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que se aprende a escutar, mas é escutando que se aprende a falar com os educandos. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. E Freire continua (2014, p. 111), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Freire (2014), sobre a temática dos meios eletrônicos, consequentes dos novos

avanços tecnológicos, acredita não ser uma questão tecnológica, mas uma questão ética e política. Assim como não podemos usar nossa liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não se deveria usar os avanços científicos e tecnológicos para levar milhares de pessoas à desesperança.

O progresso científico e tecnológico que não respondem fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem, para mim, sua significância. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres (FREIRE, 2014, p. 127).

A colocação dos professores se assemelhou quando vinculados à mesma escola, mas as filosofias de Freire e Steiner se distinguiram ao tratarem de forma diferente o mesmo tema, ora no âmbito social, ora no desenvolvimento individual, respectivamente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os meios eletrônicos, assim como toda a tecnologia, como a faca, como a roda, como a pólvora, são neutros, depende do uso que fazem deles. Assim afirma Melo e Tosta (2008, p. 27) “à instituição de ensino cabe estar atenta a essa disseminação de ideias que dizem respeito a valores, comportamentos, atitudes, etc. no sentido de problematizá-las nos tempos e espaços escolares, favorecendo as aprendizagens do mundo e sobre o mundo”.

Antigamente as crianças e jovens vivenciavam na prática, com toda sua corporeidade, a expansão, a imaginação e a criatividade das brincadeiras de rua, a escola trazia a disciplina, a forma, a importância dos conteúdos clássicos, numa relação hierárquica entre professor e aluno. Hoje a direção se inverteu, a escola precisa estimular a expansão, a imaginação e a criatividade, além da relação interpessoal, entre os próprios alunos e entre os alunos e os professores. Fora do ambiente escolar atual, os meios eletrônicos oferecem, de forma atrativa, informações virtuais infinitas.

As duas escolas se complementam nas esferas que focam em relação à temática. A waldorf se esforça para reconhecer a necessidade antropológica da fase daquele aluno e, posteriormente, num processo de autoeducação, busca aprimorar-se para o desenvolvimento de uma prática por meio de vivências, que estimule a imaginação e a criatividade. A freireana foca no contexto social que os alunos estão imersos e permeiam suas práticas em debates, conversas e vivências com os alunos que o relacione.

A contribuição maior destas pedagogias é seu principal diferencial, a autonomia de atuação, que permite a abertura ao novo, à pergunta e à reflexão. A ausência de material pedagógico pronto e rígido, como obrigatoriedade de livros didáticos e

apostilas, dá asas a seus professores, a partir de discussões e trocas sobre seus alunos, suas realidades e conseqüentemente, suas práticas.

Os princípios pedagógicos de Freire e Steiner, selecionados para incorporar este trabalho com a temática dos meios eletrônicos, compuseram uma relação dialógica com a realidade. A rigorosidade ética de Freire e o pensar de Steiner evidenciaram a autonomia do ser professor, por meio do exercício da criatividade libertadora; a especificidade humana de Freire e o sentir de Steiner apresentaram o reconhecimento da realidade do contexto discente, capacitando a escola a oferecer possibilidades de imaginar aos alunos a partir da motivação à curiosidade; e a oposição à transferência de conhecimento de Freire e o querer de Steiner permitem o convite à atuação da comunidade escolar, inspirada num pensar crítico diante de novos contextos, discutíveis e mutáveis.

REFERÊNCIAS

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo**. Florianópolis: Texto Contexto Enfermagem, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

DUVAL, Evelyn Millis. **A Criança e o Rádio**; v.13 da Enciclopédia – O Mundo da Criança. Tradução Iva Waisberg Bonow. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1949.

FREIRE, Ana Maria Araujo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo Gonçalves. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Pesquisa social. 17ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf**. Tradução: Rudolf Lanz. Revisão literária: Marianne Reisewitz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Florianópolis: Perspectiva, v. 26, n. 2, 341-377, jan./jun. 2008.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação – I, O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **A Prática Pedagógica**. Tradução Karin Glass. São Paulo: Editora Antroposófica, 2005.

STEINER, Rudolf. **Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf**. Tradução Equipe de Pedagogia. Dornach: Editora Seção Pedagógica da Escola Livre de Ciências Espirituais do Goetheanum, 2005.

VALVERDE, José Maria. **História do pensamento: das origens à idade média**. Tradução Luiz João Gaia. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO POPULAR EM TEMAS RELACIONADOS À CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Cristiane Imperador
USP

Márcia Azevedo Coelho
UNICAMP

mazevedocoelho@gmail.com
Agência Financiadora: FAPESP

RESUMO: Este trabalho visa promover uma reflexão acerca da valorização que um grupo de docentes atribui à diversidade epistemológica, no que concerne à participação da população nas decisões sociais sobre questões relacionadas a ciência e tecnologia. A questão e análises apresentadas neste artigo partiram de um grupo focal, realizado com professores de Ensino Médio, que permitiu não só identificar as opiniões dos participantes como também compreender algumas das razões motivadoras das respostas, em razão da interação e da dialogicidade proporcionadas pelo método. Os resultados demonstram que os docentes sujeitos do GF consideram muito relevante a participação dos cidadãos nas decisões sobre problemas sociais relacionados a C&T e que não defendem uma sociedade tecnocrática. Por outro lado, as narrativas revelaram também um distanciamento entre as análises dos participantes e suas práticas como docentes, já que em nenhum momento citou-se a formação escolar como um meio de promoção para uma

efetiva participação cidadã e valorização da diversidade epistemológica no que concerne às ciências e tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Ciência e Tecnologia. Diversidade epistemológica.

1 | INTRODUÇÃO

Repensar a educação a fim de sobrepujar paradigmas que consideram a superioridade de um saber em detrimento de outros e promover a formação para o desenvolvimento de competências a partir de uma visão racional, comprometida e responsável é uma necessidade do sistema educacional contemporâneo de modo geral e do brasileiro, especificamente.

Contudo, para que isso ocorra, é necessário reformulações que vão das políticas educacionais e diretrizes a metodologias e didáticas de sala de aula, ou seja, é preciso uma “evolução na busca de alternativas a um modelo embasado na aprendizagem de saberes disciplinares organizados ao redor de matérias convencionais, na qual o aluno deve assumir os conteúdos definidos pelas diferentes propostas científicas” (ZABALA, ARNAU, 2010, p. 11), na maioria das vezes, sem aplicação prática ou funcionalidade.

Mas o que os docentes que atuam no

último segmento da educação básica pensam acerca da importância da educação científica nas escolas para a promoção da democracia e empoderamento das minorias?

Essa foi uma das questões analisadas na etapa qualitativa da pesquisa Percepção de professores de ensino médio sobre temas relacionados a ciência e tecnologia (COELHO, 2015), da qual foi selecionada a pergunta 2 para o desenvolvimento deste trabalho.

O presente estudo tem como objetivo analisar 1 das 4 questões, trabalhadas no Grupo Focal da pesquisa citada, que teve como propósito aprofundar as análises mediante discussões com professores sobre temas abordados relacionados à C&T e os resultados dos questionários aplicados durante a primeira etapa da pesquisa, nos anos de 2013 e 2014, por meio de método quantitativo de coleta e análise de dados, com questionário tipo *survey*, respondido por 9203 docentes das redes estadual, federal e privada de São Paulo.

A seleção da pergunta “*É melhor deixar as decisões sobre problemas sociais relacionados à ciência e à tecnologia nas mãos de especialistas?*” justifica-se pelo interesse em refletir sobre a necessidade de trabalhar com o conhecimento científico agregado à diversidade epistemológica, na educação formal, de maneira a empoderar o estudante para uma participação cidadã produtiva.

A análise do discurso dos professores sobre as decisões, possibilita refletir a respeito da necessidade de descolonizar a ideia do saber único, discutir a participação pública e a democratização da ciência para repensar o papel da educação e do educador diante do novo cenário, a partir de um olhar transdisciplinar.

2 | METODOLOGIA

Quanto à metodologia, pode-se definir que a pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada e, quanto ao objetivo, explicativa.

A questão que fundamenta a análise deste artigo partiu de uma dinâmica na qual cada participante do grupo focal recebeu um envelope contendo cartas com os graus de concordância e discordância, baseados na escala Likert (utilizada no questionário) com opções de resposta que variavam de “concordo plenamente”, “concordo parcialmente”, “discordo plenamente”, “discordo parcialmente”, “não sei” e “nunca pensei sobre isso”. Essa última opção adaptada para a pesquisa realizada com os professores, com a finalidade de verificar se o docente pensa sobre questões consideradas importantes para a sua prática profissional, fundamentalmente reflexiva.

Após explicar a dinâmica para os participantes, a mediadora leu a questão e solicitou que colocassem à frente a carta que melhor expressasse a opinião de cada um sobre a assertiva.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os 24 sujeitos que participaram da dinâmica, dos 3 grupos focais realizados, 2 discordaram plenamente, 2 discordaram parcialmente, 1 afirmou não saber e 1 não respondeu à pergunta: *É melhor deixar as decisões sobre problemas sociais relacionados à ciência e à tecnologia nas mãos de especialistas?*

O resultado foi similar ao obtido, por meio do questionário (aplicado na 1ª etapa da pesquisa) com 9203 respondentes-professores, os quais demonstraram que a maioria (61%) discordou da propositiva de que as decisões devam ficar apenas nas mãos de especialistas.

Quando solicitados a argumentar sobre suas respostas, já que o grupo focal permite não só identificar a opinião dos participantes, como também compreender as razões pelas quais eles pensam da forma como pensam e qual a lógica dos argumentos, foi possível perceber que os sujeitos que discordam afirmam ter essa opinião, porque, para eles, se as decisões ficarem apenas nas mãos de especialistas poderia haver uma grande restrição de participação popular, o que seria prejudicial para a consolidação democrática.

Nesse caso, tal como afirma Feenberg (2003), seria necessário utilizar o potencial científico e tecnológico como elemento na luta contra a desigualdade e na promoção da inclusão social. Isso só seria possível se, de fato, houvesse a participação popular nas decisões sobre C&T. O autor critica a tecnocracia que defende uma despolitização do estado e exclui da comunicação pública temas que promovam uma práxis emancipatória.

Dentre os sujeitos que responderam discordar parcialmente de que as decisões tenham de ser tomadas somente por especialistas, as justificativas foram de que as pessoas devam contribuir em um sistema democrático, e os especialistas, embora tenham de ser ouvidos, não deveriam ser os únicos responsáveis pelas tomadas de decisões: conforme a justificativa do participante 10 (Seesp):

P10: Discordo parcialmente, porque se você tem o conhecimento técnico, a gente pode contribuir para estudar um fato, mas a decisão, ela tem que ser sempre dentro de uma ordem democrática, e todos fazem parte da sociedade e claro que todos têm o conhecimento e valores diferentes para contribuir com o fato, só que claro que quem tem o conhecimento técnico científico sobre aquela área vai dar uma contribuição diferente, a contribuição de especialista é bem resolvida, mas ela eles não têm que ser necessariamente tomadores de decisão, então basicamente discordo parcialmente porque é uma pessoa que faz parte dessa decisão, mas não é a principal responsável por ela. (grifos nossos)

Na fala do sujeito 10, apesar da afirmação de que todos podem contribuir para a tomada de decisão, há o destaque de que o especialista traz uma contribuição diferenciada.

Para o sujeito 3 (Sinpro1), é necessário ouvir especialistas com opiniões diferentes para contrapor visões, conforme percebe-se na fala transcrita a seguir:

P3: Eu concordo parcialmente, [...] eu acho que você deve ouvir amplamente as correntes de opiniões que existem naquela temática e ajudar com essas opiniões especializadas um processo de divulgação mais amplo para que outros segmentos, quem sabe, até a própria sociedade possa participar de processos de discussão.

Nota-se, na proposição citada pelo sujeito 3 (Sinpro1), que a importância da participação popular e a necessidade de ouvir diferentes especialistas também estão presentes, assemelhando-se às justificativas dadas pelos que afirmaram discordar plenamente ou parcialmente. De acordo com esse participante, é preciso desconstruir a monocultura do saber (SANTOS,2015), a ideia da validade de um saber único e propor a ecologia de saberes, que se fundamenta no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e da articulação sistêmica entre eles.

O sujeito 7 (Sinpro2) justificou sua concordância parcial, afirmando que os especialistas são os mais habilitados pelo fato de serem conhecedores do assunto tratado, contudo, ponderou que há temas em que a população se vê diretamente envolvida e, nesse caso, escutar somente especialistas não seria a atitude mais correta. Mesma justificativa do participante 5 (Sinpro2), que discordou parcialmente. Contudo, apesar dessa percepção, o professor (Sujeito 7) ainda conserva a ideia de que há assuntos que não são passíveis de consulta pública pela complexidade, desconsiderando que determinadas discussões que só “cabem aos especialistas” servem a determinado grupo social e reforçam o discurso hegemônico.

P7: Eu concordo parcialmente, pois eles são habilitados para tal discussão, eles sabem o conteúdo, o porquê, o como, eles usaram a metodologia, se foi divulgado, passou por um processo experimental antes. Eu concordo que cabe a ele, sim, discutir, mas dependendo da área, do assunto, eu acho que também o público, como a gente até já discutiu anteriormente, o público também deve participar, para saber se aquela divulgação científica é só para um bem particular ou um bem coletivo. O que a sociedade vai ganhar com aquela pesquisa, ou com aquela divulgação, com aquele trabalho. Acho que, dependendo do assunto, eles são os competentes na área, mas dependendo também desse assunto, também eu acho que cabe à sociedade participar, é, aprovando, querendo saber mais, criticando e até mesmo se a gente tentasse uma outra metodologia, qual seria? [...] Por exemplo, algo que se falou recentemente né, sobre pesquisadores irem para a Lua, para Marte, até saiu um filme, eu acho que isso só cabe a eles, não a mim, porque eu não sei das realidades, eu jamais vou ter condições de ir para lá, né, já estão até divulgando. Eu acho que isso cabe a eles. Agora, quem sabe é, algo relacionado a uma medicação que um professor da USP, da patente, divulga ou não, é a sociedade quem precisa daquela medicação, então é a sociedade que tem que participar dessa discussão, são essas pessoas que estão precisando de saúde, de tratamento, elas sim são os mais favorecidos, então eu acho que elas sim têm que participar, então eu acho que depende do assunto, da área.

P5: Acho que é bem o caso, desculpa eu cortar um pouco, do zika vírus com da microcefalia. [...] eu acho que dependendo do assunto, eu acho que nós talvez não consigamos passar a divulgar a ciência é um assunto muito específico, mas vai ter assuntos, como no caso do zika vírus, que eu acho que a população tem que saber, sem dúvida nenhuma, e acaba sendo, ao mesmo tempo, um problema científico que um problema extremamente social, né, você vai ver agora as grávidas precisam tomar cuidados para o mosquito não picar para não ter esse problema.

Parece haver a percepção, entre todos os respondentes, de que os especialistas não devem trabalhar alijados da sociedade e que deva haver em algum grau a participação pública nos processos decisórios relacionados à C&T.

Nesse depoimento, é possível perceber “o reconhecimento de uma diversidade epistemológica que tem vindo a permitir o reconhecimento da existência de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos.” (SANTOS, 2015, p. 152).

O sujeito 6 (Sinpro 2) faz a defesa de que o desenvolvimento da C&T possa se valer de diferentes tipos de expertise, numa direção de “expertise contributiva” (COLLINS; EVANS, 2010), em que diferentes tipos de conhecimento e competências constituem um conjunto formado para colaborar com a ciência do campo a ser analisado.

P6: Eu também discordo parcialmente, eu acho que as coisas têm os dois lados, às vezes, vem da população e você precisa de um pesquisador, de uma pessoa mais capacitada para estar avaliando a situação, como também você vai ter um contrário, você vai ter um pesquisador que vai se utilizar dessa população pra ver se aquilo lá que está falando tem um fundo científico, se pode em frente, se vai trazer um benefício para sociedade ou não, eu acho que é uma mão dupla.

O participante 4 (Seesp), de todos do grupo, foi o único que respondeu não ter uma opinião formada sobre o assunto.

P4: Vou colocar que eu não sei, porque eu gosto mais de me aprofundar, ler melhor e ver o que é que pode acontecer, então eu coloco não sei.

Já entre os que discordam plenamente de que é melhor deixar as decisões sobre problemas sociais relacionados à ciência e à tecnologia nas mãos de especialistas (P9, P12, P7, P8, P5, P13, P3, P2, P1 e P11-Seesp), o argumento predominante foi o de que todos devam fazer parte dos processos de decisão, reforçando o direito que afirmam possuir em um sistema democrático.

P8: Eu optei em discordo parcialmente, mas ouvindo aí os dizeres dos amigos, realmente eu vi que não era bem isso não, todos nós temos que arregaçar as mangas e tentar ir atrás e tentar fazer alguma coisa e não ficar em cima do muro.

P5: Bom, eu discordo plenamente, porque não adianta você deixar os anseios de tecnologia na mão dos especialistas, tem que compartilhar com a sociedade, certo? Então, a sociedade tem que estar aliançada com tudo o que acontece mundo afora, isso que é minha razão.

P1: Eu também. Eu estou coordenador, mas eu sou professor orientador, professor de geografia, eu não posso deixar que decidam por mim eu tenho uma participação efetiva na sociedade, eu ando pela rua e eu vejo coisas erradas, e nas horas certas eu tenho que exercer esse lado de cidadão, que é ter o direito de opinar e batalhar por um ideal como educador, isso eu não abro mão.

Nota-se na fala dos participantes que discordam plenamente, a perspectiva já apontada por Orlando Fals Borba (2009) de ser nossa responsabilidade investigar a sociedade, interpretá-la para transformá-la, assim como a de Boaventura Sousa

Santos, que considera pouco produtiva, e até nefasta, uma cultura oriunda de uma variante do determinismo, que acredita ser possível desvincular o conhecimento científico do contexto social, ou estabelecer uma barreira entre C&T e sociedade.

Hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação. (SANTOS, 2015, p.154).

Os participantes 2 e 4 (Sinpro2), também discordam plenamente da proposição em debate. O professor 2 argumenta que há muitas controvérsias entre os especialistas e que os pesquisadores podem agir em função de interesses que não o bem social. Nesse sentido, explicita uma desconfiança nos interesses que movem a tecnociência e percebe a ideia que a autoridade do cientista, somente pelas suas qualificações técnicas, possa ser enganosa e até prejudicial quando a questão envolve decisões de cunho social. Nesse aspecto, o respondente fortalece, como afirma Langdon Winner, a concepção de que os artefatos técnicos têm qualidades políticas e as “tecnologias podem ser usadas em formas que favoreçam o poder, a autoridade e o privilégio de uns sobre os outros”.

De alguma maneira, o docente ratifica a ideia de que certas teorias científicas seriam utilizadas para legitimar interesses e, nesse sentido, a ciência acabaria assumindo um papel ideológico aliado aos interesses de uma classe.

(...) numa cultura dividida, os cientistas fornecem o conhecimento de algumas potencialidades que é próprio deles. Tudo isso torna o processo político mais complexo, e em alguns aspectos mais perigoso, do que estaríamos prontos a tolerar a longo prazo, ou para os propósitos de evitar tragédias ou para satisfazer – o que está sendo um desafio para nossa consciência e boa vontade – uma esperança social definível. (SNOW, 2015, p. 126).

Por outro lado, o sujeito 2 discorda incondicionalmente de que somente a opinião dos especialistas devam ser consideradas, mas adiciona à sua justificativa a necessidade de se informar a população, caso a falta de conhecimento sobre o assunto tratado seja um problema, a fim de garantir a participação efetiva do cidadão comum.

P4: Eu acho que, eu discordo, porque quando se é social, entende? Envolve, porque essa coisa de deixar só na mão do especialista, a coisa num, o câncer nunca tem cura, qualquer outro problema hoje é o problema do tomate, amanhã o problema não sei do quê, tudo coisa que pertence que faz parte da sociedade e a gente simplesmente vai aceitando, eu confio no profissional, de repente, amanhã esta é uma outra afirmação, outra discordando desse, [...] então nós precisamos participar, correr atrás, pesquisar também, sei lá como, mas conversando, participando, até mesmo se eu for falar com meu médico, a gente, muitas vezes, frente ao médico, a gente só faz sim senhor, está senhor, tudo bem, doutor, tenho

que tomar, doutor, nunca questiona nada, nunca questiona nada, porque a gente acha que ele é o dono da verdade, então eu acho que os pesquisadores, eles não são donos da verdade, muitas vezes são manipuladores da verdade, então eu discordo plenamente. Eu não sei o que vou fazer, mas eu discordo, entende?

P2: Bem, eu discordo plenamente, absolutamente, o humano é um ser social, eu acho que aquilo que me afeta, aquilo que afeta a sociedade tem que ser discutido pela sociedade, mesmo que eu não entendo o assunto, eu quero saber do que se trata, né, enquanto ser humano, enquanto cidadão, eu tenho que discutir sobre os rumos do seu destino, se ele não sabe, tem que ser ensinado, tem que mostrar por a, por b, que é ele quem decide o seu destino, tá? Por isso que eu discordo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar, a maioria dos professores discorda do modelo tecnocrático para questões relacionadas ao desenvolvimento da C&T. As justificativas fundamentam-se no direito de o cidadão participar do debate para tomada de decisões e consolidação do processo democrático. Contudo, parece haver uma crença de que a participação cidadã por si só seja capaz de promover a execução de interesses gerais na sociedade democrática capitalista, o que seria, na concepção de pesquisadores, como Dagnino (2008), uma falácia na medida em que “a postulação indiferenciada do interesse geral da Nação que implica a própria existência do Estado tende a encobrir as evidências de desigualdade.” (p. 7).

Pode causar surpresa a alguns analistas o fato de que, sendo professores, nenhum respondente tenha considerado a necessidade de letramento científico para a participação na sociedade já tecnocientífica. A estranheza pode advir do fato de que esses docentes trabalham fundamentalmente para promover o letramento em nome de uma efetiva participação cidadã. Nota-se, nos comentários, a defesa dos direitos democráticos, mas por outro lado, não se percebe o mesmo engajamento na preparação e no empoderamento dos estudantes para o exercício do debate público.

REFERÊNCIAS

BORBA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores y CIACSO, 2015.

COELHO, M. **Percepção dos professores de ensino médio de São Paulo sobre temas relacionados a ciência e tecnologia**. 2014. Disponível em: <http://pesquisadepercepcao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2016.

COLLINS, H. & EVANS, R. **Repensando a Expertise**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DAGNINO, Renato. Renato Dagnino: **Ciência e Tecnologia para a Cidadania ou Adequação Sociotécnica com o povo?**, 2008. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/206.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SNOW, Charles. **Duas culturas:** e uma segunda leitura. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 2015.

WINNER, Langdon. **Artefatos têm política?** Traduzido por: Fernando Manso. Disponível em: <<https://docs.google.com/r?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVudm8Z3g6NmFjMWZmOWYxNmE0ZDA4Ng>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

POSSIBILIDADES DE REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CENSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO

Marcos Vinicius Marques

Secretaria Municipal de Educação de Jahu
Jaú - SP

Paulo Sergio Gomes

Secretaria Municipal de Educação de Jahu
Jaú - SP

Jobber Chacon Teixeira

Secretaria Municipal de Educação de Jahu
Jaú - SP

Gláucia Beatriz Victor Petian

Secretaria Municipal de Educação de Jahu
Jaú - SP

RESUMO: Com o intuito de diagnosticar a formação dos professores e estabelecer ações formativas mais incisivas e eficazes, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Jaú (SP), e aplicado junto a todos os professores pertencentes à dita rede de ensino, que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, um Censo sobre formação de professores. O número de professores dessa Secretaria é 359, dos quais 289 responderam os questionários do Censo. Entre elaboração do questionário, distribuição aos coordenadores de cada escola e conseqüente entrega aos professores, devolução dos questionários aos coordenadores e entrega dos mesmos ao Núcleo de Pesquisas, o censo teve um período médio de um mês. Os questionários eram compostos

de três partes com questões fechadas. Abrangendo todos os professores, a primeira parte se dedica à obtenção de dados acerca da formação acadêmica do professor. Já a segunda parte, destinada ainda a todos os professores, buscava perscrutar os conhecimentos gerais da formação desse professor. A última parte refere-se aos saberes específicos de cada função, considerando as especificidades das áreas de conhecimento. E, ao final, mais duas questões a serem respondidas com palavras próprias: a primeira buscava saber a influência da formação do professor na concepção do mesmo sobre finalidade da educação e a segunda sobre as prioridades de sua formação futura. Em posse dos questionários respondidos, após catalogar os dados do censo, foi possível estabelecer relações diversas de forma que, identificadas as dificuldades formativas, pode-se agora pensar em meios de atuação mais eficazes para supri-las.

PALAVRAS-CHAVE: Censo. Formação de professores. Secretaria de Educação.

ABSTRACT: In order to diagnose the formation of teachers and establish more incisive and effective formative actions, it was elaborated by the Secretaria Municipal de Educação de Jaú (SP), and applied to all teachers belonging to the said teaching network, who are in initial series of elementary education, a Census on teacher

training. The number of teachers in this Secretariat is 359, of which 289 answered the Census questionnaires. Amidst preparation of the questionnaire, distribution to the coordinators of each school and consequent delivery to the teachers, return of the questionnaires to the coordinators and delivery of the same to the Research Center, the census had an average length of one month. The questionnaires were composed by three parts with closed questions. Including all teachers, the first part is dedicated to obtaining data about the academic training of the teacher. The second part, intended for all teachers, sought to examine the general knowledge of the teacher's education. The last part refers to the specific knowledge of each function, considering the specificities of the areas of knowledge. And, in the end, two more questions to be answered with their own words: the first sought to know the influence of the teacher's training on their own conception about the purpose of education and the second on the priorities of their future academic training. In the possession of the answered questionnaires, after cataloging the census data, it was possible to establish diverse relationships so that, once the formative difficulties have been identified, one can now think of more effective ways of acting to supply them.

KEYWORDS: Census. Teachers training. Secretaria de educação.

1 | OBJETIVO

O objetivo do Censo de Formação do professorado foi o de diagnosticar, de maneira geral, a formação dos professores pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Jaú (SP), a fim de que, feito tal diagnóstico, seja possível o estabelecimento de ações formativas mais incisivas ou eficazes, a serem realizadas, ou pela própria Secretaria (pelos responsáveis pela formação do professores pertencentes a ela), ou por terceiros sob a administração da mesma.

2 | LOCAL

O Censo de formação do professorado foi elaborado e aplicado na cidade de Jaú (SP) pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade a todos os professores pertencentes à rede de ensino em questão e que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental

3 | PARTICIPANTES

Os questionários do Censo foram enviados a todos os professores lotados na Secretaria Municipal de Educação e em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental. Compõem o quadro de professores dessa Secretaria 359 professores. Destes, 289 responderam os questionários do Censo. Do restante (70) não se obteve

as respostas. Dois foram os principais motivos: 1) Ou não estão em exercício por motivos diversos, tais como: licença saúde; licença gestante; afastamento para o exercício de funções na própria secretaria de educação, ou de coordenador, ou vice diretor; acidente de trabalho; etc.; 2) Ou porque optarem por não responder e devolver à Secretaria de Educação o questionário.

Cabe lembrar que o total de professores divide-se em dois grupos: os professores de Educação Básica I (PEB I), que devem ter graduação em licenciatura de pedagogia e atuam como professores polivalentes, ministrando diversas disciplinas a uma mesma turma de alunos das séries iniciais do ensino fundamental durante todo o ano letivo – estes representam o maior número, 256 responderam ao censo; e os professores de Educação Básica II (PEB II), que devem ter graduação em licenciatura na disciplina pela qual é responsável de ministrar uma aula por semana a várias turmas. Estas disciplinas específicas são as de Educação Física, Arte e Inglês.

4 | PERÍODO

A confecção dos questionários (elaboração, digitação e impressão) demorou duas semanas. O envio às escolas foi feito em um dia por meio de reunião e distribuição aos coordenadores de cada escola. Estes deveriam entregar a cada um dos professores e colher a devolutiva com o prazo de mais duas semanas. O que totalizou, como prazo de elaboração e aplicação, a média de um mês.


5 | DESENVOLVIMENTO

Composto por um grupo de professores – imbuídos da ideia de uma formação profissional (a partir do aprimoramento dos mais diversos saberes) de seus pares – formados em diversas áreas e também com experiências diversas, o Núcleo de Estudos e Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Jaú foi o principal responsável pelo desenvolvimento das ações até aqui descritas. Com o objetivo diagnosticar, de maneira geral, a formação dos professores pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Jaú (SP), o Censo da formação do professorado teve como finalidade a coleta de dados, que sejam úteis enquanto informações diagnósticas do ambiente em que futuramente serão desenvolvidas ações formativas. Acreditamos que, assim, essas informações possibilitem ações mais eficazes do ponto de vista formativo.

A coleta de dados do Censo foi realizada por intermédio de questionários. Estes eram compostos de três partes principais com questões fechadas e de duas últimas questões a serem respondidas por extenso. Segue uma breve descrição das partes, acompanhadas de imagens (cópias) de partes dos próprios questionários.

1 - Identificação e Titulação: destinada à obtenção de dados acerca a formação

acadêmica do professor (Identificação, Graduação e Pós-Graduação, etc.). Esta parte se refere a todos os professores (PEB I e PEB II).



PREFEITURA MUNICIPAL DE JAHU
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CENSO DA FORMAÇÃO DO PROFESSORADO

IDENTIFICAÇÃO E TITULAÇÃO

PEB I

IDENTIFICAÇÃO	
NOME:	
FUNÇÃO: () PEB I (X) AUXILIAR	
UNIDADE ESCOLAR (SEDE):	

GRADUAÇÃO	
CURSO DE GRADUAÇÃO:	<i>Pedagogia</i>
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:	<i>Faculdade Integrada de Jahu</i>
ANO DE CONCLUSÃO:	<i>2006</i>

SEGUNDA GRADUAÇÃO (SE HOVER)	
CURSO DE GRADUAÇÃO:	—
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:	—
ANO DE CONCLUSÃO:	—

PÓS-GRADUAÇÃO	
1ª) TIPO: (X) ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO	
SITUAÇÃO: () EM ANDAMENTO (X) CONCLUÍDO	
ÁREA: <i>Educação Alfabetização e Letramento</i>	
INSTITUIÇÃO: <i>Facesi</i>	
MODALIDADE: () PRESENCIAL (X) À DISTÂNCIA	
2ª) TIPO: () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO	
SITUAÇÃO: () EM ANDAMENTO () CONCLUÍDO	
ÁREA:	
INSTITUIÇÃO:	
MODALIDADE: () PRESENCIAL () À DISTÂNCIA	
3ª) TIPO: () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO	
SITUAÇÃO: () EM ANDAMENTO () CONCLUÍDO	
ÁREA:	
INSTITUIÇÃO:	
MODALIDADE: () PRESENCIAL () À DISTÂNCIA	

DATA MÁXIMA DE ENTREGA ATÉ **25/04**.

DEVOLVER AOS CUIDADOS DE

Fig 1: Primeira página do questionário

2 - Parte Geral: destinada à obtenção de dados acerca dos conhecimentos gerais da formação do professor, tais como os relacionados às Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História da Educação e Psicologia), Linguagem (Línguas Estrangeiras e Arte), Didática (Experiência Pedagógica, Currículo e Planejamento e Tecnologia) e Educação Especial (Inclusão, Libras, Braile, Deficiência Intelectual ou Cognitiva, Deficiência Motora e Dificuldades de Aprendizagem). Esta parte também se

refere a todos os professores (PEB I e PEB II).

3 - Parte Específica: Esta parte, por sua vez, refere-se aos saberes específicos de cada função (PEB I e PEB II).

- Para PEB I, o questionário visava à obtenção de dados referentes às seguintes áreas: Língua Portuguesa (Alfabetização, Letramento, Gramática, Produção Textual e Literatura), Matemática (Geometria, Álgebra e Tratamento da Informação), Ciências (Biologia, Física e Química) e Demais Áreas (História e Geografia)

- Para PEB II, as questões eram direcionadas às especificidades da área de atuação. Sendo

- * Arte: História da Arte (Períodos e Movimentos), Linguagens (Visual, Música, Dança e Teatro) e Técnicas (nas quatro linguagens).
- * Educação Física: Esporte (Regras e Técnicas), Conteúdos de Educação Física escolar (Recreação e Lazer, Dança, Ginástica, Jogos), Lutas e Ciências biológicas (Fisiologia, Bioquímica, Biomecânica, etc.).
- * Inglês: Competência Técnica (Listening, Speaking, Reading, etc.), Competência Teórica (Motivação na aprendizagem, estilos de aprendizado, etc.) e Competência Didática.

Tanto nas partes “Geral” e “Específica”, o professor deveria fazer uma autoavaliação, atribuindo ao seu conhecimento sobre o assunto uma nota (1 a 4) a partir da seguinte legenda: 1 – Insatisfatório (Lembra vagamente do assunto); 2 – Razoável (Conhece superficialmente do assunto); 3 – Satisfatório (Tem domínio preciso do assunto); e 4 – aprofundado (Conhece profundamente o assunto, a ponto de ter possibilidade de ensiná-lo a outros docentes em forma de curso, por exemplo).



DIDÁTICA

- 3 EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA
- 3 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO
- 2 TECNOLOGIA

EDUCAÇÃO ESPECIAL

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 2 INCLUSÃO (GERAL) | <input type="checkbox"/> 1 DEFICIÊNCIA INTELEC. OU COGNITIVA |
| <input type="checkbox"/> 1 LIBRAS (SURDOS) | <input type="checkbox"/> 1 DEFICIÊNCIA MOTORA |
| <input type="checkbox"/> 1 BRAILE (CEGOS) | <input type="checkbox"/> 2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM |

2 – PARTE ESPECÍFICA

LÍNGUA PORTUGUESA

- 3 ALFABETIZAÇÃO
- 3 LETRAMENTO
- 3 GRAMÁTICA
- 3 PRODUÇÃO TEXTUAL
- 3 LITERATURA

Fig 2: Terceira página do questionário (PEB I)

4 - Ao final do questionário havia duas questões, para serem respondidas por extenso. Uma que visava saber a influência da formação do professor na concepção dele mesmo sobre a finalidade da educação e outra sobre as prioridades de sua formação futura.



MATEMÁTICA

- 3 GEOMETRIA
- 3 ÁLGEBRA
- 3 TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO (TABELAS, GRÁFICOS...)

CIÊNCIAS

- 2 BIOLOGIA
- 1 FÍSICA
- 1 QUÍMICA

DEMAIS ÁREAS

- 2 HISTÓRIA
- 2 GEOGRAFIA

De acordo com a sua formação, utilizando, no máximo, 5 palavras, aponte qual é a principal finalidade (objetivo) da Educação.

R: Inserir o indivíduo na sociedade.

Elenque 3 temas para sua formação futura, que sejam de sua prioridade.

Educação Especial - Dificuldades de Aprendizagem

Fig 3: Última página do questionário: Respostas por extenso

6 | RESULTADOS

Recebida a devolutiva de todos os questionários, a Secretaria Municipal de Educação, representada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa desta, pôde catalogar os dados do censo e, a partir deles, refletir melhor sobre diversos aspectos acerca da formação dos professores. Abaixo apresentamos, como forma de exemplo, alguns gráficos, os quais puderam ser elaborados a partir da catalogação realizada.

O seguinte diz respeito à recorrência de termos encontrados nas respostas à primeira pergunta por extenso do questionário. A partir dele é possível entender, por

exemplo, um pouco das influências da formação no estabelecimento da concepção que o professor tem sobre o processo educativo como um todo.

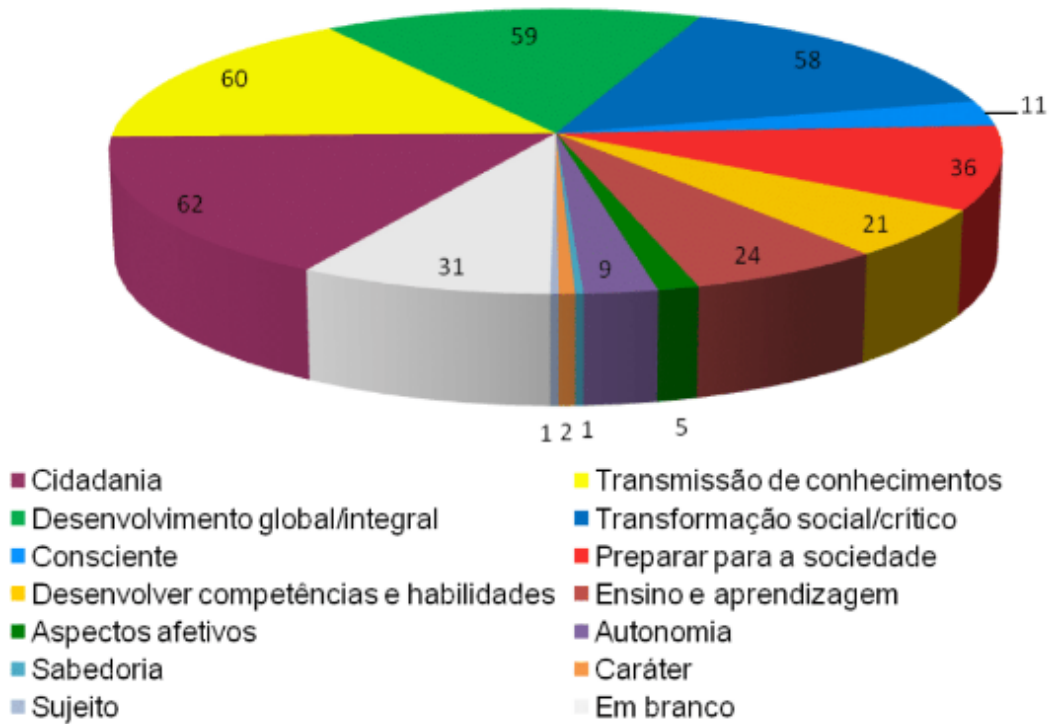


Fig. 4: Recorrência de termos sobre finalidade da Educação, segundo os professores

Outro exemplo: Acerca da Educação Especial temos o seguinte quadro, representados pelos gráficos.

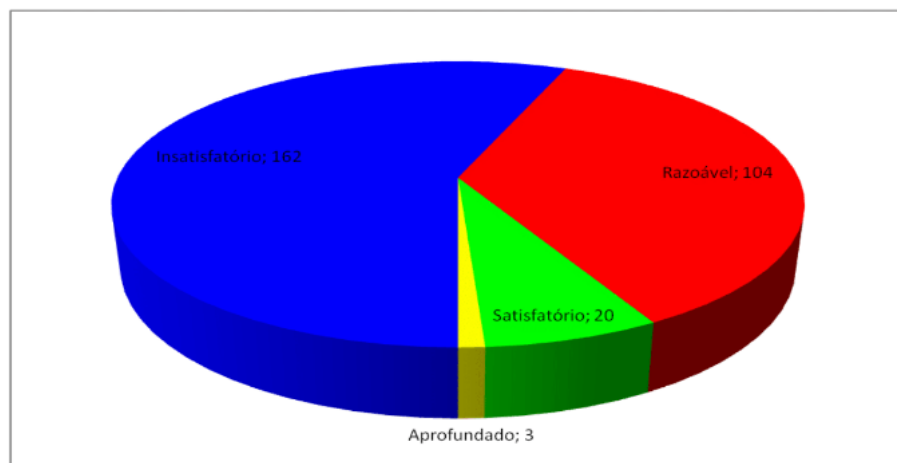


Fig 5: Conhecimentos em Libras

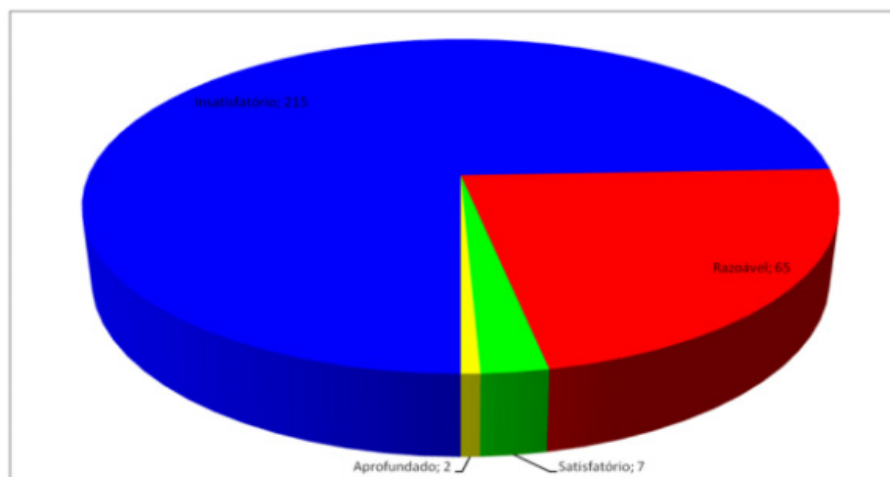


Fig. 6: Conhecimentos em Braille

Analisando, por exemplo, os dois gráficos acima, é possível perceber que a formação dos professores, tanto no que diz respeito a Libras, quanto ao Braille são bem deficitárias, tendo a maioria dos professores autoavaliado seus conhecimentos sobre estes assuntos como de nível insatisfatório ou superficial.

Comparados os gráficos acima com o relativo aos conhecimentos sobre deficiência intelectual (abaixo), é possível notar uma diferença significativa: número bem maior de professores com conhecimento ou satisfatório ou aprofundado sobre o assunto, apesar de não ser este o maior número ainda.

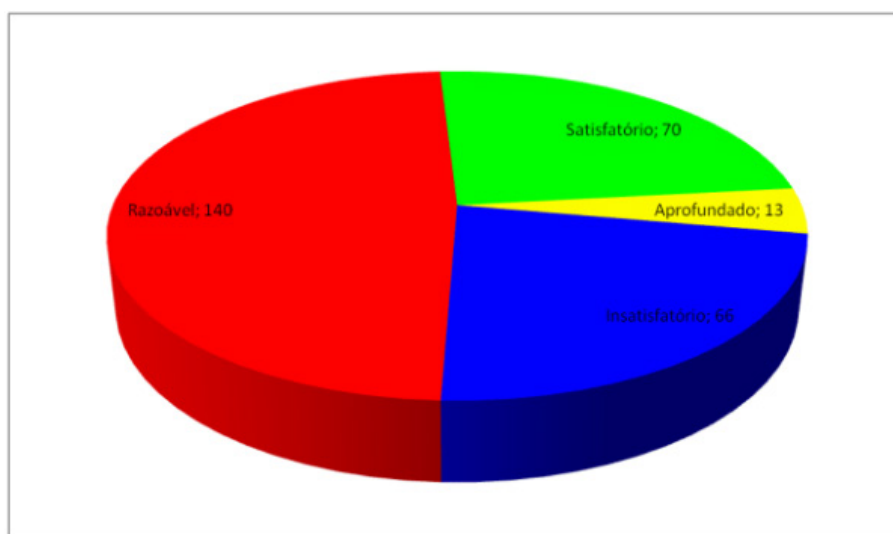


Fig. 7: Conhecimentos em Deficiência Intelectual

7 | IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Muitas são as possibilidades de análise da catalogação dos dados. Além de ser muito grande o número de respostas, é possível o estabelecimento de inúmeras relações entre elas – nos resultados acima apresentamos apenas uma delas como forma de exemplo. A análise dos dados pode ser realizada tanto do ponto de vista

acadêmico, quanto do ponto de vista de atuação pedagógica e formativa por parte dos responsáveis pela formação continuada do professor na rede de ensino em questão. E, pensando neste ponto, devemos ressaltar ser de grande relevância ações como estas aqui descritas. Pode a formação continuada ser mais eficaz à medida que ações diagnósticas como esta – representada pelo Censo da Formação do Professorado da Secretaria Municipal de Educação de Jaú – se tornarem cada vez mais frequentes. Saber onde estão as principais dificuldades enfrentadas pelo professor em sua prática pedagógica não basta, é necessário saber também se não é sua formação sobre determinados aspectos a causa das mesmas dificuldades. E, identificadas as dificuldades formativas, pode-se pensar meios de atuação para supri-la. Esta é, em suma, a principal implicação pedagógica que pudemos tirar desta experiência.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Torquato Resende

Faculdade Latino-Americana

Arujá – SP

Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho

Uninove – Universidade Nove de Julho

São Paulo - SP

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada numa escola pública de ensino fundamental. A pesquisa teve como objetivo analisar práticas pedagógicas de professores de 5º ano. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com base num roteiro semiestruturado. Participaram da pesquisa uma professora e alguns de seus alunos. O referencial teórico foi desenvolvido com base em autores como Mizukami, Shulman, Tancredi, dentre outros. A pesquisa se justifica pelo fato de que os depoimentos da professora entrevistada e de seus alunos apontam alguns aspectos que se referem à aprendizagem da docência, trazendo contribuições para os cursos de formação. Os dados coletados mostram que, segundo os participantes, a aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos é essencial à aprendizagem; professores precisam empenhar-se para que os alunos não esqueçam o que foi estudado; bons professores precisam estudar muito, conhecer técnicas de como ensinar, trocar

ideias com os colegas e descobrir formas particulares de fazer com que seus alunos aprendam. A escola pode ser vista como local privilegiado de aprendizagem da docência, pois os professores também aprendem com seus alunos, quando refletem sobre suas práticas em sala de aula, percebendo e analisando as repercussões de suas ações nos aprendizes. A análise e reflexão sobre essas práticas podem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e para a implementação de políticas públicas que reconheçam e valorizem o trabalho docente e os conhecimentos construídos por esses profissionais no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Aprendizagem da docência. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This work is the result of research carried out at a public elementary school. The research had as objective to analyze pedagogical practices of 5th grade teachers. For data collection, interviews were conducted based on a semi-structured script. A teacher and some of her students participated in the research. The theoretical framework was developed based on authors such as Mizukami, Shulman, Tancredi, among others. The research is justified by the fact that the statements of the teacher interviewed and of their students point out some aspects that refer to teaching learning,

bringing contributions to the courses of teacher education. The collected data show that, according to the participants, the approximation of the contents with the daily life of the students is essential to the learning; teachers must strive to ensure that students do not forget what has been studied; good teachers need to study hard, learn techniques on how to teach, exchange ideas with colleagues, and discover particular ways of getting students to learn. The school can be seen as a privileged place to learn teaching, because teachers also learn from their students when they reflect on their classroom practices, perceiving and analyzing the repercussions of their actions on learners. The analysis and reflection on these practices can contribute to the improvement of teaching and to the implementation of public policies that recognize and value the teaching work and the knowledge built by these professionals in the daily school life.

KEYWORDS: Pedagogical practices. Teaching learning. Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho traz alguns dados de uma investigação desenvolvida junto a uma professora e alguns alunos de sua turma de 5º ano de uma escola pública localizada num município da Grande São Paulo. A pesquisa foi realizada em 2015 e teve como objetivo analisar práticas pedagógicas de professores do 5º ano do Ensino Fundamental. A questão central da pesquisa era: “Como práticas pedagógicas desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental são relatadas pelos professores?”. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, baseadas em roteiro prévio. Para isso, com base em alguns autores como Mizukami, Shulman, Tancredi e outros, foram abordados temas como práticas pedagógicas e aprendizagem da docência, tendo como foco as experiências vividas pelos professores em seu local de trabalho.

A pesquisa se justifica no sentido em que os depoimentos da professora entrevistada indicam algumas estratégias usadas por ela para fazer o seu trabalho e quais resultados ela tem alcançado. Também foi possível observar alguns aspectos que se referem à aprendizagem da docência, trazendo contribuições para os cursos de formação (inicial e continuada), pois as práticas relatadas podem ser utilizadas como elementos de reflexão e de possível modificação das teorias, das crenças e das ações e dos docentes e dos licenciandos. Práticas docentes desenvolvidas em sala de aula que produziram resultados satisfatórios podem servir de inspiração e de modelo, contanto que adaptadas às necessidades e à realidade da turma na qual poderá ser desenvolvida. De igual modo, os eventuais equívocos e as dificuldades enfrentadas pelos professores também podem ser fontes de aprendizagem da docência. A divulgação e o estudo dessas práticas podem ser úteis para que docentes desenvolvam um ensino mais contextualizado e apropriado às características de seus alunos.

2 | A ESCOLA E A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública de Ensino Fundamental, considerada uma das melhores escolas do município. Em 2013, a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola foi 5,9, sendo superior às notas obtidas pelas outras escolas da região, de acordo com informações colhidas na sala de coordenação da escola.

Segundo o depoimento de alguns alunos e de seus pais, trata-se da melhor escola daquela localidade. Outro fato que se pode levar em consideração é que alunos de bairros distantes disputam vagas naquela unidade escolar.

A escola conta com 20 salas de aula, além de sala de informática, sala de artes, biblioteca e brinquedoteca. Também possui sala de vídeo, quadra poliesportiva, pátio e parque infantil. O espaço físico da escola é amplo e estava em bom estado de conservação no período em que foi feita a pesquisa.

No ano de 2015 a escola atendeu 1338 alunos, sendo a maioria de classe média baixa. Foram oferecidas 42 classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa uma professora 5º ano e nove alunos de sua turma. Pedimos à professora que respondesse às seguintes questões: “O que você faz para que seus alunos aprendam?”; “Como você sabe que seus alunos aprenderam o que você ensinou?”; “Como você aprendeu/ está aprendendo a ser professora?”; “Em sua opinião, o que um bom professor precisa ser, saber e fazer?”, dentre outras.

Os dados foram analisados de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa. Para tanto, realizamos um trabalho de campo, observando a atuação da professora na sala de aula. As notas obtidas no trabalho de campo são descritivas e reflexivas, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994).

A professora entrevistada afirmou que a aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos é essencial à aprendizagem; professores precisam empenhar-se para que os alunos não esqueçam o que foi estudado; bons professores precisam estudar muito, conhecer técnicas de como ensinar, trocar ideias com os colegas e descobrir formas particulares de fazer com que seus alunos aprendam.

Para compreender melhor estes aspectos, abordaremos algumas questões relacionadas às práticas pedagógicas e trataremos de alguns aspectos referentes à aprendizagem da docência.

3 | CONSTRUINDO PONTES

Neste trabalho, práticas pedagógicas são entendidas como “a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino” (CUNHA, 1989, p. 105). Nesta perspectiva, de acordo com Caldeira e Zaidan (2010), as práticas pedagógicas expressam o que os professores pensam e sabem. Para as autoras, os desafios diários enfrentados em sala de aula podem mover os professores a construir

e reconstruir seus conhecimentos, modificando ou consolidando suas práticas.

Assim como em outras profissões, de modo geral, os professores aprendem com a prática e com as informações que obtém no dia a dia em sala de aula:

A prática, como não poderia deixar de ser, ensina muito e é sim uma poderosa fonte de aprendizagem para manter ou mudar o fazer. O professor aprende muito com a reflexão que faz sobre si, os alunos, os conhecimentos, as práticas, os valores, os objetivos educacionais, a proposta da escola... Tem-se a impressão de que a prática docente é um intenso renovar-se, e em certo sentido o é. Entretanto, sem o estabelecimento de rotinas, um professor não consegue processar a quantidade imensa de informações que coleta durante as aulas, vivendo o cotidiano da profissão em constante sobressalto. Então, as rotinas e as mudanças, as repetições e as improvisações ensinam coisas diferentes, e cada situação tem sua importância para quem quer continuar a aprender (TANCREDI, 2009, p.27).

As ideias acima parecem concordar com a assertiva de que os professores aprendem quando refletem sobre suas próprias experiências e também sobre as práticas de outros professores (SHULMAN, 2004).

Tendo como objetivo conhecer e analisar algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental, perguntamos à professora entrevistada, que doravante trataremos pelo nome de Soraia (nome fictício), o que ela fazia para que seus alunos aprendessem. Sua resposta foi a seguinte: “Uso a mesma linguagem, uso exemplos e histórias do cotidiano. Peço que eles deem exemplos. Trabalho com jogos [...], gosto de contar histórias, relatar pesquisas científicas...” (PROFESSORA SORAIA, 2015).

A aproximação dos conteúdos ditos escolares ao cotidiano dos alunos parece ser uma questão que permeia as práticas desenvolvidas em sala de aula, de modo geral. Neste sentido, ouvir os alunos, pedir que eles deem exemplos e incentivar a participação dos estudantes parece ser parte integrante do trabalho docente.

De acordo com Shulman (2014), a prática profissional docente tem suas raízes em “corpos de conhecimentos” que são construídos, analisados, reconstruídos ou refutados. Esses processos contribuem para caracterizar a docência como uma profissão.

A preocupação dos professores em construir “pontes” (VILLANI; PACCA, 1997) entre os conteúdos e a realidade dos alunos aponta para a necessidade de conhecer cada turma e suas necessidades. Shulman (1999) afirma que a primeira influência sobre os novos conhecimentos a serem construídos pelos alunos não é o que os professores fazem, mas o que está dentro do aprendiz. Para o autor, aquilo que o aluno já sabe é um fator determinante para as novas aprendizagens. Ele afirma que a aprendizagem é basicamente uma interação, um jogo entre dois processos desafiadores: criar situações ou estratégias que ajudem a trazer para fora o que o aluno já sabe e levar para dentro do aprendiz o que ele ainda não sabe.

Assim, essas aproximações entre os conhecimentos a serem construídos e o cotidiano dos alunos se assemelham a uma via de mão dupla, pois nesse “ir e

vir” professores e alunos aprendem uns com os outros, e isso enriquece as práticas docentes.

4 | APRENDENDO A APRENDER

Neste trabalho, entendemos a aprendizagem da docência como um “processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida, desde o ingresso nas instituições escolares como alunos até a aposentadoria” (TANCREDI, 2009, p. 41). A autora adota o termo “desenvolvimento profissional” (p.13) por constatar que os professores aprendem sua profissão ao longo da vida. Ressalta ainda que aprender a ser professor é mais do que aprender a ensinar, pois envolve compromisso e responsabilidade para com as pessoas e o contexto de trabalho.

Corradini e Mizukami (2011) afirmam que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e que o espaço escolar é um ambiente privilegiado de aprendizagem não somente para os alunos, mas também para os professores, desde que estes reflitam sobre suas práticas.

Com o intuito de compreender alguns aspectos relacionados à reflexão sobre a prática, fizemos a seguinte pergunta à professora entrevistada: “Como você sabe que seus alunos aprenderam o que você ensinou?”. Segue sua resposta:

Nem sempre eu percebo no dia, mas sim na próxima aula da mesma matéria. Eu começo a aula questionando, finjo que não lembro, pergunto: “Onde nós paramos mesmo? O que é isso?”. Faço de conta que não lembro e vou fazendo as perguntas, eles ajudam. Às vezes percebo que alguns nem sabem do que eu estou falando, fico bem decepcionada com isso. Parece aquele filme Como se fosse a primeira vez, sabe? Alguns alunos, eu acho que eles chegam em casa e abandonam a mochila... e tudo o que eu falei não está sendo estudado. (PROFESSORA SORAIA, 2015).

O filme citado pela professora (**50 First Dates**, título original) é uma produção comercial do gênero comédia romântica, lançado nos Estados Unidos da América, em 2004. É a história de uma jovem que sofreu um acidente de carro e, como consequência, sofreu uma grave perda de memória que impedia o armazenamento de novos fatos e acontecimentos como memória permanente. Ela só conseguia guardar novas informações durante 24 horas, após o sono estas informações eram apagadas e ela lembrava apenas dos fatos que antecederam o acidente.

A professora explicou que o diálogo em sala de aula, as avaliações escritas e orais, os trabalhos em grupo e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula mostravam que a maior parte dos alunos havia aprendido os conteúdos ensinados. No entanto, a dificuldade em fazer com que verbalizassem o que tinham visto em sala de aula e o fato de os alunos não demonstrarem interesse em estudar em casa ou pesquisar sobre haviam aprendido davam à professora essa sensação de eles não se lembravam da matéria. Além disso, havia alunos com dificuldades

de aprendizagem que de fato esqueciam pontos importantes que a professora tinha ensinado. Segundo seus relatos, alguns conteúdos tiveram que ser explicados muitas vezes.

Shulman (1999) nos chama a atenção para questões relacionadas ao esquecimento dos conteúdos estudados nas escolas e nos alerta para o fato de que esse problema pode acometer não somente os alunos, mas também os professores. Fazendo uma analogia com conceitos da medicina, afirma que as principais “patologias” da aprendizagem envolvem o que ele chama de amnésia, fantasia e inércia:

Amnésia é uma das patologias da aprendizagem mais frequentes [...]. Normalmente os estudantes esquecem o que aprenderam em suas classes. De fato, muitas vezes até esquecem que assistiram a algumas aulas. (SHULMAN, 1999, p. 12, tradução livre das autoras).

Ainda segundo o autor, a fantasia se refere ao entendimento ilusório, ou seja, o aprendiz formula concepções equivocadas acerca de determinados conteúdos, imaginando que estão corretas.

Quanto à inércia, Shulman (1999, p. 12) afirma que alguns conceitos estudados “não são esquecidos, nem equivocados, simplesmente não são utilizados, tornando-se inúteis”.

Mizukami (2004, p. 45), ao comentar as ideias do referido autor, afirma que “a amnésia [...], a ilusão da aprendizagem ou a compreensão ilusória [...] e a falta de uso do que foi aprendido [...]” são desafios centrais nos processos de formação docente.

Podemos citar outros desafios contemporâneos para a formação do professor, nesses dias difíceis que a educação do país vem atravessando por conta de: baixa remuneração com diferenças salariais gritantes entre as regiões do país; com relação à infraestrutura, condições de trabalho insuficientes para promover um ensino de qualidade; escolas sem suporte pedagógico adequado; elevado número de alunos por classe e jornada dupla ou muitas vezes tripla, comprometendo o desempenho do professor, entre outros fatores.

Acreditamos que esse cenário é também um grande desafio para que o professor possa atuar em sua completude, pois quando não traz descrédito e desânimo, impossibilita um desempenho qualitativo na prática da docência. Diante disso, o tema proposto é crucial, pois implica uma discussão que deve visar políticas públicas eficazes para a educação, por reconhecer que os desafios que se apresentam exigem um nível cada vez mais elevado na formação do professor, seja na formação inicial ou continuada.

Segundo Tancredi (2009), os processos de aprendizagem da docência se iniciam antes dos cursos de formação: “Aprende-se a ser professor quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor” (p. 15).

Embora as aprendizagens dos tempos de aluno sejam importantes para os professores, elas também podem se transformar em fantasias, fazendo com que as

novas aprendizagens adquiridas nos cursos de formação se transformem em ideias inertes ou simplesmente sejam esquecidas. Ao perguntar à professora Soraia “Como você aprendeu/ está aprendendo a ser professora?”, obtivemos a seguinte resposta:

Eu aprendi a ser professora no Magistério. Foi um curso muito bom. Eu sinto falta do Magistério. Eu era adolescente na época... na adolescência é quando a gente mais aprende a ser professor. Eu tinha certeza que eu ia ser uma boa professora. A gente fazia estágio na própria escola [...]. Eu estudava e tinha a prática. (PROFESSORA SORAIA, 2015).

Como já vimos, os “corpos de conhecimentos” (SHULMAN, 2014) construídos, codificados e analisados coletivamente, podem minimizar os problemas de aprendizagem nos cursos de formação, contribuindo para o aprimoramento da profissão docente. Neste sentido, algumas reflexões sobre como são, o que sabem e o que fazem os professores considerados bem-sucedidos podem ser úteis para aprimorar as práticas docentes, como veremos a seguir.

5 | CONHECIMENTO E ENSINO

Para responder à questão sobre o que os professores precisam saber para conduzir os alunos à aprendizagem, Mizukami (2004) destaca algumas contribuições de L. S. Shulman referentes aos processos de aprendizagem da docência. Segundo a autora, Shulman desenvolveu estudos acerca do pensamento do professor, evidenciando que “os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores eram importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares” (MIZUKAMI, 2004, p. 2).

De acordo com Shulman, há várias categorias da base de conhecimento dos docentes, que podem ser agrupadas da seguinte maneira:

Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização da sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo [...]; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais [...]; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

O autor ainda destaca que os professores devem possuir um repertório de representações para as matérias que lecionam, o que inclui analogias, metáforas, exemplos práticos, ilustrações, dramatizações, filmes, etc., sempre levando em conta as características específicas de seus alunos. (SHULMAN, 2014).

Tendo em mente essas considerações, perguntamos à professora entrevistada:

“Em sua opinião, o que um bom professor precisa ser, saber e fazer?” Nosso objetivo ao fazer esta pergunta era verificar de que modo as categorias da base de conhecimento dos docentes estariam (ou não) presentes em sua fala. Vejamos sua resposta:

Bem, vamos começar com o ser. O professor precisa ser responsável, porque se ele é um professor precisa ser responsável com o conteúdo que vai ensinar, com os alunos e com o tempo que tem para fazer isso.

Em relação ao saber: precisa saber que vai ter que estudar muito. Tem que estudar a rotina, o cotidiano escolar e até as leis para saber o que pode e o que não pode fazer em sala de aula, saber o que os alunos precisam saber, saber que está trabalhando com vidas. Precisa conhecer técnicas de como ensinar. E saber que não é fácil!

Quanto ao fazer, o professor precisa preparar aulas, se organizar, estudar antes, ler o conteúdo. Uma preocupação que tenho com estes alunos é quando vou ensinar regras de gramática ou de matemática, o conteúdo não é difícil, o difícil é ensinar, porque você tem que descobrir um jeito de o aluno compreender o conteúdo. O professor precisa trocar ideias com os colegas. (PROFESSORA SORAIA, 2015).

Dentre vários aspectos, podemos destacar a preocupação da professora entrevistada com o conteúdo a ser ensinado. Essa preocupação se mostra especialmente em relação ao preparo acadêmico, aos estudos, que se relacionam ao conteúdo do conhecimento específico.

O conhecimento pedagógico geral pode ser identificado quando a professora menciona a importância de conhecer a rotina, o cotidiano escolar e as leis que se referem ao exercício da profissão. As técnicas de como ensinar também se encaixam nesta categoria.

Finalmente podemos inferir que na fala de Soraia há uma referência ao conhecimento pedagógico do conteúdo, quando ela afirma que o professor precisa “descobrir um jeito de fazer o aluno compreender o conteúdo”. Este jeito particular, que abarca o conteúdo, alunos específicos e estilo pessoal do professor é construído por meio da reflexão sobre a prática. Não pode ser encontrado em manuais, mas pode ser registrado e compartilhado, como indicado pela professora ao referir-se à troca de ideias com os colegas, contribuindo assim para o aperfeiçoamento dos pares.

Ao ser questionada quanto aos conhecimentos que julga essenciais para um professor de 5º ano, a professora entrevistada afirmou que embora o conteúdo a ser ensinado seja programado pela equipe escolar antes do início do ano letivo, “é preciso saber fazer um diagnóstico da sala para saber o que os alunos já sabem; tem que conhecer a sala e saber como trabalhar aqueles conteúdos com eles” (PROFESSORA SORAIA, 2015). As habilidades de fazer um diagnóstico e de saber como ensinar determinados conteúdos a alunos específicos também estão relacionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

6 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA VISÃO DOS ALUNOS

Para compreender as práticas docentes na perspectiva dos alunos, entrevistamos nove alunos da professora Soraia. Eles foram selecionados pela mestra, sendo que pedimos que escolhesse três alunos que considerasse ótimos, três bons e três com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento em sala de aula.

Segundo a professora Soraia, ótimos alunos são aqueles que participam das aulas e mostram que compreendem os conteúdos ensinados mediante diversas atividades, como trabalhos em grupo, exercícios na lousa e nos cadernos, avaliações informais, orais e escritas. Bons alunos correspondem aos mesmos critérios, mas numa escala menor, apresentando uma ou outra dificuldade. Alunos com dificuldades de aprendizagem não demonstram interesse em participar das atividades propostas em sala de aula e não conseguem aprender, brigam com os colegas e muitas vezes desrespeitam os professores.

Em algumas questões, o total de respostas soma mais do que o número dos entrevistados, pois um aluno pode ter dado mais de uma opinião. Outro ponto a destacar é que algumas respostas dos alunos se referem ao “livro”, isto é, à coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, adotada pela escola, de acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Tendo em mente essas considerações, vejamos seus depoimentos.

A primeira pergunta era: “Como a sua professora ensina a matéria que você mais gosta e a que menos gosta?”

As respostas mostraram que a professora ensinava essas matérias por meio das seguintes ações: explicava muito bem e passava lições e atividades para fazer em classe (10 respostas); colocava exercícios, contas e problemas na lousa para os alunos resolverem (8 respostas); pedia para fazer cópias do livro e da lousa (7 respostas); lia para os alunos (5 respostas); orientava os alunos a ler primeiro antes de copiar ou de fazer os exercícios (2 respostas); ensinava coisas que não estavam no livro (1 resposta); dava trabalho em grupo (1 resposta); dava exercícios para fazer em casa (1 resposta) e dava prova (1 resposta). Vejamos alguns depoimentos a seguir.

“Ela fala qual página do livro é pra gente abrir, ela manda copiar e a gente copia, a gente vai aprendendo, vai memorizando, ela põe coisas na lousa que não estão no livro, ela explica bem.” (Aluno 1).

“Ela ensina muito bem, ensina detalhado, fica mais fácil de aprender.” (Aluno 2).

“Matemática ela lê, põe na lousa, vai explicando, a gente copia e ela explica de novo.” (Aluno 5).

“As aulas são bem legais, ela lê pra gente, ela explica bem o que aconteceu, ela fala sobre o tema e as respostas certas. Ela falou sobre a História do Brasil, sobre Pedro Álvares Cabral e sobre quando o Brasil virou República.” (Aluna 6).

A segunda questão era: “O que você faz durante essas aulas?” Dos 9 alunos entrevistados, 8 responderam que copiam as lições do livro e da lousa; 3 disseram que

fazem trabalho em grupo; 3 afirmaram que resolvem problemas e contas; 2 afirmaram que fazem perguntas; 2 afirmaram que conversam e 1 afirmou que faz pesquisa.

Fazer cópias do livro e da lousa parece ter sido uma das principais ações desenvolvidas por esses alunos. A cópia pode ajudar na memorização daquilo que foi aprendido, mas se for feita de maneira mecânica, isto é, sem que o aluno reflita sobre o que está copiando, provavelmente trará poucos benefícios.

De acordo com Shulman (2004), escrever é uma das ações que podem contribuir para promover a aprendizagem. Tanto a produção de texto quanto a cópia envolvem a escrita, mas há uma grande diferença entre uma e outra. Embora a professora tenha trabalhado com produção de texto e resolução de problemas, segundo seus relatos, pedir aos alunos que fizessem cópias parecia fazer parte de sua rotina de trabalho.

Desenvolver tarefas em grupo pode ser um desafio para alunos de 5º ano, especialmente se levarmos em conta que nem sempre têm maturidade suficiente para buscar os interesses da equipe. Segundo os depoimentos da professora, foi preciso que ela desenvolvesse algumas ações, como auxiliar na distribuição das tarefas e orientar as tomadas de decisões dentro do grupo de maneira democrática para que o trabalho dos alunos fosse proveitoso para a aprendizagem. Vejamos o depoimento de uma aluna a seguir.

A gente faz trabalho em grupo, às vezes em trio. Eu gosto de trabalho em grupo porque tem mais criatividade, os amigos te ajudam.” (Aluno 1).

A terceira questão era: “O que a sua professora faz que te ajuda a aprender (a matéria que você mais gosta e a que menos gosta)?”. Dos 9 alunos, 6 responderam que a professora explicava bem, explicava bastante e com calma; 2 disseram que ela lia para os alunos; 2 afirmaram que ela pedia para eles anotarem as respostas; 1 disse que ela dava exemplos e 1 disse que ela pedia para fazer pesquisas e dava tarefas para casa.

Ao que parece, explicar é uma das principais ações relacionadas ao ensino. Segundo os alunos,

“Ela explica certinho, com detalhe.” (Aluno 2).

“O jeito que ela explica, fala devagar e dá exemplos.” (Aluna 4).

“História ela explica muito bem, quando ela lê eu aprendo mais, é muito boa a aula de História. Ciências ela explica bem, eu vou na mesa dela e ela explica.” (Aluna 6).

“Em Ciências, ela explica e passa lição pra copiar, ela fala para fazer as pesquisas. Em Matemática, ela me ajuda e passa tarefas para casa.” (Aluno 8).

Segundo a professora, suas explicações sobre os conteúdos, os trabalhos em grupo, as pesquisas e as tarefas para casa tinham como objetivo levar os alunos à reflexão. Não foi possível averiguar até que ponto os alunos refletiam sobre as atividades realizadas, mas sabemos que essa era a intenção da mestra, o que é condizente com sua afirmação de que: “O papel do professor é ensinar [...], não pode deixar que o aluno leve dúvidas para casa, a não ser que seja com o propósito de uma

reflexão.” (PROFESSORA SORAIA, 2015).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou mostrar que os professores constroem seus conhecimentos a partir de sua própria experiência, em diálogo com o que estudaram nos cursos de formação.

A escola pode ser vista como local privilegiado de aprendizagem da docência, pois os professores aprendem com seus alunos, quando refletem sobre o que fazem em sala de aula e como suas ações repercutem nos aprendizes.

Os relatos dos alunos indicaram que as explicações detalhadas da professora sobre os temas estudados os ajudava a compreender os conteúdos, ao passo que as atividades individuais e em grupo contribuíam para a consolidação da aprendizagem. O fato de a professora não se limitar a utilizar os livros didáticos adotados pela escola pode estar relacionado à busca de formas particulares de fazer com que seus alunos aprendessem.

A aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, o empenho dos professores para que os alunos não esqueçam os conteúdos estudados, as técnicas de como ensinar e maneiras particulares de ensinar determinados conteúdos para alunos específicos foram destacados pela professora entrevistada como essenciais à aprendizagem.

O registro e divulgação dos depoimentos de professores e de suas práticas apontam alguns aspectos que se referem à base de conhecimento da docência, trazendo contribuições para os cursos de formação e para a implementação de políticas públicas que valorizem os conhecimentos docentes construídos no cotidiano escolar.

De acordo com Shulman (2014), muitas ideias e ações docentes que poderiam enriquecer os conhecimentos e práticas de outros professores não são codificadas, nem compartilhadas. Para ele, essa “extensa amnésia individual e coletiva” (p. 212) impede a análise, discussão e aperfeiçoamento do ensino. Observar e documentar o que os professores sabem e fazem pode ser um caminho para a construção de uma história da profissão docente, que resulte no reconhecimento e valorização de seus agentes.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM.

COMO SE FOSSE A PRIMEIRA VEZ. [Filme]. Direção de Peter Segal. EUA: 2004 (99 min.).

CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. G. N. . Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Estudo em formação docente 04.** *Revista Exitus*, v. 1, nº 01, Jul./Dez. 2011, p. 53-62. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-i/artigos/formacao-docente-o-profissional-da-sociedade-contemporanea/view>>, acesso em 12/ago/2014.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação.** Edição 2004, vol. 29, nº 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm> > acesso em 10 de agosto de 2012.

SHULMAN, Lee S. Taking learning seriously. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 31, n. 4, p. 10-17, 1999. Disponível em: <<http://sgordonct.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/TLS.pdf> > acesso em 12/ ago/2015.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice:** essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004 (The Jossey-Bass higher and adult education series).

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec I** Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SORAIA. **Entrevista.** São Paulo, setembro, 2015.

TANCREDI, M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009 (Coleção UAB-UFSCar – Pedagogia).

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100011> Acesso em 29 /Nov/2015.

PREDISPOSIÇÃO AO SÍNDROME DE *BURNOUT* EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

Sendy Meléndez Chávez

Universidad Veracruzana, Facultad de Enfermería,
Poza Rica Veracruz, México

Sara Huerta González

Universidad Veracruzana, Facultad de Enfermería,
Poza Rica Veracruz, México

RESUMO: A predisposição ao esgotamento profissional é o momento predecessor a síndrome em pessoas não trabalhar, ou seja, ocorre nessas condições de vida e desenvolver no ambiente para o qual foram inseridos para trabalhar em um curto espaço de tempo, eles vêm a sentir-se cansado e esgotado emocionalmente e insatisfeito com a profissão. **OBJETIVO:** Para determinar se e estudantes de enfermagem estão predispostos ao esgotamento profissional. **MÉTODO:** pesquisa com abordagem mista dividido em duas fases, a primeira abordagem quantitativa pela escala Maslachs Burnout Invenstory de 22 itens a segunda fase com abordagem qualitativa por meio da entrevista em profundidade. População de 140 alunos. **RESULTADOS:** Encontramos 11% de alunos com predisposição de exaustão emocional, despersonalização e de 9% para 28% de baixa realização profissional. Na segunda fase cinco estudantes foram entrevistados os discursos mencionados; “Eu estudo gosto, mas não é fácil para mim enfrentar

muito dor das pessoas e menos dos filhos.” “Tanto que eu passo aconteceu no hospital por as duas clínicas que eu curso e a verdade eu terminou com dor de cabeça e pernas, é um trabalho árduo isso que eu não estou envolvido.” **CONCLUSÕES:** Estar predisposto à síndrome de *burnout* é um grave problema de saúde do estudante de enfermagem, afetando-o em seu ambiente pessoal e acadêmico. Isso levou a apresentar projetos de prevenção para o programa educacional.

PALAVRAS-CHAVE: síndrome de *burnout* e enfermagem.

ABSTRACT: INTRODUCTION: The predisposition to professional exhaustion is the predecessor to the syndrome in people not working, ie occurs in these conditions of life and develop in the environment to which they were inserted to work in a short time, they come to feel tired and exhausted emotionally and unsatisfied with the profession. **OBJECTIVE:** To determine if nursing students are predisposed to professional exhaustion. **METHOD:** a two-stage mixed approach study, the first quantitative approach using the Maslachs Burnout Invenstory scale of 22 items, the second phase with a qualitative approach through the in-depth interview. Population of 140 students. **RESULTS:** We found 11% of students with predisposition to emotional exhaustion, depersonalization and

9% to 28% of low professional achievement. In the second phase five students were interviewed the mentioned speeches; “I study taste, but it is not easy for me to face a lot of people’s pain and less of the children.” “So much so that I happened in the hospital because of the two clinics I run and the truth I ended with headache and legs, it’s a hard work that I’m not involved.” **CONCLUSIONS:** Being predisposed to burnout syndrome is a serious health problem for the nursing student, affecting him in his personal and academic environment. This led to the presentation of prevention projects for the educational program.

KEYWORDS: burnout syndrome and nursing

1 | INTRODUÇÃO:

1.1 A Síndrome De *Burnout* E Predisposição Para Isso

Existem vários conceitos sobre a síndrome de *burnout*, que também é conhecida como síndrome de *burnout*, síndrome de queimadura entre os mais conhecidos e utilizados internacionalmente.

O conceito criado pela psicóloga Cristina Maslach em 1982, é sem dúvida a mais reconhecida e também a escala Maslach Burnout Inventory (MBI) criada por ela na Universidade de Berkeley, Califórnia, e o psicólogo Michael P. Leiter, da Universidade de Acadia. Scoti e desde 1986 é o instrumento mais importante no diagnóstico desta patologia (Quinceno, 2017).

Na época, Maslach definiu essa síndrome, para profissionais dedicados a interagir com pessoas em seu trabalho, ou seja, aqueles trabalhadores cuja atenção é voltada para o cuidado ou prestação de serviços aos outros, como profissionais de saúde, dentre os quais se destacam as disciplinas de psicologia, enfermagem, medicina; a área de educação, trabalho social entre outros (Borda, Navarro, Aun, Berdejo, Racedo e Ruiz, 2007).

A síndrome de *burnout* é o enfrentamento do estresse, da pessoa que manifesta fadiga emocional, despersonalização e baixa realização pessoal, especialmente naqueles indivíduos em contato com clientes e usuários (Maslach, Jackson e Leiter, 1986).

Da mesma forma, a predisposição à síndrome de burnout é a precursora da síndrome nos não trabalhadores, ou seja, ocorre naqueles que vivem as condições e se desenvolvem no ambiente em que estão inseridos para trabalhar em curto espaço de tempo, assim como os estudantes de síndrome. Enfermagem, realizam estágios no hospital, prestam cuidados aos usuários, realizam atividades administrativas, curativas e preventivas, em situações estressantes com a supervisão do pessoal de saúde e a supervisão docente, de forma comprometida, responsável e ética, com a diferença de não ter um pagamento monetário e cumprir as mesmas horas que o pessoal da instituição de saúde.

A enfermagem é uma das profissões em que o tratamento direto é oferecido aos usuários. Sendo este um dos principais fatores para a evolução da síndrome de *Burnout* neste grupo de profissionais, considerando o enfermeiro e o estudante de enfermagem desde a sua formação com dupla jornada de trabalho, quando se apresenta como aluno, mãe / pai, esposa / marido, dona de casa e às vezes têm empregos diferentes para pagar seus estudos ou sustentar financeiramente sua família.

A necessidade de estudar esta síndrome está associada ao direito à proteção da saúde física e mental de cada trabalhador estar em uma organização da empresa onde ele presta seus serviços por um período de tempo. Este direito às vezes não é exercido, porém implica não estar sujeito às diferentes causas de exposição à saúde do trabalhador (Cabello e Santiago, 2016).

De acordo com o Instituto Nacional de Segurança e Higiene no Trabalho (INSHT), a síndrome de *burnout* é favorecida por causas de exposição a riscos psicossociais, tipo organizacional, condições no local de trabalho e demandas de serviços humanos, essas condições são apresentadas a partir de momento inicial, quando o aluno em formação pratica e vive diretamente como se fosse o trabalho da instituição (INSHT, 2006).

Da mesma forma, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2000, acrescenta considerar a síndrome de burnout como um importante fator de risco ocupacional, com capacidade de afetar a qualidade do indivíduo, sua saúde mental e até mesmo colocar em risco. Também adverte sobre promover a presença do *burnout*, e cita alguns como: um resultado não esperado na melhora dos pacientes, a falta de acompanhamento do usuário pela instituição e reflete o cuidado prestado, negligenciando as necessidades do paciente, a falta de apoio ao pessoal das áreas administrativa, financeira, burocrática e jurídica para o profissional de saúde da área de enfermagem e a falta de apoio entre os membros de uma equipe de trabalho (WHO, 2000). A presença dessa síndrome depende de três tipos de variáveis: tipo individual, tipo social e tipo organizacional (INSHT, 2006, Sendra, 2006).

1.2 A Síndrome De *Burnout* Na Área Acadêmica

Nos últimos anos, a síndrome de *burnout* tem se tornado alvo de pesquisa em estudantes de nível universitário da área da saúde, os quais estão expostos a situações estressantes desde sua formação, dentre eles a presença de exaustão emocional, despersonalização e sentimentos de baixa realização profissional, isso permitiu ampliar o conceito desta síndrome e confirmar a presença dos mesmos em alunos sem estarem ainda como trabalhadores, mas ter presença das três dimensões consideradas no Maslach Burnout Inventory nesta população (Serrano, 2015) .

Estudantes de enfermagem realizam atualmente práticas em instituições de saúde em todas as horas do dia em um ritmo intenso, antes que os requisitos acadêmicos para aprovar experiências educacionais, sejam desenvolvidos no ambiente hospitalar

em contato direto com pacientes e familiares, estas situações podem atuar como estressores, além de provocar algumas situações geradoras de estresse e esgotamento emocional quando atuam em situações de emergência, enfrentando momentos de luto e morte, comprometendo a saúde física e mental, afetando a qualidade de vida dos estudantes, assim como às vezes provocando desânimo (Pereira, Miranda, e Passos, 2010).

Aqueles que estudam a enfermagem realizam experiências teóricas e práticas, realizam procedimentos em ambientes simulados em laboratórios e em ambientes reais nos diversos serviços hospitalares, para os quais são elaborados com base em um currículo com base científica da disciplina, mas às vezes perde a parte da preparação emocional do aluno, como atuar não como profissional de enfermagem, mas como ser humano, como se recuperar de uma perda ou também em uma situação de alegria, estresse ou em que o procedimento é desconhecido e presentes sem saber como agir ou se deixar levar pelas emoções e falta de controle dos sentimentos.

Frente a essa realidade poucos profissionais e estudantes escapam dessa ameaça, os estudantes de enfermagem conseguem desenvolver competências acadêmicas em relação ao processo de formação, favorecendo a conclusão de seus estudos, enquanto outros apresentam dificuldades e desistências, a realidade no processo de os estudantes de treinamento em enfermagem geralmente experimentam e vivem uma alta carga de estresse durante todo o processo de treinamento (Rosales, 2012). Essas situações predispõem os futuros trabalhadores a apresentar a síndrome de *burnout* em um estágio inicial, quando entram no campo de trabalho.

O *burnout* estudante ou *burnout* acadêmico surge porque aqueles que estudam o nível universitário se deparam com condições semelhantes às dos profissionais, ou seja, possuem pressões e sobrecargas típicas da vida acadêmica. Em outras palavras, os alunos estão em igualdade de condições com os trabalhadores, de alguma forma mantêm uma relação de remuneração direta e indireta com a instituição de ensino e saúde, através da busca por apoio financeiro, como bolsas de estudos, reconhecimentos ou prêmios. Acadêmico ou na obtenção de notas altas (Rosales 2014).

As pessoas com menor risco para a manifestação da síndrome de *burnout* são aquelas que têm maturidade emocional e, portanto, desenvolvem uma maturidade profissional e um maior domínio de suas emoções em situações estressantes e, principalmente, a experiência de como enfrentá-la.

2 | A IMPORTÂNCIA DA PREVENÇÃO DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

As formas de prevenir a síndrome de *Burnout* devem considerar o seguinte, de acordo com Hillert e Marwitz:

- Evite estressores e se isso não for possível, você deve aliviar o estresse.
- Recuperação através do relaxamento e prática de um esporte ou atividade física.
- Retorne à realidade, isto é em termos de abandono das idéias de perfeição.

Para a redução dos efeitos da tensão e prevenção da síndrome, diferentes estratégias têm sido propostas, produto de fatores pessoais e ambientais no trabalho, alguns deles são os seguintes conforme os achados:

- Predisposição para situações geradoras de estresse que levam ao *burnout*,
- Comunicação
- Relaxamento

Estratégias de posicionamento

Por essas razões, há a necessidade de aplicar o questionário *burnout* aos alunos do ambiente universitário sobre todos aqueles que participam de estágios e estão em contato direto com os usuários e a equipe de trabalho, bem como os trabalhadores, pelo menos um deles. Uma vez por ano para detectá-lo e procurar suas causas e, sobretudo, preveni-lo (Magalhães Machado e Sousa, 2015).

Quando jovens universitários estão em uma das três etapas da síndrome de *burnout*, é importante identificá-la, o que permitirá realizar diferentes tipos de intervenções de acordo com a fase evolutiva de cada uma:

I) Fase de estresse: há um descompasso entre as demandas acadêmicas, neste caso, em relação aos jovens universitários em formação; Há um excesso de atividades e práticas extracurriculares em ambientes reais em que eles enfrentam a demanda e escassez de recursos e isso lhes causa estresse.

II) Fase de excesso ou superexpressão: o sujeito reage emocionalmente ao desajuste através de um esforço excessivo, o que motiva o aparecimento de sintomas emocionais, tais como: ansiedade, fadiga, irritabilidade, tensão, aparência de comportamentos egoístas, estranhos à sua profissão ou à sua vida social, perda de altruísmo e idealismo, diminuição ou perda de objetivos escolares, falta de responsabilidade nos resultados de seu trabalho.

III) fase de confrontação defensiva: mudança de atitudes e comportamentos para se defender das tensões; Assim, o sujeito aparece emocionalmente distanciado, com desejos e fantasias de mudança de trabalho, reações de fuga ou retraimento, maior rigidez na hora de realizar seu trabalho, absenteísmo escolar e atitudes negativas na profissão ou em relação aos seus estudos. Nesta fase eles geralmente culpam os outros pelos seus problemas.

Tudo isso mostra a necessidade de lidar com a síndrome de *burnout* por meio do treinamento vocacional, preparando-se para uma reestruturação cognitivo-emocional, proporcionando ao aluno estratégias de enfrentamento eficazes para superar a situação estressante da sala de aula e aplicá-las durante a execução. Do cuidado

com os usuários e a convivência com a equipe de trabalho na área da saúde, por essa razão o objetivo da presente investigação; tem sido saber se os estudantes de enfermagem têm predisposição à síndrome de *burnout*, bem como os discursos dos alunos afetados em qualquer das dimensões da síndrome.

3 | METODO

3.1 Aspectos Metodológicos E Éticos Da Pesquisa

Pesquisa com abordagem mista, dividida em duas etapas; No primeiro, utilizou-se o método quantitativo de forma descritiva, e foram entrevistados 140 graduandos de enfermagem do Campus Universidade Veracruzana no Poza Rica-Tuxpan, dos quais 36 estudantes da clínica fundamental participaram, 58 da clínica para o cuidado do mulher e criança e 46 da clínica de cuidados a adultos, baixo os seguintes critérios de seleção: estudantes ou alunos matriculados de forma acadêmica e administrativa, estudantes em estágios de alguma experiência educacional na área hospitalar durante o período de fevereiro- Agosto de 2018, aqueles que não trabalham como trabalhadores, que concordaram em participar e assinaram o consentimento informado.

O questionário aplicado foi composto por um termo de consentimento informado, dados sociodemográficos e a escala de Maslach Burnout Inventory (MBI), em sua versão em espanhol, traduzida e validada do original por Gil-Monte em 2002, consiste de vinte e duas afirmações e é dividido em três dimensões; Exaustão emocional (AE), despersonalização (DP) e baixa realização pessoal (BRP).

As pontuações para AE em nível alto de 27 a 45, nível meio de 17-26 e o nível baixo de 0-16 pontos tomando os ítems 1,2,3,6,8,13,14,16 y 20, para DP em nível alto de 14-20, nível meio de 9-13 y para o nível baixo de 0 a 8 pontos tomando os ítems 5,10,11,15 y 22, para BRP em o nível alto de 0-30, em nível meio de 31-36 y para o nível baixo de 37 a 40 pontos considerando os ítems 4,7,9,12,17,18,19 y 21 (Gil, Unda, y Sandoval, 2009).

Para o análise da estatística, foi utilizado o programa estatístico para ciências sociais versão 23 para Windows. Utilizou-se Estatística Descritiva, obtendo-se frequências e percentuais, com suas respectivas tabelas, gráficos e análises.

A segunda etapa foi do tipo qualitativo, definindo isso como; uma abordagem sistemática e intangível que permite ao pesquisador descrever as experiências de vida dos sujeitos e dar-lhes um significado. O método fenomenológico foi utilizado caracterizando isso por; o modo filosófico de descrever as experiências como elas foram vividas, ou seja, o pesquisador é capaz de captar a experiência vivida pelo sujeito de estudo.

Foi aplicada a entrevista semiestruturada em profundidade, este formato de entrevista não guarda uma ordem ou sequência nas questões, sofre mudanças à medida que se desenvolve à medida que o pesquisador aumenta a evidência, este objetivo

é alcançar um entendimento profundo e mútuo entre o entrevistador e entrevistados (Burns e Grove, 2009). A entrevista foi aplicada em um espaço confortável nas salas de aula da faculdade de enfermagem da unidade de ciências da saúde, com ventilação e iluminação adequadas, com duração de pelo menos uma hora 53 minutos e máxima de duas horas 48 minutos, cujas informações foi gravadas com um gravador de rádio, mais tarde essa informação foi transcrita.

Cinco sujeitos-chave foram entrevistados, matriculados academicamente, concluindo o curso de graduação em enfermagem, que responderam à escala Maslach Burnout Inventory e apresentaram alguma dimensão afetada. Alguns dados foram obtidos com o apoio do próprio diário de campo utilizado, marcando os dados com cores de acordo com os eventos e datas mais relevantes. A análise do discurso foi realizada e as categorias e subcategorias mais relevantes para o tema foram identificadas, para os propósitos desta investigação o nome real foi substituído.

A presente investigação tem sua base legal na regulação da lei geral de saúde e da lei geral de saúde no México em matéria de pesquisa. De acordo com as disposições da Lei Geral de Saúde nos artigos 100 e 101, é mencionado que ao realizar uma investigação com seres humanos, o pesquisador deve adaptar-se aos princípios científicos e éticos, deve ter o consentimento informado escrito do sujeito em quem será realizado. a investigação ou seu representante legal. O profissional responsável suspenderá a investigação a qualquer momento, em caso de risco do sujeito da pesquisa. Baseia-se também no artigo 17 da regulação desta lei, por se tratar de uma investigação livre de risco quando se utiliza técnicas e métodos documentais, além de não realizar qualquer intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos participantes. No estudo, considerando: entrevistas, revisão do diário de campo e outros, primeiro com consentimento informado.

4 | RESULTADOS

Características	Frequência	%
Genero		
Mulher	116	83
Homem	21	15
Indistinto	3	2
ESTADO CIVIL		
Solteira/o	126	90
Casada/o	14	10
IDADE		
19	48	34
20	51	36
21	41	29

Caixinha no 1. Características sociodemográficas dos estudantes de enfermagem

Dimensões	Frequência	%
EXAUSTÃO EMOCIONAL		
Alto	15	11
Meio	27	19
Baixo	98	70
DEPERSONALIZAÇÃO		
Alto	12	9
Meio	7	5
Baixo	121	86
DESEMPENHO PESSOAL		
Alto	73	52
Medio	28	20
Bajo	39	28

Caixinha no 2. Dimensões afetadas em estudantes de enfermagem

Fonte: Escla de Inventário de Burnout de Maslach (MBI)

Categorías	Subcategorías	Códigos/diálogos
Enfermagem e práticas clínicas	Ambiente acadêmico	<i>Sujeito A: "...Não é fácil estudar enfermagem, neste momento há muito trabalho, aqui na faculdade e quando vamos ao hospital estamos mais carregados as enfermeiras nos levam a mão com os pacientes e muitas vezes ficamos sozinhos no comando para conseguir o emprego por falta de pessoal em alguns hospitais".</i>
		<i>Sujeito B "...Há muito trabalho e oportunidades de prática, mas ummm, acredito que todos nós somos afetados por material insuficiente, além disso, os pacientes estão lotados e não podem fazer bem as atividades, especialmente que estamos apenas aprendendo e são nossos primeiros momentos de canalizar. por exemplo, às vezes eles quase nos atropelam ou dizem que é melhor nos livrarmos de nós mesmos, _assim_ "</i>
		<i>Sujeito D: "...muitas vezes não saímos para comer para cumprir as metas que os professores nos põem e para variar o pessoal e quando ele nos conhece nos deixa em paz, por um lado é bom para nós porque aprendemos mas às vezes nos sentimos mal e cansados..."</i>
		<i>Sujeito E: "...isso que vivemos como estudantes é o que nos aguarda quando trabalhamos, porque muitos de nós, porque aqui vamos procurar trabalho, talvez até pior ... "</i>

Figura 1. Percepção social da profissão de enfermagem de estudantes predispostos à síndrome de burnout.

Categorias	Subcategorias	Códigos/diálogos
Saúde física	Sentimentos e emoções	<i>Sujeito A: "...a verdade, se você às vezes sente vontade de jogar a toalha, está cansada, às vezes a gente fica com dor de estômago sem muito desejo de dizer, mas se não, então a gente pode falhar, então a gente não desiste ..."</i>
		<i>Sujeito C: "...huyyyy eles são tantas vezes que chegamos desconhecidos às vezes, embora eu me sintam mal porque eu entro em práticas, isso tem que ser cumprido em todas as classes e é assim que é na Universidade..."</i>
		<i>Sujeito D: "...Eu deixo a prática correndo para ir às aulas e às vezes é o contrário..., ... à noite acabo com uma terrível dor de cabeça e acho que até fico deprimido porque sinto que não dou aos meus pacientes tudo de bom".</i>
		<i>Sujeito E: ..."Muitos de nós moramos sozinhos aqui e às vezes acho que precisamos de encorajamento e não de repreensão..." "Alguns pacientes são muito simpáticos nos dão conselhos e até nos parablenizam, mas há também outros que nos tratam mal".</i>

Figura 2. Percepção social de estudantes predispostos à síndrome de burnout sobre só saúde só saúde y lã Profissão

5 | CONCLUSÕES

Trabalhamos com jovens estudantes do nível de graduação em enfermagem, principalmente de áreas rurais e semiurbanas, onde cresceram sob os cuidados de sua família e o fato de sair de casa e se mudar para a cidade para estudar envolve muitas vezes situações de estresse. De solidão, busca por redes de apoio, insegurança face, tentações como a vida noturna, novos amigos, os meios de comunicação de massa e um modo de vida envolvente e de alguma forma distrair de seu objetivo inicial de estudar e treinar em uma profissão que exige tempo, dedicação, esforço, concentração e humanização.

Somado a isso, os estudantes de enfermagem vivenciam a mudança de forma de trabalho do nível superior para o nível universitário, envolvendo horas de estudo, visitas a bibliotecas, trabalhos de pesquisa, trabalho individual e em equipe, práticas de campo, hospital e comunidade, entre outros, com o cumprimento que marca o programa educacional para o seu avanço curricular, sendo este o caminho do fracasso

escolar e do abandono escolar.

Os estudantes de enfermagem possuem fatores predisponentes à síndrome de burnout, uma vez que ingressam na faculdade, ao aplicá-los o problema é encontrado quando encontram alterações no nível elevado de exaustão emocional em um estágio precoce em que os estudantes realizam estágios em hospital e eles participam diretamente do cuidado dos usuários, às vezes sendo deixados sozinhos no comando do serviço, enfrentando sozinha uma realidade antecipada.

Da mesma forma, existe a presença de predisposição a um alto nível de despersonalização, em jovens que manifestam o sentimento de abandono da raça por não dar o melhor para a atenção de seus pacientes, ou seja, apropriam-se do trabalho em um estágio inicial do mesmo. Profissão, isso mostra a importância de uma preparação completa para o estudante de enfermagem.

Na dimensão de baixo desempenho pessoal os dados foram mais significativos, como um ponto de alerta para o trabalho acadêmico e a profissão, tendo em vista o sentimento dos jovens de participar de condições físicas e emocionais desgastantes e querer abandonar a profissão por momentos de vivência agradável e visualiza um futuro não agradável em seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- Borda, M., Navarro, E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K. y Ruiz, J. Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. **Salud Uninorte**, Colombia, v. 23, n.1, P. 43-51, 2007.
- Cabello, NS., Santiago, GY. Manifestaciones del Síndrome de Burnout en estudiantes de medicina. **Archivos en Medicina Familiar**, v.18, n. 4, p. 77-83, 2016.
- Gamboa, M., Herrera, G., Aguilar, J. y Arias, R. Síndrome de Burnout en el personal del Hospital de la Mujer Adolfo Carit Eva en el año 2009. **Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica**, República de Costa Rica, v.70, n. 606, p. 195-201, 2013.
- Gil, PR., Unda, S. y Sandoval, J. Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT), en una muestra de maestros mexicanos. **Salud Mental**, México, v. 32, n.3, 205-214, 2009.
- Hernández-Martínez, F., Rodrigues, A., Jiménez-Díaz, J, Rodríguez-de-Vera B. El síndrome de burnout y la salud mental de los estudiantes de grado en enfermería. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, especial 3, p. 79-84. Abril 2016.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo INSHT. Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III) **Instrumento de medición**. Madrid, España: Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, ntp 732, 2006.
- Magalhães, E., Machado, OAC, Sousa, GC. Prevalência de síndrome de burnout entre os anestesiológicos do Distrito Federal. **Rev. Bras. Anesthesiol**, v.65, n.2, p. 104-11, 2015.
- Maslach, C., Jackson, S. y Leiter, M. Maslach Burnout Inventory. **Manual**. California, USA: Palo Alto. 1986.

Pereira, CA., Miranda, LCS., y Passos, JP. Estresse e seus fatores determinantes na concepção dos graduandos de enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.14, n.2, p. 204-209, 2010.

Quinceno, JM., Alpi, VS. Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 10, N. 1, P. 117-125, 2007.

Romani, M. y Ashkar, K. Burnout among physicians. **Libyan Journal of Medicine**, Libia. v. 9, n. 1, 2014.

Rosales RY. One-dimensional study of burnout syndrome in medicine students in Holguín. One-dimensional study of burnout syndrome in medicine students in Holguín. **Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq**, n.32, p. 795-803, 2012.

Rosales, RY y Rosales, PFR. Towards a two-dimensional study of burnout syndrome in college students. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.19, v. 12, p. 467-475, 2014.

Saborío, L., Hidalgo, LF. Síndrome de Burnout. **Rev. Med. leg. Costa Rica**. vol.32, n.1, 2015.

Sendra, E. M. La salud mental en el personal de enfermería. **Revista Fundación Argentina para el Progreso de la Enfermería**, n. 54, p. 70-76, 2006.

Serrano, D. Estrés y burnout en estudiantes de enfermería, Trabajo Fin de Grado Curso de la Universidad de Valladolid, Facultad de Enfermería de Valladolid, España, 2015.

Tomaschewski-Barlem, JG., Lerch, V., Lerch, G., Devos, E. L., Silva, R., y Silveira, D. A. Síndrome de burnout entre estudiantes de pregrado en enfermería de una universidad pública. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, n.22, v.6, p.934-941. doi: 10.1590/0104-1169.3254.2498, 2014.

PRIMER MOLAR. LA LLAVE PARA UNA BOCA SANA

María José Perez Novoa

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Patricia Castelli

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Adrian Abal

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Beatriz Erbicela

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Eugenia Capraro

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Carlos Capraro

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Luis Alberto Salvatore

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Liliana Etchegoyen

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Miguel Mogollon

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Anabel Gonzalez

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Cecilia De Vicente

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Cecilia Obiols

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Guillermo Gulayin

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

Sebastian Spisirri

Universidad Nacional de la Plata -Argentina

1 | INTRODUCCIÓN

En el marco de extensión universitaria se promueve la formación de un profesional dentro de la realidad social, con una relación interdisciplinaria y articulando la asistencia, educación y salud; donde los alumnos toman conciencia de factores etiológicos y condicionantes de sus efectos, supervisado por docentes. Las actividades extramurales y los recursos humanos aportados por la facultad de odontología de La Plata, realizando visitas a los centros educativos con charlas preventivas de dieta e higiene bucal, y asistencia odontológica, nos lleva a querer obtener educación para la salud bucal como pilar fundamental en la comunidad y en la formación de estudiantes en el área sanitaria. La educación para la salud y las técnicas de proceso enseñanza-aprendizaje ayudan a modificar actitudes de los beneficiarios. “Es más fácil educar que curar”. (Rigel, 2000:75-80).

En este contexto, la salud oral en escolares, estudiando los primeros molares, tiene importancia debido a que este es el primer diente en la dentición permanente en erupcionar y el más susceptible por su estructura y el tiempo expuesto a factores causantes de caries dental.

“Se caracteriza por una anatomía coronal de cinco caras con cúspides

y numerosas fosas y surcos aparece en boca sin haber exfoliado ningún elemento primario, los padres muchas veces desconocen que esta es una pieza permanente” (Barbería Leache, 2001:173-192)

Brindar conocimientos sobre su presencia e importancia a niños, padres, maestros y crear hábitos de conducta es irrelevante. Un alto porcentaje de niños entre los 6 años y 9 años de edad presentan este primer molar afectado por caries. La destrucción parcial o total de esta pieza dentaria influye en el desarrollo y crecimiento maxilofacial concomitantemente en la función masticatoria.

“Las acciones de promoción de la salud no son recientes pues a nivel mundial varios autores mencionan la realización de las mismas desde siglos atrás, en los últimos veinte años se han revitalizado estos conceptos” (Menéndez, 1999:1-3)

“La promoción de la salud alude, a la ganancia de bienestar como un todo, es la modificación de estilos de vida que conducen a la preservación de enfermedades” (Aristimuño, 2000:21-3).

2 | ESTADO DE LA CUESTIÓN O FORMULACION TEORICA

A partir de experiencias docentes-asistenciales los alumnos universitarios consolidan su formación profesional, desarrollando soluciones a problemas de necesidades concretas de la comunidad, previo diagnóstico de situación, aplicando los niveles de prevención primario, secundario y terciario con sus respectivas acciones. La universidad considerada como eje en docencia, extensión e investigación permite que alumnos, docentes, complementados con Instituciones desarrollen, planifiquen y promuevan sus conocimientos en prácticas sociales y la formación integral de futuro profesional comprometido con los sectores de pertinencia y con innovaciones científicas y técnicas acordes con las comunidades involucradas y afirmando sus habilidades. Tomando como base la Educación para la salud se determinan diferentes estrategias para lograr una mejor calidad de vida del individuo y la comunidad. “diversos autores mencionan que la caries dental es un problema de salud pública en virtud de su alta prevalencia” (Menina - Solís, 2004:324-333), no obstante los problemas de morbilidad bucal se podrían prevenir con mínimas conductas de protección.

La salud bucodental es parte integral de la salud general. La caries dental representa la enfermedad infecciosa crónica más frecuente en la infancia, “la presencia de caries puede ocasionar dolor, desnutrición, baja autoestima en niños” (Galicia – Sosa, 2003 :184-188)

La caries dental desde edades tempranas representan las enfermedades bucales más frecuentes a nivel mundial, asociados con factores socioculturales, económicos. del ambiente y del comportamiento.

En este sentido a partir de la práctica de extensión universitaria y el contacto con niños que asisten a centros educativos, se consolidan espacios de interacción

entre universidad y sociedad, se demuestra el grado de relevancia entre los saberes científicos en relación a su utilidad en la resolución de problemas concretos.

El concepto de extensión universitaria en argentina tiene sus inicios en 1905, en la unlp, pero adquiere relevancia a partir del del movimiento reformista de 1918 en Córdoba uno de cuyos postulados hacía referencia a promover vínculos solidarios entre la universidad y demandas sociales, se conoce desde entonces a la extensión universitaria como la tercera función de la universidad ,junto a la docencia y la investigación (von reichenbach et al,2004).

3 | METODOLOGÍA

El equipo de extensión universitaria de la FOLP desarrolló un proyecto en Instituciones Educativas cuyos destinatarios fueron niños y niñas de entre 6 y 9 años de edad. En los centros educativos; que están ubicados en La Plata y Conurbano Bonaerense; en diferentes etapas se realizaron encuestas y observaciones para determinar el conocimiento de la existencia del Primer Molar en padres, maestros y auxiliares. Se distribuyeron invitaciones a talleres informativos, coordinando las actividades con Directores y Maestros de los establecimientos; para el desarrollo de charlas de educación para la salud con los mismos y padres.

Se realizaron las charlas correspondientes a padres, maestros y auxiliares en la Escuela Primaria N° 5 Jorge A. Susini, en EPB N° 79 José María Bustillo, en EPB N° 41 Profesor Francisco Guerrini y en EPB N° 9 Dalmacio Vélez Sarsfield. Se analizaron y discutieron en reunión los resultados parciales de las encuestas realizadas a padres correspondientes a los dos primeros trimestres del año 2016 y así se pudo identificar que casi todos los niños están riesgo de desarrollar problemas bucales a partir de la existencia del 1° molar en boca por desconocimiento de su cronología e importancia.

Se realizaron talleres con niños en todas las instituciones avales del proyecto, recabando información de dieta a través de breves encuestas y el registro en historias clínicas diseñadas para tal fin, de odontograma, cuantificación de 1° molar en boca y su estado de salud (existencia de mancha blanca, surco profundo sano, surco profundo cariado o lesión cariosa abierta), revelado de placa bacteriana e índice de O'Leary, CPOD, ceod, con el consentimiento de los padres y se evaluó in situ el desarrollo de habilidades para el uso del cepillo e hilo dental. Se realizó en esta ocasión, en estos niños topicaciones con flúor como refuerzo del huésped y se obsequió cepillos dentales.

En la última etapa se realizaron selladores de fosas y fisuras en los 1° molares permanentes y un segundo registro de índice O'Leary, comparativo con el inicial y se estimuló a los padres con folletería adecuada. El Director, codirector y coordinador se reunieron con directivos y maestros de los Colegios para agradecer la colaboración y el compromiso social. El equipo de trabajo se reunió para analizar todos los datos

obtenidos y planificar el informe final. Los resultados parciales fueron publicados en diferentes Jornadas y Congresos: mesa de debate y reflexión (eje 3) en las v Jornadas Nacionales de Compromiso Social Universitario. VI Jornadas de Compromiso Social “Mariano Salgado” en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Modalidad Poster virtual en la Facultad de odontología en el marco del “Congreso Internacional 55 años de la Facultad de Odontología de la Universidad de La Plata – 50 años de la primera promoción” con publicación en libro de resúmenes. Exposición de póster en las “II Jornadas de radiología digital. Radiovisiografía. Facultad de odontología, Universidad Nacional La Plata. Exposición de póster en las III Jornadas de actualización en diagnóstico por imágenes, Facultad de Odontología, Universidad nacional de La Plata”. Presentación en el “VII Congreso de extensión Universitaria. Nuevos desafíos para la transformación académica y social.” Paraná. Entre Ríos, en la modalidad póster y presentación en taller de los avances del proyecto.



Imagen 1. Procedimiento de revelado de placa.



Imagen 2. Taller educativo "Técnicas de cepillado".



Imagen 3. Docentes y alumnos de la FOLP dentro del taller educativo en escuelas del conurbano bonaerense.

4 | ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos responden en forma positiva la reconversión del perfil epidemiológico, dando respuestas a las técnicas utilizadas a corto, mediano y largo plazo. La relación de la dieta con los valores finales tiene efecto en forma directa y la educación para la salud como herramienta eficaz para modificar sus saberes previos, creando una actitud de autocuidado y responsable en la población en estudio. Las respuestas a las mismas se relacionan con el nivel socioeconómico de las Instituciones involucradas. EL Número de prestaciones en torno a niños autorizados fue de 156, permitiendo realizar 837 prácticas preventivas, incluyendo acciones de control mecánico y químico de la placa bacteriana, y sellado de primer molar y registrando una importante disminución del riesgo cariogénico en los registros de índices de cuantificación de

placa final con respecto al inicial. En cuanto a las encuestas alimentarias los resultados señalaron que la dieta es mayormente cariogénica y no protectora. La participación de alumnos, profesores y docentes de los establecimientos, trabajando en equipo interdisciplinario han logrado asesorar y concientizar sobre los riesgos y beneficios de alimentos desarrollando conductas preventivas.

La aplicación de los niveles de salud ha contribuido en forma proporcional a la difusión, promoción, medidas responsables y de conciencia de los partícipes del proyecto.

La atención primaria considerada como estrategia y la práctica de sus niveles como mecanismos de acción nos dio la posibilidad de un perfil altamente preventivo.

Tomando como eje a la prevención y la prioridad de la permanencia en salud del Primer Molar Permanente en niños, el resultado nos aporta índices bajos en cuanto a enfermedad.

Los resultados obtenidos responden a los objetivos propuestos.

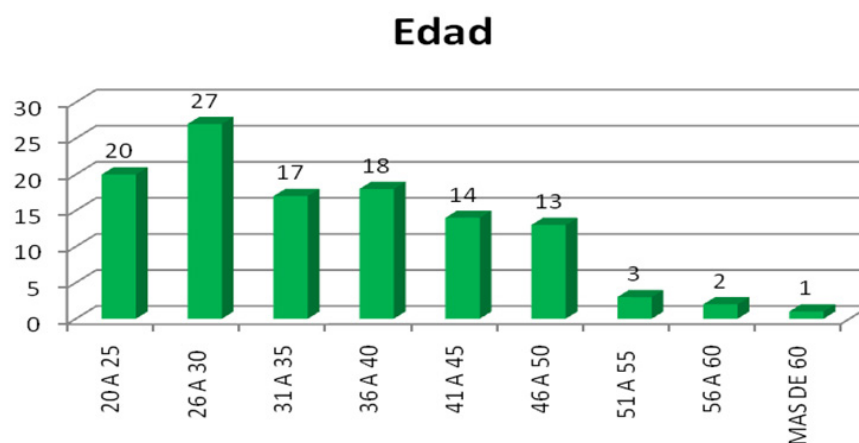


Gráfico 1.

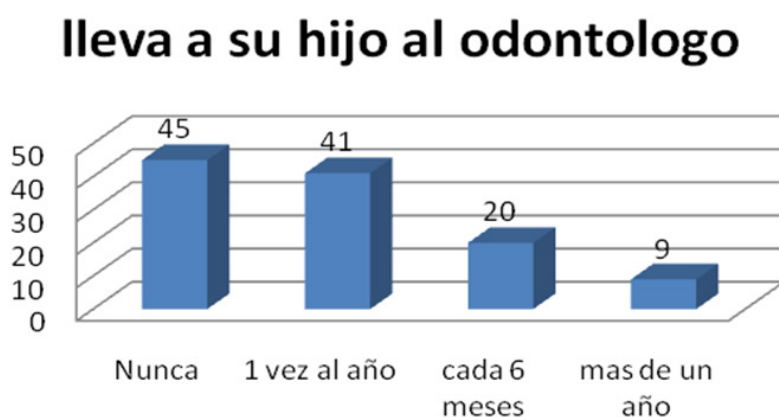


Gráfico 2.

Cuantificación en primeros molares

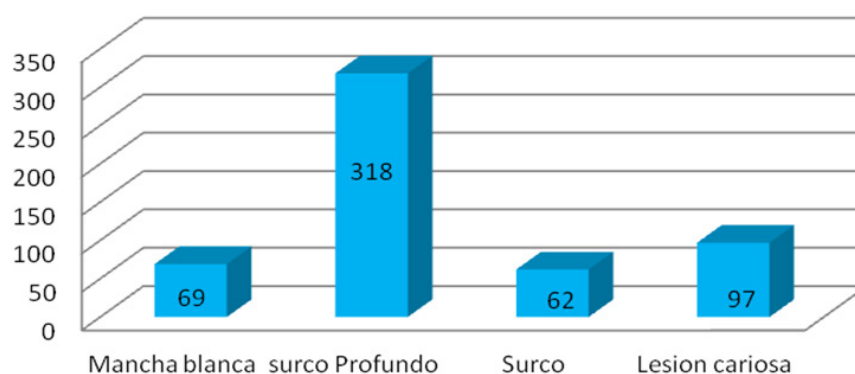


Gráfico 3.

5 | CONCLUSIONES O CONSIDERACIONES FINALES

El diagnóstico precoz y la atención inmediata de las enfermedades bucales dirigida a los primeros molares nos lleva a una atención de salud integral biológica, social y psicológica, evitando consecuencias mutilantes en los niños. Desarrollar las maniobras necesarias aplicando los conocimientos adquiridos en intramuro a prácticas extramuro, permite al alumno expandirse hacia la comunidad con un perfil académico extensionista, donde el trabajo social y la inclusión crean nuevas expectativas y compromisos con la sociedad actual.

El impacto fue movilizador en los distintos integrantes de las instituciones convocadas en este proyecto de extensión universitario. La respuesta de los niños, quienes disfrutaron activamente y su participación fue amena, sorprendente y grata que ha impactado a los propios participantes del proyecto. Estas maniobras han provocado cambios de hábitos alimenticios y de higiene bucal, y la influencia de ello en la protección del primer molar como en la salud bucal general, la prevención mediante el control y la eliminación de la biopelícula con las diferentes técnicas de higiene oral y lograr con ello un efecto multiplicador.

A partir de los resultados obtenidos se pudo observar la toma de conciencia tanto en niños y padres, como docentes y auxiliares sobre importancia de la permanencia y de la cronología del primer molar, impartiendo conocimientos y ratificando dicho aprendizaje.

A partir del asesoramiento dietético y promoción y protección en salud bucal, se ha logrado revertir el perfil epidemiológico de la comunidad beneficiaria. Consideramos que la conclusión final del proyecto fue altamente satisfactoria dado que se han consumado los objetivos por lo que se propone prolongar las acciones realizadas ampliándolas a nuevos beneficiarios.

BIBLIOGRAFIA

Barca García, Pilar; Cuenca Sala, Emili. Odontología Preventiva y comunitaria: Principios, métodos y aplicaciones. 3º Edición. Barcelona, España. Editorial Masson. 2005.

Bertha Higashida. Odontología Preventiva. 2º edición. Mc Graw Hill. 2009. México.

Bordoni Noemí, Preconc. Programa de educación continua no convencional. Curso 1, Módulo 2. Submódulo 1. Organización Mundial de la Salud 1999.

Bordoni, Escobar Rojas, Castillo Mercado. Odontología Pediátrica. Editorial Médica Panamericana. 2010.

Bordoni, N. Curso 1 Odontología preventiva. Modulo 2 de Medidas Preventivas y sub. Modulo 1 2008.

Cuenca Sala E, Baca García P. Odontología Preventiva y Comunitaria. Principios, métodos y aplicaciones. 3ª ed., Barcelona: Masson, S.A., 2005.

E. Barbería Leache, J.R.Boj Quesada, M. Catalá Quesada, C. García Ballesta. A. Mendoza. Odontopediatría. 2º edición. Masson SA.2002.

Elena Barbería Leache. Atlas de Odontología infantil. 1 Edición. Editorial Repano. 2005.

J.R. Boj, M. Catalá, C. García Ballesta, A. Mendoza, Odontopediatría. Editorial Masson. S.A. 2005.

Julio Barrancos Mooney. Operatoria dental. Integración clínica. 4º Edición. Editorial Panamericana. 2007.

Katz, Mc Donald, Stoker.: Odontología Preventiva en acción. Ed. Médica Panamericana Buenos Aires. 1990.

Kroeger, A. y Luna, R.: Atención Primaria de Salud, principios y métodos. México. Ed. Organización Panamericana de la Salud y Editorial Pax. 1992.

Lanata Eduardo. Atlas de operatoria dental. Buenos Aire, Alfaomega, grupo editor argentino 2008.

Norman O. Harris, Franklin García-Godoy. Odontología Preventiva primaria. Editorial El Manual Moderno. 2005.

Pinkham DDS. MS Odontología Pediátrica. Editorial Mc Grow – Hill interamericana. México 2003.

Ralph E. Mc Donald-David R. Avery – Odontología para el niño y el adolescente. Cuarta edición. Editorial Mundi. 1987.

Rioboó García R. Odontología Preventiva y Odontología Comunitaria. Madrid: Ediciones Avances Médico-Dentales, S.L., 2002.

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fatima Aparecida de Souza

Universidade de Sorocaba (UFBA)

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo como objetivo apresentar uma experiência de formação continuada realizada com 132 professores da Educação Básica de diferentes áreas do conhecimento, em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo. Baseia-se em um trabalho de formação realizado durante o ano letivo de 2015, com docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Foram realizados: curso de 40 horas envolvendo processos de alfabetização, encontros em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e encontros de formação na Diretoria de Ensino. As formações foram elaboradas a partir de resultados da prova escrita de Língua Portuguesa de 6º ano, produzida para a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), realizada em fevereiro de 2015. O trabalho ancora-se no aporte teórico de Cruz e Albuquerque (2012), Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (2008) e Soares (2004). Para a elaboração do relato, inicialmente, contextualizamos o trabalho realizado, em seguida, tratamos dos níveis de escrita e, por fim, apresentamos uma proposta de análise em um texto de aluno de 6º ano da rede pública estadual. Destacamos que a experiência revela a necessidade de formação continuada

aos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre processos de alfabetização e, além disso, manifesta que estes necessitam conhecer os níveis de escrita de modo que possam diagnosticar conhecimentos prévios dos alunos sendo capazes de intervir pontualmente, contribuindo para a aquisição do sistema de escrita

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Alfabetização. Níveis de escrita.

INTRODUÇÃO

Avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Avaliação de Aprendizagem em Processo, doravante AAP, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, são instrumentos fundamentais que oferecem subsídios para a formulação, reformulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Entre essas políticas públicas, destaca-se a necessidade de investimento na formação continuada e no desenvolvimento profissional de professores que atuam na referida modalidade de ensino.

Considerando essa necessidade, este artigo apresenta como tema *A formação*

continuada de professores dos anos finais para a compreensão de processos de alfabetização e tem como objetivos (a) relatar uma experiência de formação continuada realizada com 132 professores da Educação Básica de diferentes áreas do conhecimento, em uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo; (b) apresentar uma análise das dificuldades a partir de um texto produzido por aluno de 6º ano; (c) propor aos docentes estratégias de intervenção. A justificativa é a efetivação de um trabalho de formação que foi concretizado durante o ano letivo de 2015, com docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Foram realizados: curso de 40 horas envolvendo processos de alfabetização, encontros em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e 04 encontros de formação na Diretoria de Ensino. As formações foram elaboradas a partir de resultados da prova escrita de 6º ano, produzida para a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), realizada em fevereiro de 2015.

A AAP é uma avaliação que visa a diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino paulista. Em fevereiro e em agosto, são avaliados alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. O exame consiste em produção escrita, questões dissertativas e de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática. Os índices são utilizados para produzir orientações aos professores, desenvolver programas e projetos cujo foco seja a aprendizagem dos alunos. A Secretaria Estadual de Educação disponibiliza gabaritos para que as escolas estaduais tabulem os resultados e, em consonância com as Diretorias de Ensino, elaborem ações com base nos dados obtidos.

Dessa forma, as Diretorias de Ensino, com o apoio de Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica (PCNP) das áreas específicas, atuam em atividades de formação continuada aos professores diretamente nas escolas em ATPC, em preparação de cursos de formação, em elaboração de material de apoio, tendo como ponto de partida os resultados dessa avaliação.

Destacamos que, na Diretoria de Ensino de que trata este trabalho, a prova escrita solicitada na AAP para o 1º semestre de 2015 permitiu que fossem levantados dados relevantes sobre o processo de alfabetização de alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental. De 66 escolas, com alunos matriculados na referida série, foi detectado um total de 113 alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Desses, 77 foram caracterizados pelos professores como alunos cujas escritas são não alfabéticas.

Diante desses dados, foi solicitado às escolas o encaminhamento das produções dos alunos com escrita não alfabética aos Professores Coordenadores de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino para análise dos níveis de escrita, com base em proposições de Ferreira (2001) e Ferreira e Teberosky (2008), e posterior elaboração de propostas de intervenção. Entretanto, das escritas encaminhadas, cerca de 20 produções apenas foram caracterizadas pelos PCNP de Língua Portuguesa como não alfabéticas. As demais, como escritas alfabéticas com acentuados problemas como:

ortografia, paragrafação, pontuação, segmentação, coesão e coerência.

Esse processo permitiu verificar que grande parte dos professores dos anos finais do ensino fundamental da Diretoria de Ensino em questão, possivelmente, não é capaz de identificar os níveis de escrita. Essa realidade evidencia a necessidade de formação de professores de Língua Portuguesa para questões sobre a aquisição do sistema de escrita alfabético. Provavelmente, por esse motivo, essa dificuldade impede-os de intervir pontualmente nas dificuldades de alunos de 6º ano que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com acentuados problemas de alfabetização.

Neste artigo, apresentamos um recorte de ações de formação continuada realizadas com professores dos anos finais. Para tanto, primeiramente, expomos o aporte teórico utilizado nas formações com os professores cuja base delineia-se nas contribuições de Cruz e Albuquerque (2012), Ferreiro e Teberosky (2008) e Soares (2004). Em seguida, analisamos uma escrita alfabética de aluno de 6º ano caracterizada, inicialmente, pelos professores como escrita não alfabética. Para finalizar apresentamos as considerações finais que revelam a necessidade de os professores conhecerem os níveis de escrita para intervir nos processos de alfabetização

ALFABETIZAÇÃO: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O processo de alfabetizar contribui para o avanço no domínio da leitura e da escrita, portanto, todo docente é responsável pelos processos de alfabetização, independentemente do componente curricular que leciona ou do nível educativo com o qual trabalha. Consideramos que conhecer o nível de escrita do aluno contribui para a elaboração de intervenções pontuais e, também, para eliminar o preconceito em torno de produções com problemas relativos à aquisição do sistema de escrita.

Por esse motivo, primeiramente, uma reflexão sobre concepções de criança com escrita alfabética e de criança alfabetizada é necessária. *Para Cruz e Albuquerque (2012)*, criança com escrita alfabética é a que consegue compreender o sistema notacional e que, por isso, é capaz de ler e escrever palavras, mesmo com dificuldades, e, às vezes, frases e pequenos textos. Criança alfabetizada, além de elaborar escrita alfabética, é capaz de ler e produzir textos de diferentes gêneros.

Para as autoras, essa concepção se contrapõe à ideia de que alfabetizar é ensinar o código linguístico por meio de determinado método que concebe o sujeito como mero receptor do conhecimento. Com base nesse conceito restrito, defendeu-se, durante muito tempo, a ideia de que a criança precisaria de apenas um ano para ser alfabetizada. Aquele que não fosse capaz de ser alfabetizado em um ano era considerado inapto, fadado a repetir a 1ª série.

Alfabetizar, nessa perspectiva, vai além do ensino do código. Alfabetizar envolve letramento. Dois conceitos indissociáveis, simultâneos e interdependentes. Soares (2004, p. 100) afirma:

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Consideramos que o ensino do sistema de escrita também pode acontecer por meio da alfabetização científica que envolve o uso competente da língua em práticas sociais específicas. Chassot (2010, p. 62) propõe a preocupação da escola com a alfabetização científica. Esta caracteriza-se pelo “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Essas pessoas precisam se tornar seres críticos que entendam a necessidade de transformar o mundo do qual fazem parte. A preocupação de Chassot (2010) ratifica a ideia de que todo professor pode contribuir para a alfabetização.

Além disso, consideramos a necessidade de que o docente que atua nos anos finais do ensino fundamental precisa conhecer o nível de escrita do aluno para que saiba qual o ponto de partida de modo que possa intervir pontualmente no desenvolvimento do sistema.

NÍVEIS DE ESCRITA

O passo inicial para as intervenções é o diagnóstico sobre o que os alunos conhecem acerca do sistema de escrita, ou seja, a análise do nível de escrita de cada produção elaborada. A partir de então, é possível refletir sobre propostas de intervenção. Sobre esses níveis, ressaltamos que para Ferreiro e Teberosky (2008), a escrita infantil segue uma linha de evolução que pode ser distinguida em três grandes períodos a partir da seguinte divisão: distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico (modo figurativo e não figurativo / desenho e escrita); construção de formas de diferenciação quantitativas e qualitativas; fonetização da escrita que tem início no período silábico e culmina no período alfabético.

Ferreiro (2001) divide a escrita, fundamentalmente, em quatro níveis: pré-silábico, silábico sem valor sonoro e com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético.

Nível pré-silábico

Nesse nível, a escrita não representa o caráter fonético do sistema de escrita. São exemplos de escritas pré-silábicas: icônica (desenho / figurativo); linhas onduladas ou quebradas; contínuas ou fragmentadas; linhas verticais ou bolinhas; letras convencionais não reguladas por diferenças ou semelhanças sonoras (FERREIRO, 2001). O aluno já percebe o caráter social da escrita e usa, muitas vezes, o critério quantitativo; geralmente, emprega muitas letras para escrever um objeto grande e poucas para escrever um objeto pequeno; quando faz uso de letras, utiliza, muitas vezes, as letras do próprio nome; comumente, não aceita a hipótese de que uma

palavra tenha menos de três letras.

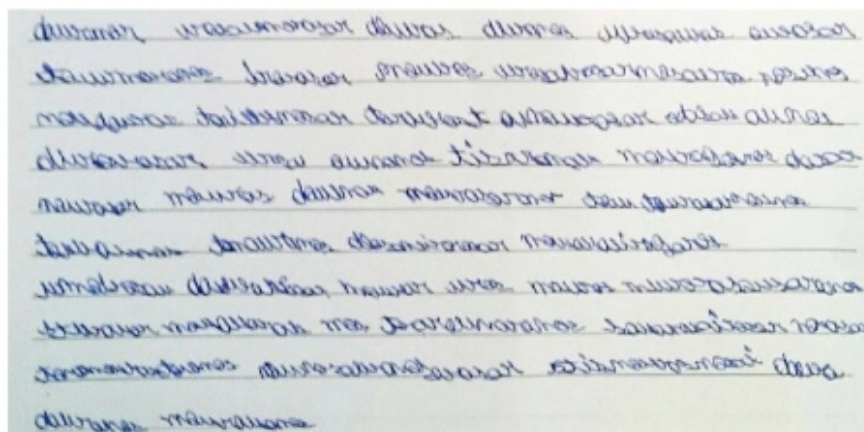


Imagem 1 – Escrita pré-silábica

Texto produzido por aluno de 6º ano para a Avaliação de Aprendizagem em Processo em fevereiro de 2015 – Secretaria da Educação de São Paulo

Na Imagem 1, observamos que, embora o aluno apresente escrita pré-silábica, ele utiliza letras para representar a escrita, escreve de forma linear e segmenta as palavras, mostrando que para escrever é necessária uma certa quantidade de letras.

Nível silábico

Nesse nível, a criança passa a compreender que existe relação entre fala e escrita, ou seja, entre grafemas e fonemas. Embora a criança utilize o critério quantitativo e qualitativo, a quantidade de letras pode ou não ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral, as sílabas (FERREIRO, 2001). Esse nível divide-se em silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro.

A escrita silábica sem valor sonoro não guarda relação com o valor sonoro convencional.

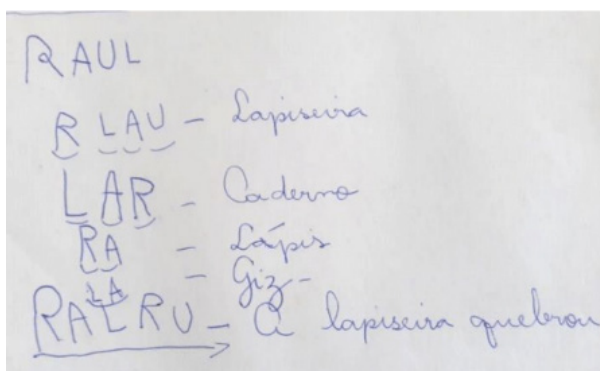


Imagem 2 – Escrita silábica sem valor sonoro

Acervo pessoal

A criança utiliza uma letra para cada sílaba. No exemplo, observamos que ela utiliza as letras do próprio nome, o que compõe a escrita da lista de palavras. Entretanto, as letras não estão relacionadas com o valor sonoro convencional. Na escrita silábica com valor sonoro, a escrita guarda relação com o valor sonoro convencional.

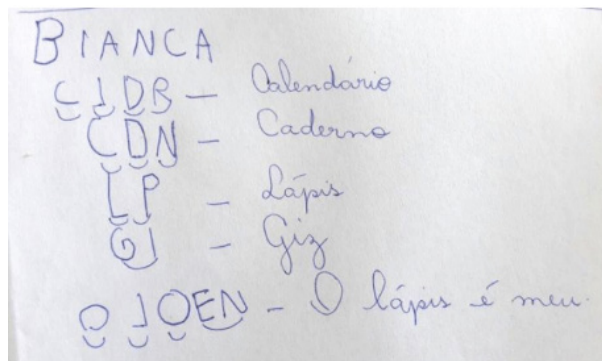


Imagem 3 – Escrita silábica com valor sonoro
Acervo pessoal

No exemplo, observamos que a criança utiliza uma letra para cada sílaba. E as letras espelhadas correspondem ao valor sonoro convencional, o que caracteriza a escrita como silábica com valor sonoro.

O nível silábico-alfabético indica um momento de transição. A criança descobre que a sílaba não pode ser a representação de uma unidade, mas é reanalisável em elementos menores (FERREIRO, 2001). A criança escreve ora silabicamente, ora alfabeticamente.

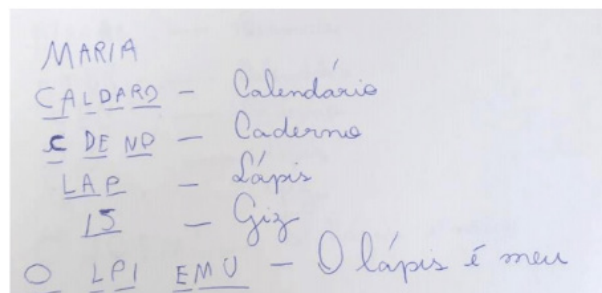
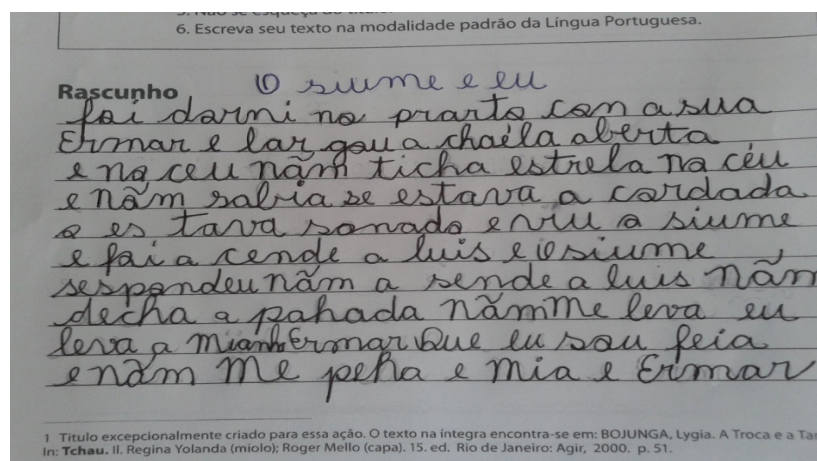


Imagem 4 – Escrita silábico-alfabética
Acervo pessoal

No nível alfabético, cada letra representa um som. Isso implica que as escritas apresentam quase todas as características do sistema convencional, mas sem uso ainda de convenções ortográficas.



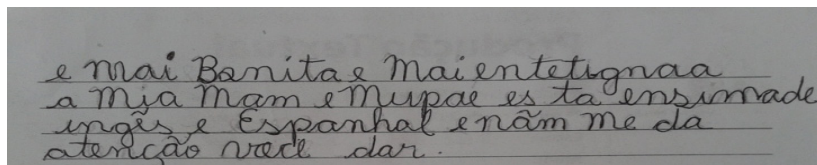


Imagem 5 – Escrita alfabética

Texto produzido por aluno de 6º ano para a Avaliação de Aprendizagem em Processo em fevereiro de 2015 – Secretaria da Educação de São Paulo

O aluno escreve alfabeticamente, utiliza uma letra para cada som, ainda que sem uso adequado das convenções ortográficas. Embora seja uma escrita alfabética, esta foi caracterizada pelos professores dos anos finais do ensino fundamental como escrita não alfabética, o que nos permitiu elaborar, entre outras, a proposta a seguir para ser analisada nas ações de formação continuada realizadas pela Diretoria de Ensino.

1 | ANÁLISE DE TEXTO CARACTERIZADO COMO ESCRITA NÃO ALFABÉTICA

Os resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) revelaram-nos que muitos alunos escrevem alfabeticamente, embora apresentem problemas tais como de ortografia, paragrafação, segmentação, pontuação, coesão e coerência. Apesar disso, professores classificam parte dos textos, que apresentam essas características, como escrita não alfabética.

Essa dificuldade evidencia a necessidade de formação continuada de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental para os processos de alfabetização de modo que esses possam intervir nas necessidades pontuais dos alunos no que diz respeito à aquisição do sistema de escrita.

Considerando essas dificuldades, além de trabalhar com os professores os níveis de escrita, analisamos produções caracterizadas pelos por eles como escrita não alfabética. Reavaliamos juntos, com base no seguinte aporte teórico: Cruz e Albuquerque (2012), Ferreiro e Teberosky (2008) e Soares (2004). Essa reavaliação possibilitou o reconhecimento dos níveis de escrita e da identificação pontual sobre os conhecimentos prévios dos alunos, bem como suas necessidades. Com eles, levantamos problemas detectados no texto, o que serviu de ponto de partida para a reorganização dos planos de aula e das propostas de intervenção, de acordo com cada nível.

O texto aqui analisado é a reescrita de um conto reproduzido na íntegra para a AAP, em fevereiro de 2015. Para a realização da produção, os professores foram orientados para que lessem aos alunos o texto de Lygia Bojunga *O Ciúme e eu* e solicitassem a eles a reescrita. A atividade tinha como objetivo levantar os conhecimentos dos alunos acerca do sistema de escrita e observar a compreensão acerca do texto lido.

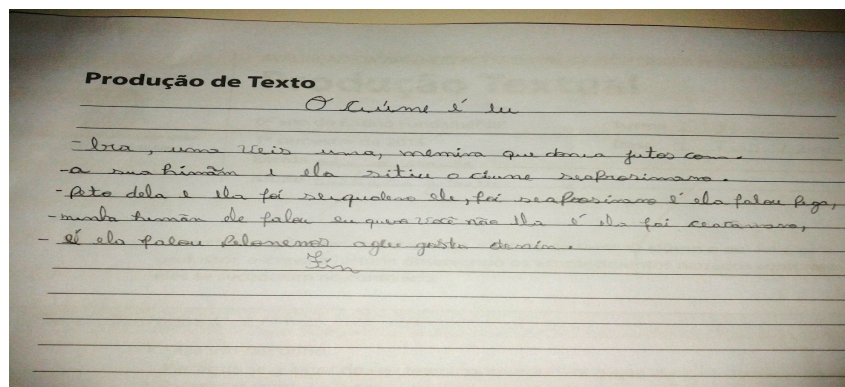


Imagem 6 – Escrita alfabética

Texto produzido por aluno de 6º ano para a Avaliação de Aprendizagem em Processo em fevereiro de 2015 – Secretaria da Educação de São Paulo

Destacamos que, no trabalho, realizamos atividades de retextualização da produção do aluno para direcionar a análise e observar os conhecimentos prévios deste. Assim, temos:

O ciúme e eu
Era uma vez uma menina que dormia junto com a sua irmã e ela sentiu o ciúme se aproximando perto dela e ela foi se encolhendo. Ele foi se aproximando e ela falou:
- Pega minha irmã.
Ele falou.
- Eu quero você, não ela.
E ela foi se acalmando. E ela falou:
- Pelo menos alguém gosta de mim

Analisamos o texto sob dois aspectos: compreensão do gênero textual e utilização do sistema de escrita.

Com relação à compreensão do gênero conto, uma leitura criteriosa do texto e da retextualização permite-nos observar que a produção do aluno atende ao proposto, uma vez que reproduz a estrutura da narrativa adequadamente. Para tanto, utiliza *personagens* (menina, Ciúme), *espaço* (subentende-se que seja o quarto), *tempo* (subentende-se que seja a noite), *conflito* e *resolução do conflito*.

No que diz respeito à utilização do sistema de escrita, observamos que o aluno necessita de intervenções pontuais quanto aos seguintes aspectos: conhecimento de sílabas complexas, segmentação, regularidades e irregularidades ortográficas, coesão, pontuação e paragrafação, conforme quadro a seguir:

A s p e c t o s destacados acerca do texto do aluno	Dificuldades	Intervenções que devem ser realizadas pelo professor
Conhecimento restrito de sílabas complexas.	O aluno apresenta problemas na escrita de: <i>peto (perto), donia (dormia), jutos (juntos), sitiú (sentiu), seiquoleno (se encolhendo), ageu (alguém)</i> .	Privilegiar atividades com escrita de palavras que contenham: - <i>ar, er, ir, or, ur</i> ; - <i>an, em, in, on, un</i> e, provavelmente, com <i>am, em, im, om, um</i> ; - <i>ca, co – qua, quo</i> . - <i>al, el, il, ol, ul</i> e, provavelmente, <i>au, eu, iu, ou</i> . (Esse conteúdo deve fazer parte das regularidades e irregularidades ortográficas.)
Problemas referentes à hipossegmentação	O aluno escreve: <i>seaprosimano</i> (se aproximando); <i>seiquoleno</i> (se encolhendo); <i>ceacamano</i> (se acalmando); <i>pelomenos</i> (pelo menos); <i>denin</i> (de mim).	Privilegiar atividades que permitam ao aluno observar que pronomes e preposições são palavras autônomas.
Problemas relacionados ao uso de letra maiúscula e minúscula	O texto não apresenta letra maiúscula. Entretanto o aluno escreve o artigo <i>o do título</i> e <i>e de Era uma vez</i> de forma aumentada.	Analisar esse aspecto, considerando que o aluno tem noção de letra maiúscula e minúscula. Uma possibilidade é que tenha sido ensinado a ele a escrita de <i>letra grande</i> e <i>letra pequena</i> , em vez de letra maiúscula e minúscula.
Presença de marcas de oralidade	O estudante escreve palavras que procuram representar a oralidade: <i>veiz</i> (vez), <i>seaprosimano</i> (se aproximando), <i>seiquoleno</i> (se encolhendo), <i>ceacamano</i> (se acalmando)	Garantir que o aluno compreenda o uso de – <i>ando, endo, indo, ondo</i> (verbos no gerúndio) e a diferença que marca oralidade e escrita em determinados gêneros textuais.
Troca de alguns fonemas	O aluno troca o /m/ pelo /n/: <i>memina</i> (menina), <i>himãm</i> (irmã), <i>donia</i> (dormia), <i>ciune</i> (dormia),	Privilegiar escritas que diferenciem o uso de <i>m</i> e de <i>n</i> .
Problemas de coesão	O aluno repete o pronome “ela”, a conjunção “e”, “ele”	Propiciar atividades que envolvam o uso de sinônimos, hiperônimos, hipônimos.
Problemas relativos à pontuação e ao discurso direto e indireto.	Embora utilize alguns sinais de pontuação como vírgulas e travessões, o aluno não os utiliza convencionalmente.	Privilegiar atividades que orientem o uso das regras de pontuação.
Problemas relativos à paragrafação	O aluno escreve o texto em um único bloco de parágrafos.	Garantir atividades que orientem a paragrafação.

Quadro 1 – Levantamento das dificuldades observadas na produção textual e aspectos que devem ser contemplados na intervenção

Por meio do levantamento realizado, notamos que o aluno possui conhecimento restrito acerca de sílabas complexas, problemas relativos à segmentação, dificuldades no uso de letras maiúsculas e minúsculas, troca de fonemas, repetição de palavras,

limitações quanto à pontuação e ao uso do discurso direto e indireto, problemas relativos à paragrafação.

Esses problemas apenas podem ser levantados com a análise da escrita do próprio aluno. Por isso, a avaliação diagnóstica é um instrumento fundamental nesse processo. Ela contribui para que o professor direcione o trabalho e reflita sobre propostas de intervenção. Nessa direção, o quadro permite visualizar os problemas pontuais dos alunos, ou seja, evidencia o foco da intervenção. Isso significa que se o aluno demonstrou não conhecer, por exemplo, regularidades e irregularidades ortográficas, como é o caso dos sons nasais com *ã, ão, an, en, in, on, un ou am, em, im, om, um*, esse assunto deve ser retomado pelo professor para garantir que o aluno saiba usar adequadamente as normas e as convenções do sistema de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência evidencia uma lacuna existente na formação de professores da Educação Básica, especificamente, daqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Entendemos que cada professor, em sua área específica de formação, pode contribuir de alguma maneira para que o aluno compreenda o sistema de escrita e para que desenvolva práticas sociais de leitura e escrita.

Para tanto, consideramos cada docente pode desenvolver o conteúdo específico da disciplina com a qual trabalha e adaptar atividades do currículo de acordo com as possibilidades de cada aluno, intervindo pontualmente sobre as dificuldades.

Entretanto, para isso, necessita ter conhecimentos sobre processos de alfabetização, sabendo identificar os níveis de escrita dos alunos e reconhecer que eles constroem suas hipóteses com base nos conhecimentos prévios que possuem.

Para que o aluno possa avançar nos conhecimentos de leitura e produção escrita, consideramos que o docente, também, pode ler com e para os alunos diariamente textos que eles não leriam sozinhos, pois estes aprendem muito ao ouvir leituras e ao poder comentá-las. Isso pode ser feito em qualquer componente curricular.

O docente, também, pode escolher histórias curtas e interessantes. Se o texto não é interessante para o professor, provavelmente também não seja para o aluno. É preciso, ainda, preocupar-se com a qualidade dos textos, evitando histórias que sirvam para dar lição de moral ou para veicular mensagem edificante. Geralmente, essas histórias possuem linguagem e enredo simplificados e, ainda, metáforas extremamente óbvias.

Ademais, professores de todas as áreas do saber podem informar ao aluno as regras ortográficas, ensinando quando usar, por exemplo, *n* ou *m*, *r* ou *rr*, *s* ou *ss*. São intervenções que, aparentemente, parecem básicas, mas que contribuem para que o aluno aprenda a escrever com desenvoltura e para que possa acompanhar o desenvolvimento de habilidades/conteúdos em diferentes componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2010.

CRUZ, Magna do Carmo; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para consolidação da leitura e da escrita pela criança. In BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: Unidade I. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: 2008.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS AUTORAIS DIGITAIS EDUCACIONAIS NAS LICENCIATURAS: A TRANSFORMAÇÃO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA

Luciana de Lima

Universidade Federal do Ceará, Instituto
Universidade Virtual
Fortaleza – Ceará

Robson Carlos Loureiro

Universidade Federal do Ceará, Instituto
Universidade Virtual
Fortaleza – Ceará

Gabriela Teles

Universidade Federal do Ceará, Universidade
Aberta do Brasil
Fortaleza – Ceará

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar de que forma os licenciandos de Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), participantes da disciplina Tecnodocência em 2017.2, transformam sua compreensão sobre docência a partir do desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs). Diante de um cenário de desalinhamento entre os discursos docente e discente, considera-se a integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como um elemento potencializador da ocorrência de mudanças. A produção de MADEs aparece como possibilidade de prática, compreendidas como necessárias para o processo de formação docente. Caracterizada como Estudo de Caso, analisou-se a compreensão de licenciandos

sobre o conceito de Docência. Subdividiu-se em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. A coleta de dados foi desenvolvida a partir de três momentos: questionário de sondagem; roteiro dos MADEs e questionário final. Procedeu-se com a triangulação metodológica dos dados, observando-se a centralização da ação docente; a utilização das TDICs; e a abordagem construcionista. Verificou-se que a atividade de produção dos MADEs transformou pouco a compreensão dos licenciandos sobre a centralização da ação docente, demonstrando preocupação em estabelecer uma parceria com o aluno. A utilização das TDICs ocorreu de maneira associada à compreensão de Docência evidenciada pelos licenciandos, nos momentos em que tal utilização aparecia como componente obrigatório. A concepção da transmissão de conhecimentos cedeu lugar para o reconhecimento da ideia da construção do conhecimento. Considera-se que não houve uma modificação significativa no conceito de Docência, mas existiram elementos que dão indícios de mobilização para uma transformação conceitual.

PALAVRAS-CHAVE: Docência, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Material Autoral Digital Educacional, Licenciatura.

ABSTRACT: The goal of this paper is to analyze how the Public Institution of Higher Education

(PIHE) undergraduates, participants in the Technoteaching subject in 2017.2, transform their teaching understanding from the development of Digital Authorial Educational Materials (DAEM). Facing a scenario of misalignment between teacher and student discourses, it is considered the integration between Teaching and Information and Communication Digital Technologies (ICDT) as a potentiating element of the changes' occurrence. The DAEM production appears as a possibility of practice, understood as necessary for the teacher training process. Characterized as a Case Study, it was analyzed the students' understanding of the teaching concept. It subdivided into three stages: data planning, data collection and analysis. The data collection was developed from three moments: survey questionnaire; DAEM script and final questionnaire. It was proceeded with the data methodological triangulation, observing the centralization of the teaching action; the use of ICDT; and the constructionist approach. It was verified that the DAEM production activity little changed the students' understanding on the centralization of the teaching action, demonstrating concern in establishing a partnership with the student. The ICDT use occurred in a manner associated to the teaching understanding evidenced by the undergraduates, in the moments in which such use appeared as obligatory component. The conception of the knowledge transmission gave way to the recognition of the idea of the knowledge construction. It is considered that there was no significant change in the teaching concept, but there were elements that give indications of mobilization for a conceptual transformation.

KEYWORDS: Teaching, Information and Communication Digital Technologies, Digital Authorial Educational Materials, Undergraduation.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo evidencia-se o processo de avanço tecnológico que mobiliza o desenvolvimento de mudanças em diferentes âmbitos, inclusive no educacional. Tal cenário, advindo e promovido por uma governamentalidade permeada pela lógica capitalista que apresenta como foco a busca pela expansão do lucro, interfere diretamente nos modos de comunicação, produção e compartilhamento de informação e conhecimento. Sobre isso, Moran (1995) destaca que o interesse existente na difusão das tecnologias está atrelado à possibilidade existente de geração e veiculação de todas as formas de lucro.

Diante desse processo, observa-se ainda a demanda histórica pela efetivação de práticas didático-metodológicas que ultrapassem a dimensão da transmissão e da absorção de conhecimentos. Tal modelo vigente desde o surgimento da Educação formal, não condiz mais com o contexto que o cerca (SIBILIA, 2012).

A Docência não ocorre de um para outro, mas de um com o outro, mostrando-se necessário ao docente conhecer os aspectos que mobilizam os discentes, valorizando suas possibilidades de criação, construção, produção, reflexão, saindo da concepção de que o aluno recebe informações do professor (TARDIF; LESSARD, 2011).

Percebe-se, assim, a existência de um ambiente que solicita a integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), considerando-se a possibilidade de dinamização do processo de ensino, aprendizagem e de alinhamento entre os discursos docentes e discentes que as tecnologias digitais oferecem, conforme salientam Lima e Loureiro (2015). Entretanto, considera-se pertinente destacar, com base em Valente (2001), que somente o uso destas tecnologias não transforma a situação existente, sendo necessária a utilização de outras práticas pedagógicas integradas às TDICs, favorecendo, assim, o processo de construção do conhecimento.

Desse modo, é evidenciada a problemática que tem sido experienciada nesse cenário de (sub)utilização das TDICs na Docência e, portanto, de pouca integração entre estes dois campos do conhecimento. Observa-se que o docente, por imposição, sobretudo da governamentalidade, é desafiado a utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, apesar de não saber como proceder ora por motivos técnicos, ora por motivos didático-metodológicos. Diante disso, tal profissional vivencia dificuldades, optando pela perspectiva com a qual está habituado, de maneira a usar as TDICs para transmitir conteúdos preestabelecidos, fato evidenciado em pesquisa realizada por Loureiro, Lima e Soares (2014).

Compreende-se, desse modo, a demanda por uma formação docente que promova reflexões teóricas e práticas sobre o processo de integração entre Docência e TDICs, ultrapassando a dimensão do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Tal concepção teria como base a perspectiva construcionista apresentada por Papert (2008), na qual o aluno constrói o conhecimento a partir da interação com o computador, com mediação do professor, no sentido de mobilizar seus alunos para o desenvolvimento de criações, inovações e pesquisa.

A produção de Material Autoral Digital Educacional (MADE) aparece como uma possibilidade de inovação na formação inicial de professores a partir do momento que possibilita que licenciandos criem de maneira autoral seus próprios materiais digitais que podem ser utilizados em situação hipotética de docência com alunos de escola pública em um misto de disciplina, projeto de pesquisa e de extensão desenvolvido em Instituição Pública de Ensino Superior (IPES). Trata-se, por definição, de todo e qualquer material educacional desenvolvido por um aprendiz utilizando um equipamento digital conectado ou não à internet “com criação, planejamento, execução, reflexão e avaliação desenvolvidos pelo próprio aprendiz individualmente ou em grupo [...]” (LIMA; LOUREIRO, 2016, p. 630).

Com resultados parciais da pesquisa desenvolvida no semestre 2017.2, o problema de investigação procura responder ao seguinte questionamento: De que forma o desenvolvimento autoral de MADEs, pautado nos pressupostos construcionistas, contribui para a transformação da compreensão que os licenciandos apresentam sobre docência?

Desse modo, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar de que forma os

licenciandos da IPES participantes do projeto de pesquisa em 2017.2 transformam sua compreensão sobre docência a partir do desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais pautados no construcionismo.

A pesquisa ocorreu por meio de Estudo de Caso, com desenvolvimento em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. Os dados coletados foram triangulados, de maneira que os conceitos de Docência dos licenciandos nas três fases da pesquisa foram comparados, observando-se a ocorrência ou não de modificações.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o advento e expansão em larga escala das tecnologias digitais, vivenciando-se o denominado *boom tecnológico* na era do conhecimento, é premente a demanda pela integração destas tecnologias no contexto educacional, destacando-se a necessidade de que o docente conheça e compreenda o seu “novo aluno” caracterizado como *digital native*, (LIMA; LOUREIRO, 2015).

Kenski (2008) reconhece a indissociabilidade entre Tecnologia e Educação, apresentando a existência de um duplo desafio para a Docência nesse contexto: a necessidade de adaptação aos avanços tecnológicos e a criação de possibilidades para que todos dominem e se apropriem criticamente destes meios.

Conforme Almeida (2008), essas tecnologias possibilitam elementos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem como a ampliação dos espaços de interação, potencializando as trocas afetivas e os trabalhos coletivos, incentivando a produção compartilhada e colaborativa de conhecimentos.

A demanda por esta integração entre Docência e TDICs advém da governamentalidade, mas também da própria dinâmica vivenciada por docentes e discentes que têm experimentado historicamente problemáticas oriundas de diversos fatores, dentre eles a desconexão e a falta de alinhamento entre seus discursos.

Apesar de diversos pesquisadores concordarem quanto à necessidade de mudanças, inclusive relativas à integração entre Docência e TDICs, observa-se ainda a dificuldade vivenciada por docentes da Educação Básica e do Ensino Superior em atuar sob outras bases, elemento que pode ser associado ao processo de formação que predominantemente é orientado pela abordagem teórica de conteúdos, inclusive quando se trabalha a utilização das tecnologias digitais.

Sobre isso, Valente (1995) enfatiza que não cabe mais o ensino pautado na instrução, devendo efetivar-se por meio do processo de construção do conhecimento pelo discente (compreende-se que o docente também constrói conhecimento nesse processo). Nesta dinâmica, o discente deve desenvolver competências, dentre elas as de buscar, compreender e saber utilizar as informações disponíveis para a resolução de problemas.

Desse modo, compreende-se que a Docência se constitui em uma “forma particular

de trabalho sobre o humano” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 16), caracterizada como um trabalho interativo, reflexivo e flexível, que precisa ser permeada desde o processo de formação inicial por elementos que mobilizem os docentes a conhecerem, praticarem e refletirem outras práticas didático-metodológicas, não permanecendo presos somente às aulas expositivas, centradas no professor. Lima (2008, p. 22) enfatiza que o docente precisa aprender, em sua formação, a “pensar e repensar” suas práticas pedagógicas, praticando-as, refletindo-as e criticando-as.

Nesse sentido, considera-se pertinente destacar a existência de duas perspectivas que pautam a relação entre Docência e TDICs que podem ser observadas e utilizadas desde o processo de formação docente. Na primeira, denominada instrucionismo, o computador aparece como meio de transmissão de conhecimentos, mantendo-se a prática pedagógica vigente. Nessa perspectiva, o aluno assume o papel de expectador que deve somente observar e executar o que o computador lhe mostra e pede, não se revelando como um produtor de conhecimentos. Na outra perspectiva, denominada construcionismo, o aluno é que ensina o computador, de maneira que o discente aparece como produtor, construindo seu próprio conhecimento (VALENTE, 2001).

Desse modo, no construcionismo, o discente aparece como produtor, elemento destacado por Lima e Loureiro (2016) como importante para que as TDICs sejam apropriadas em seus processos cognitivos. Como exemplo de produção possível na Docência, utilizando-se as TDICs de maneira construcionista, tem-se o MADE que aparece como um material educacional desenvolvido por docentes e/ou discentes utilizando-se equipamento digital na busca da apropriação do conhecimento por aquele que é o desenvolvedor, que estabelece a relação entre sujeito e conhecimento afim de possibilitar sua construção (LIMA; LOUREIRO, 2016).

O MADE constitui-se em um modelo de produção autoral, ou seja, uma produção desenvolvida e própria de um determinado autor que nas circunstâncias relativas à Docência refere-se a um discente ou a um grupo de discentes, sob a mediação docente.

Outra possibilidade é que o docente, conhecendo as particularidades relativas ao grupo discente, produza MADEs e os utilize em sala de aula, promovendo, segundo Nascimento e Costa Junior (2015), maior apropriação dos conteúdos abordados pelo próprio professor.

Serres e Basso (2009) destacam que, quando docentes e discentes desenvolvem materiais digitais conjuntamente, é possibilitado aos professores maior conhecimento sobre seus alunos, promovendo maior interação e fazendo com que os docentes consigam traçar estratégias condizentes com o contexto de sala de aula.

Na proposta de desenvolvimento de MADEs, o discente se torna efetivamente protagonista, pois ele é o criador de um material que poderá utilizar, inclusive em seu posterior exercício da Docência, elemento que segundo Lima e Loureiro (2016) aparece como mobilizador de mudanças, pois nesse contexto o discente visualiza possibilidades mais concretas de atuar de outras formas, referendando sua necessidade

de desenvolvimento criativo e adaptativo inerentes ao contexto da prática docente.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso, modalidade de pesquisa citada por Yin (2005) como mais pertinente quando são analisados fenômenos contemporâneos, sob os quais não é possível proceder com a manipulação de comportamentos. Ao desenvolver um Estudo de Caso, o pesquisador não precisa ter controle sobre eventos comportamentais, focando em acontecimentos contemporâneos.

A pesquisa é constituída por resultados parciais obtidos a partir de intervenções realizadas na disciplina Tecnodocência, ofertada pela IPES durante o semestre 2017.2, trabalhados em projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Integração entre Tecnologia Digital e Docência Interdisciplinar: a transformação do conceito de docência por meio do desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais em contexto interdisciplinar”. Além disso, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

A unidade de análise da pesquisa corresponde a 19 (dezenove) licenciandos. A maioria (63,16%) é do gênero feminino e encontra-se na faixa etária acima de 24 anos (57,89%). Concentram-se acima do sétimo semestre (52,63%) e já atuam como professores de maneira formal ou informal (47,37%). Estes aspectos implicam na concentração de alunos veteranos com certa experiência em docência.

Verificou-se a presença de 11 (onze) cursos diferentes de Licenciatura. Contou-se com a participação de licenciandos de Química (31,58%); Letras-Português-Inglês (10,53%); Ciências Biológicas (10,53%); e Música (10,53%). Os representantes dos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, Letras-Inglês, Teatro, Física e Filosofia corresponderam igualmente, cada um, ao percentual de 5,26%.

A disciplina Tecnodocência se configura como optativa, sendo destinada à formação de licenciandos da IPES. Tal disciplina apresenta como foco de abordagem o processo de integração entre Docência e TDICs, por meio da promoção de reflexão teórica e aplicação prática fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa, na Filosofia da Diferença, na Interdisciplinaridade, na Teoria de Fluxo e no Construcionismo.

Acerca do construcionismo, destaca-se o processo de produção de MADEs pelos licenciandos como parte das atividades desenvolvidas na disciplina Tecnodocência. Durante o semestre analisado, estes materiais foram planejados, desenvolvidos e avaliados pelos discentes, com a mediação dos docentes.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. A primeira iniciou-se em agosto de 2017 por meio da elaboração dos protocolos de coleta de dados, dos instrumentos de coleta e de análise, bem como da política de armazenamento de dados. Ainda neste primeiro momento, desenvolveu-se o estudo

teórico dos conceitos de docência, instrucionismo e construcionismo.

A segunda etapa ocorreu em três momentos, iniciada em agosto de 2017 com a aplicação do Questionário de Sondagem com os licenciandos, de modo que estes acessaram o formulário, compartilhado previamente pelos docentes, por meio do *Google Drive*. Neste instrumento foram coletados dados que compuseram o perfil dos discentes, bem como dados relativos aos aspectos teóricos abordados na disciplina.

O segundo momento desta etapa ocorreu em outubro de 2017 com a elaboração dos roteiros dos MADEs compostos pelos seguintes elementos: identificação do grupo; definição do tema do grupo; área do conhecimento de cada componente do grupo; conteúdos relativos a cada área do conhecimento; classificação do tipo de MADE utilizado; definição dos recursos e dos equipamentos digitais utilizados; o que seria realizado no MADE; e como seria desenvolvida a proposta.

O último momento relativo à etapa de coleta de dados, também ocorreu durante outubro de 2017, em que os alunos responderam ao seguinte questionamento via *Google Drive*: “De que forma o desenvolvimento do MADE transformou sua compreensão sobre Docência, sobre ser professor, sobre sua ideia de prática docente?”.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram o Questionário de Sondagem aplicado no início da disciplina; o Roteiro de Planejamento dos MADEs, aplicado durante a disciplina; e o Questionário Final aplicado após o desenvolvimento dos MADEs.

A terceira etapa relacionada à análise de dados ocorreu de forma interpretativa por meio da triangulação metodológica dos dados obtidos a partir da abordagem de três focos (YIN, 2005). O primeiro foco de análise correspondeu ao aspecto da centralização da ação docente, de maneira que se buscou verificar se esta ação, na concepção dos licenciandos, centra-se no aluno, no professor, no conteúdo ou em outro aspecto. O segundo foco de análise atrelou-se à tecnologia digital, no sentido de verificar como os licenciandos pensam a utilização das TDICs no contexto da docência. O terceiro foco consistiu na abordagem construcionista, investigando-se de que forma os licenciandos compreendem a docência a partir da construção do conhecimento por parte dos alunos.

Ressalta-se a utilização da Análise Textual Discursiva como subsídio para a execução desta terceira etapa da pesquisa. Esta abordagem metodológica, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 12), consiste em um processo de “emersão de novos entendimentos”, a partir de alguns passos preestabelecidos: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados tem por base os três momentos de coleta, seguindo o processo de triangulação metodológica: aplicação do questionário de

sondagem; desenvolvimento dos roteiros de produção dos MADES; e o questionário final. Para simplificar a comunicação, utiliza-se uma codificação para nomenclatura dos licenciandos participantes da pesquisa: A1 ao A19.

4.1 Compreensão Dos Licenciandos Sobre Docência E Transmissão Do Conhecimento

De acordo com diferentes autores, o enfoque didático-metodológico pautado na transmissão do conhecimento com centralização na ação do professor é o que prevalece na docência, sobretudo na formação de licenciandos.

Para Libâneo (2013) é na transmissão de conhecimentos que o professor organiza os conteúdos tornando-os assimiláveis pelos alunos dentro de uma proposta didática, fornece as condições de aprendizagem, controlando-a e avaliando-a. No entanto, o autor defende que a assimilação do conteúdo nesse enfoque tradicional deva acontecer de forma ativa para que os alunos se apropriem dos conhecimentos e das habilidades de forma mais autônoma.

Na compreensão de Pozo e Crespo (2006) a transmissão de conhecimento se impõe a partir do uso da lógica das disciplinas científicas, em que o papel do aluno se torna meramente reprodutivo, consumidor. O professor, portanto, assume o papel de provedor de conhecimentos já elaborados, apresentados como conhecimentos acabados, simplesmente fatos. Sendo assim, não se possibilita a construção de modelos da realidade, mas uma reprodução considerada como verdadeira, irrefutável, pronta para ser transmitida pelo professor e assimilada pelo aluno.

A fragmentação dos saberes se concretiza de tal forma na formação docente que abaliza a tradição da reprodução pelo professor e da assimilação passiva pelo aluno. Espera-se que o licenciando tenha dificuldade em modificar seu pensamento sobre o tema, como realmente acontece nas evidências da pesquisa.

No questionário de sondagem os licenciandos relacionaram a docência à ideia de absorção de conhecimentos: “Atividade professoral, facilitar que certos conhecimentos sejam absorvidos pelos alunos” (A17).

Na experiência com os MADEs houve uma diminuição dessa perspectiva, mas, ainda assim, trouxeram a relação de repasse de informações não só do professor para o aluno, mas também, deste para o professor: “É uma transmissão de conhecimento, tanto do professor para o aluno, mas também do aluno para o professor” (A8).

No questionário final essa compreensão sofreu mais diminuições, mas quando emerge, o faz por meio da ideia de repasse de conhecimento do professor para o aluno: “docência é o ato de ensinar, passar seu conhecimento para outras pessoas, o mais comum para essa palavra é em sala de aula, o professor passando seu conhecimento para seus alunos” (A12).

Apesar de a transmissão de conhecimento se pautar mais no conteúdo, para os licenciandos essa ideia de transmissão vincula-se mais à ação do professor do que no

conteúdo, podendo-se atribuir maior responsabilidade para o professor no processo de ensino e de aprendizagem. E, apesar de não mencionarem a irrefutabilidade do conhecimento como ressaltam Pozo e Crespo (2006), essa compreensão parece estar implícita em seu ideário.

Romper determinadas amarras conceituais diante de experiências em uma única disciplina isolada do contexto acadêmico de cada licenciatura pode não trazer mudanças muito profundas, mas revela os alicerces que embasam os pensamentos e as práticas dos licenciandos. Neste caso, o trabalho com novos conceitos, diferentes do conceito de docência propriamente dito, mas próximos a ele, podem ser profícuos para a ressignificação do conceito de docência, permitindo ao licenciando ancoragens diferenciadas entre o novo conhecimento e aquele já preexistente em sua estrutura cognitiva (LIMA, 2008).

4.2 Compreensão Dos Licenciandos Sobre Docência E Utilização Das Tdics

As manifestações dos licenciandos sobre as tecnologias digitais no conceito de docência foram mínimas e ocorreram apenas quando desenvolveram os MADEs. Nem no questionário de sondagem, nem no questionário final fizeram referência ao termo tecnologia digital, nem mencionaram qualquer recurso digital para definição de docência.

Fizeram menção aos termos tecnologia eletrônica, tecnologia da informação e comunicação, tecnologia digital, ferramental digital, instrumento e conteúdo digital. Para os licenciandos não há um consenso quanto à terminologia utilizada para designar tecnologia digital. Diante dessa variação é possível que os licenciandos não tenham se apropriado do que de fato se trata esse tipo de tecnologia no contexto da docência.

Os licenciandos têm como objetivo fazer determinados usos da tecnologia digital. Um deles está na proposta de busca de novas tecnologias, de enriquecimento da aula e da produção de conteúdo, sempre pautada na centralização da ação do professor e diante de uma ação individualizada desse profissional: “Minha definição de docência continua a mesma, porém, ficou mais clara a possibilidade de usar ferramentas digitais e planejamentos para incrementar o aprendizado tradicional em sala de aula” (A19).

Por outro lado, pensam em incrementos na relação professor-aluno para dinamizá-la, aproximar-se do aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Nestes casos, parece haver um avanço da proposta da docência retirando o centro da ação docente do professor, colocando o aluno mais próximo dos processos vivenciados: “Gerar um material autoral e ainda por cima torná-lo interdisciplinar é uma tarefa que exige muita pesquisa e diálogo. Portanto, ser um professor efetivo exige sair da zona de conforto e buscar tecnologias (principalmente as digitais) para nos colocar numa faixa de diálogo coerente com os discentes atuais” (A7).

Essa dubiedade do posicionamento dos licenciandos em relação ao uso das tecnologias digitais na docência é explicada pelos estudiosos da área. Para Bastos

(2009) as estratégias utilizadas na docência para o uso de dispositivos digitais continuam sendo as antigas estratégias pedagógicas enquadrando o uso das mídias à lógica historicamente instituída. Segundo Coll (2009), este uso é coerente com seus pensamentos pedagógicos. Aqueles que apresentam uma compreensão do ensino como transmissão do conhecimento tendem a utilizar as tecnologias digitais para reforçar as estratégias de apresentação e transmissão dos conteúdos. Aqueles que possuem uma visão mais ativa do ensino tendem a utilizá-las para promover atividades de exploração, de questionamentos diante de um trabalho autônomo e colaborativo.

Percebe-se com isso que a incorporação e o uso das tecnologias digitais à prática docente não garantem sua transformação, apenas reforçam as práticas já existentes. O uso das tecnologias digitais em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem depende principalmente do contexto de uso e não de suas características específicas. As atividades propostas por docentes e discentes são os elementos principais que auxiliam e valorizam esse processo. A transformação acontecerá quando se iniciar uma dinâmica de inovações e trocas educativas mais amplas por meio da utilização das tecnologias digitais em atividades diferentes, colocando-as a favor dos processos de ensino e de aprendizagem que não seriam possíveis sem o uso de suas ferramentas (COLL, 2009).

Nesse sentido, apesar de os licenciandos terem trabalhado com as tecnologias digitais de forma vivencial, explorando a teoria e a prática no desenvolvimento de MADEs, ainda não foi suficiente para contemplarem uma transformação na compreensão que trazem sobre docência, agregando outros elementos ao conceito. No entanto, é possível que, em outros espaços e com uma ampliação do tempo que refletem sobre a integração da tecnologia digital na docência como um meio de transformá-la, ampliá-la e modificá-la, ocorra uma ampliação sobre o que compreendem sobre docência, sobretudo diversificando o conceito para situações de ensino compartilhadas.

4.3 Compreensão dos licenciandos sobre docência e construcionismo

Diante do desenvolvimento dos MADEs, os licenciandos estão trabalhando uma produção autoral pautada nos pressupostos construcionistas de Papert (2008). No entanto, não houve evidências de uma preocupação dos licenciandos com o fato de seus alunos produzirem conhecimentos. Esse aspecto ficou evidente em todos os momentos da pesquisa. Primeiramente, porque não mencionaram esse termo nem no questionário de sondagem, nem no questionário final.

Quando elaboraram os MADEs, preocuparam-se em pensar nos próprios recursos, mencionaram a palavra autoral como uma produção pessoal. Porém, a intenção dos licenciandos era de melhorar a prática pedagógica, sair da zona de conforto, pesquisar tecnologias, produzir bons materiais, exercitar a criação, relacionar disciplinas, enriquecer as aulas, produzir conteúdo: “Me ajudou a ver que é possível preparar meus próprios recursos e melhorar minhas práticas pedagógicas” (A1).

No entanto, quem apresenta os desafios aos alunos é o professor; quem desenvolve os materiais autorais é também o professor, demonstrando que existe uma centralização forte na figura desse profissional: “Me ajudaram a ver o quanto podemos produzir bons materiais que possam nos auxiliar no dia a dia” (A13).

A ênfase na produção autoral está mais com a proposta de criação pelo professor do que o desenvolvimento metodológico de aulas que apontem para a criação e o desenvolvimento de produtos pelos alunos. Sendo assim, os licenciandos parecem apresentar uma vertente mais voltada para o instrucionismo do que para o construcionismo, uma vez que o desenvolvimento dos MADEs acontece pelo professor para ser apresentado ao aluno e não uma possível produção dos alunos para os alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realização da presente pesquisa que buscou compreender de que forma os licenciandos da UFC, matriculados na disciplina Tecnodocência, no semestre 2017.2, transformaram as suas compreensões sobre Docência a partir do desenvolvimento de MADEs, foi possível perceber algumas modificações, inclusive para o processo de formação docente.

Com relação à centralização da ação docente, percebeu-se que mesmo com o processo de produção de MADEs que coloca os licenciandos como produtores, deparando-se com o contexto de uma Docência feita a partir da ação do aluno, ainda predominou a compreensão de que o professor é o centro da ação docente, sendo aquele que conduz, que cria e que utiliza as TDICs para transmissão de conhecimentos, diante do uso mais instrucionista do que construcionista das tecnologias digitais.

Com relação ao aspecto da utilização das TDICs, a busca de tecnologias, o enriquecimento da aula e a produção de conteúdos são ações centralizadas no professor, ainda que não haja um consenso no uso da terminologia que diz respeito às tecnologias digitais. Os licenciandos tendem a associar a utilização das tecnologias digitais à Docência somente quando se é exigido, considerando-se que no questionário de sondagem nenhum discente citou o elemento da tecnologia digital que surgiu posteriormente.

No entanto, com o desenvolvimento dos MADEs houve uma necessidade dos licenciandos de pensarem em uma dinamização da relação entre professor e aluno, com aproximação do processo de ensino e aprendizagem. Este aspecto pode denotar que os licenciandos tendem a pensar no aluno e buscam por melhorias que levem em consideração, mesmo que minimamente, o interesse dos alunos.

Considera-se que a atividade de produção dos MADEs desequilibrou os licenciandos, de maneira a promover inquietações que podem ser favorecedoras de uma transformação no conceito de Docência. Salienta-se a pretensão de dar prosseguimento à pesquisa nos semestres subsequentes, com o intuito de aprofundar

a análise dos dados obtidos, abrangendo ainda outros elementos destacados no Projeto PIBIC do qual o estudo faz parte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**, Rio Claro, v.21, n.29, p.99-129, 2008.

BASTOS, M. A. J. Currículo e Web 2.0: Argumentos possíveis a uma diferenciação em educação digital. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009.

COLL, C. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In CARNEIRO, R.; TOSCANO, J. C.; DÍAZ, T. **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Madrid, España: Fundación Santillana, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2008.

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

LIMA, L. de; **A Aprendizagem Significativa do Conceito de Função da Formação Inicial do Professor de Matemática**. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. Integração entre Docência e Tecnologia Digital: o desenvolvimento de Materiais Autorais Digitais Educacionais em contexto interdisciplinar. **Revista Tecnologias na Educação**, Fortaleza, v.17, n.8, p.1-11, 2016.

LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. Docência Apoiada na Tecnologia no Ensino Superior: Desconstruir para Construir. In: MAIA, A. F. M.; et.al. (org). **Práticas Docentes em Foco**: Diálogos e Experiências na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

LOUREIRO, R. C.; LIMA, L. de; SOARES, A. Docência Universitária no Contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. In: XIX CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 19., 2014, Brasil, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.23, n.126, p.24-26, set./out.1995.

NASCIMENTO, S. P. do; COSTA JÚNIOR, A. de O. Utilização do Visual Class como Recurso Didático Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: XXI WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 21., 2015, Brasil, Maceió. **Anais...** Maceió, 2015.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SERRES, F; BASSO, M. V. de A. Mídias Digitais de Comunicação: autoria e aprendizagem de Matemática. In: XV WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 15., 2009, Brasil, Bento Gonçalves. **Anais...** Bento Gonçalves, 2009.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VALENTE, J. A. A Informática na Educação: Como, Para que e Por que. **Revista de Ensino de Bioquímica**, São Paulo, s/v, n.1, 2001.

VALENTE, J. A. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. **Perspectiva**, Florianópolis, s/v, n.24, p.41-49, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE POLIVALÊNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA

Vanda Moreira Machado Lima

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Departamento de Educação Presidente Prudente, São Paulo

RESUMO: Em nossas vivências em 2017 numa escola pública municipal, mediante o Projeto do Núcleo de Ensino PROGRAD/UNESP agregamos momentos de aprendizagens significativas e enriquecedoras para a nossa formação profissional. Fundamentado nesse projeto apresentamos este artigo que visa refletir sobre o professor dos anos iniciais enfatizando o conceito de polivalência. O desenvolvimento do projeto priorizou os princípios da pesquisa qualitativa, que proporciona ao pesquisador repensar suas teorias e rever suas certezas, com o intuito de pensar na transformação da realidade, além de utilizarmos a pesquisa bibliográfica e observações na escola parceira. Constatamos que nossa legislação nacional e estadual silenciam-se em relação à questão do professor dos anos iniciais lecionarem diferentes disciplinas. As fragilidades de formação no curso de Pedagogia são diversas, mas ressaltamos a necessidade de maior articulação entre universidade e escola, assegurando a indissociabilidade da teoria e prática e a reflexão sobre a polivalência e

projetos interdisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Polivalência. Formação Inicial. Professor dos Anos Iniciais. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT: During our experiences in 2017 at a municipal public school through the Projeto do Núcleo de Ensino PROGRAD/UNESP (Project of the Teaching Group) we added significant and enriching learning moments to our professional training. Based on this project, we present this article that aims to reflect on the teacher of the initial years emphasizing the multipurpose concept. The development of the project gave priority to the qualitative research principles. This approach allows the researcher to rethink his or her theories and review certainties, in order to think about the reality transformation. In addition to this approach, bibliographical research and observations at the partner school were used. We found that our national and state laws are silent regarding the issue of teachers of initial years teaching different disciplines. There are several weaknesses of training in the Pedagogy course, but we underscore the need for greater links between University and school, assuring the inseparability of theory and practice and the reflection about multipurpose action and interdisciplinary projects.

KEYWORDS: Multipurpose Action. Initial Formation. Teacher of Initial Years. Pedagogy

1 | INTRODUÇÃO

Desde 2011 estabelecemos uma parceria entre a universidade e uma escola pública municipal de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do interior do Estado de São Paulo, mediante o Projeto Núcleo de Ensino PROGRAD/UNESP que vem proporcionando momentos de reflexões e experiências enriquecedoras para nossa formação como pesquisadoras, como futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e professora universitária.

Para subsidiar nossas ações no projeto priorizamos os princípios da pesquisa qualitativa que proporciona aos pesquisadores estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais (GODOY, 1995). Elas são significativas em retratar a complexidade do cotidiano. Há, necessariamente, a preocupação maior com o processo em si do que com o produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Acreditamos que as pesquisas educacionais desenvolvidas nas universidades públicas deveriam ter a escola pública como ponto de partida e de chegada, ou seja, os resultados de nossos estudos deveriam beneficiar de algum modo o trabalho desenvolvido na escola pública.

Em 2017 utilizamos como instrumentos na produção dos dados a pesquisa bibliográfica, a observação participante e o registro reflexivo.

A pesquisa bibliográfica consistiu na “seleção de obras que se revelem importantes e afins em relação ao que se quer conhecer” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 28). A pesquisa bibliográfica possibilitou que o grupo da universidade (bolsistas e coordenadora) construísse o suporte teórico que fundamentou nossas reflexões, observações e análises das vivências junto ao espaço da escola parceira.

As observações participantes foram desenvolvidas por uma bolsista que frequentava a escola uma vez por semana, num total de cinco (5) horas diárias em diferentes salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais observações eram registradas destacando conteúdos trabalhados, fatos relevantes, questionamentos e dúvidas tanto sobre a prática do professor observado como sobre o cotidiano escolar. Posteriormente, estas anotações individuais foram discutidas em nosso grupo de pesquisa e resultavam em um registro reflexivo coletivo que era apresentado e discutido em reunião semestral, previamente, agendada entre bolsistas, orientadora, professores e equipe gestora da escola parceira.

Fundamentado nesse projeto apresentamos este artigo que visa refletir sobre o ser professor dos anos iniciais enfatizando o conceito de polivalência e o curso de Pedagogia.

2 | POLIVALÊNCIA E PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS

Ao longo da história, o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental sujeito central nesse projeto recebeu diferentes identificações, mas enfatizamos a expressão “professor polivalente”.

Na conjuntura atual do mundo do trabalho, observa-se, de um lado, a defesa entusiasmada da polivalência, requisitada pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo, que foi entendida como atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar em diferentes postos de trabalho e em diferentes áreas, agregando, assim, a eficiência e o aumento da produtividade, pautados pela flexibilização funcional. Por outro lado, desenvolve-se um movimento que se caracteriza pela crítica ao trabalhador polivalente e sua formação com base na ideia do trabalhador politécnico. Esse movimento inspira-se em correntes marxistas e tem gerado novos debates e novas propostas no campo educacional, orientando o ensino para um posicionamento crítico às atividades produtivas baseadas nos fundamentos da ciência. (CRUZ; BATISTA NETO, 2012).

Na análise da legislação educacional, o termo polivalente se faz presente no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999) que estabelece que as competências dos cursos de ensino profissionalizante, entre outras finalidades, devem objetivar uma polivalência profissional compreendida como

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de outras áreas afins [...]. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (BRASIL, 1999, p. 37).

A polivalência, segundo o mesmo documento, deveria ser garantida pelo “[...] desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (BRASIL, 1999, p. 37). Verifica-se a necessidade de um “[...] novo perfil de trabalhador que deve ser polivalente e multifuncional, possuidor de comportamento e atitudes - coquetel individual - capazes de levá-lo a agir com autonomia. (BRASIL, 1999, p. 37).

Subsidiados por Cruz e Batista Neto (2012), buscamos analisar a polivalência nas salas de aulas dos anos iniciais no processo de escolarização formal, enfatizando alguns elementos, que contrariam o discurso neoliberal como:

- Relação professor e aluno: nesta perspectiva, a polivalência garantiria a formação de uma pedagogia global que objetiva atender tanto às necessidades e interesses do aluno como incentivar o professor a perceber os conhecimentos de maneira integral. O fator tempo seria um facilitador, uma vez que o professor

teria um período maior de contato com os alunos, identificando assim as suas particularidades e realizando a retomada de conteúdos ainda não apreendidos.

- Especialização e generalização: referimo-nos a uma tensão, entre a busca por uma especialização em relação às áreas de conhecimento do currículo básico da escolarização inicial e a defesa da formação e atuação geral de um único professor no ensino das diferentes áreas. (CRUZ; BATISTA NETO, 2012). A tensão se intensifica ao compararmos a formação dos professores que atuam nos anos iniciais com a daqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

- Polivalência oficial e real: verificamos que se, por um lado os documentos oficiais se silenciam sobre a polivalência real, visto que o currículo oficial dos anos iniciais se constitui por sete disciplinas, por outro lado, no interior das escolas públicas, os professores vivenciam a polivalência real, sem muita clareza de como debater essa condição presente em sua profissionalidade. Inclusive apontam a dificuldade em elaborar sete planos de ensino anualmente para cada disciplina.

Na compreensão de profissionalidade temos a contribuição de Brzezinski (2008, p. 1150).

Ancorada em Sarmiento (1998, p. 3), tenho o entendimento de profissionalidade como um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades. Assim, profissionalidade consiste de uma complexa conjugação de requisitos profissionais indispensáveis àquele que busca uma formação para o futuro exercício no campo da docência. O profissionalismo, por sua vez, pode ser conceituado como o desempenho competente e comprometido de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério.

Interdisciplinaridade: termo que se faz presente nos documentos oficiais como uma necessidade de formação, sua compreensão, contudo, não é clara aos professores que atuam nos anos iniciais. Além disso, percebemos a valorização de algumas disciplinas, em detrimento de outras, principalmente quando consideradas as avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A denominação de polivalente se refere a esse profissional e marca sua atuação desde as origens da Escola Normal de Ensino Médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não aparece mais na legislação brasileira, entretanto “permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes” (PIMENTA, et al., 2017, p. 24).

3 | PROFESSOR POLIVALENTE DOS ANOS INICIAIS E O ENSINO FUNDAMENTAL

Compreendemos o professor polivalente não apenas como um profissional que resulta do somatório destas diferentes áreas do conhecimento ou mesmo a junção de sete disciplinas, geralmente, ministradas de modo fragmentado. Ser professor polivalente significa ser, estar e sentir-se polivalente, compreender a essência dessas áreas e disciplinas e lecioná-las articulando-as para a formação integral do estudante de 6 a 10 anos de idade. Significa apropriar-se dos conhecimentos básicos das disciplinas que compõem atualmente a base nacional comum curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem. O professor polivalente representa o profissional com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade e conhecimento em diferentes áreas e articulá-las de modo a desenvolver uma formação integral do ser humano que se constitui de várias dimensões. Consideramos a discussão sobre a polivalência algo relevante para a atuação e a formação do professor dos anos iniciais da escola pública (CRUZ; BATISTA NETO, 2012; LIMA, 2007).

No Brasil, ao longo da história, temos buscado construir uma integração, mesmo que apenas legalmente, no Ensino Fundamental. A Lei nº 5.692/71 propôs um ensino de 1º grau com duração de oito anos. Já a Lei nº 9.394/96 foi mais ousada ao apresentar a Educação Básica articulada à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, art. 15) estabelecem como componentes curriculares e suas respectivas áreas: “I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso”.

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que apresenta para os anos iniciais do Ensino Fundamental as mesmas quatro áreas citadas nas DCNs, divididas em suas respectivas disciplinas, a saber: área de Linguagem (disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); área de Matemática (disciplina de Matemática); área de Ciências da Natureza (disciplina de Ciências); área de Ciências Humanas (disciplinas de Geografia e História). Numa análise preliminar, nota-se a continuidade da fragmentação das sete disciplinas que deverão compor o currículo de todas as escolas brasileiras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse artigo não temos o objetivo de refletir sobre a BNCC, mas constatamos que a fragmentação das disciplinas para o currículo dos anos iniciais infelizmente se mantem.

A ideia de articulação no Ensino Fundamental se faz presente em nossa legislação, embora se constate a fragmentação entre os anos iniciais e os finais em vários aspectos como, por exemplo, o currículo escolar, a formação docente, as

condições de trabalho, os planos de carreiras; enfim, no contexto da atuação docente e na formação inicial. E, principalmente em relação aos professores.

[...] tradição, lamentável tradição, os profissionais do Ensino Fundamental continuam separados em duas categorias bastante distintas em seus perfis. De um lado, os professores (em sua grande maioria professoras) de 1ª a 4ª, antigo primário, com culturas, perfis, saberes, status, salários, carreiras, níveis de titulação e autoimagens próprias. De outro lado, os professores e professoras licenciados (as) de 5ª a 8ª, antigo ginásio, distantes em tudo das professoras de 1ª a 4ª e mais próximos dos mestres do Ensino Médio. (ARROYO, 2000, p. 97).

No caso dos municípios do interior paulista, essa distância se amplia em virtude de que, geralmente, a escola pública dos anos iniciais está sob a responsabilidade do governo municipal e das secretarias municipais de educação, enquanto que a escola pública dos anos finais estão, em sua maioria, sob a responsabilidade do governo estadual, após o processo de municipalização que ocorreu no ano de 1996.

Conforme censo escolar de 2016 havia 15.346.008 matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que 68,03% (10.440.465) estavam nas redes municipais, 13,96% (2.141.375) em âmbito estadual, 0,04% (7.077) em âmbito federal e 17,96% (2.757.091) nas redes privadas (BRASIL, 2017).

Outro aspecto a destacar diz respeito ao tratamento desigual entre as diferentes áreas do currículo escolar, em que se verifica a soberania das áreas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais. Tal aspecto é reforçado pelas atuais políticas da área da educação do Governo do Estado de São Paulo e Governo Federal que têm direcionado, de maneira explícita, o currículo para as avaliações externas que priorizam o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Muitos professores, geralmente, enfatizam em sua atuação estas disciplinas presentes nas avaliações externas em larga escala, e assumem uma postura de não valorização das demais disciplinas. (LIMA, 2007). Mas temos professores que têm desenvolvido uma atuação que articula e valoriza todas as disciplinas.

4 | CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Desde a sua criação, em 1939 o curso de Pedagogia passou por várias legislações educacionais que provocaram alterações em sua estrutura e objetivos, além de suscitarem discussões, reflexões, debates, discordâncias e muitas pesquisas. Ainda que não se tenha definido claramente sua identidade percebe-se que, historicamente, que a docência é o foco dos cursos de Pedagogia no Brasil.

O curso de Pedagogia tornou-se, ao longo do processo histórico, *locus* de referência na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além das disciplinas pedagógicas para a formação de professores,

assim como para a participação no planejamento, na gestão em avaliação e em estabelecimentos de ensino, ou mesmo em espaço não escolares, após a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

Essa diversidade de formação reforçou as

[...] mesmas limitações sistematicamente diagnosticadas pela crítica ao longo das últimas décadas, e teimosamente inalteradas: dubiedade em relação à finalidade do curso (formação de professores? De gestores? De pesquisadores?), separação entre teoria e prática, entre conteúdo e método etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 579).

Atualmente, na área de formação inicial de professores em âmbito federal, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada atualmente aprovadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b). Esta resolução institui que os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior terão, no mínimo, 3.200 horas, com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, compreendendo: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015b, art. 13, § 1º).

Verificamos alguns avanços como, por exemplo, a ampliação da carga horária dos cursos de licenciaturas e a definição de duração. Esses dois aspectos articulados poderão inibir a proliferação de cursos que inventam atividades pedagógicas apenas para cumprir a carga horária exigida, desenvolvendo-se em cinco, seis ou sete semestres.

Comparando essa nova legislação (BRASIL, 2015b) com as DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), observamos que ocorreu a ampliação da carga horária de estágio, que antes era de, no mínimo, 300h e agora passou para 400h.

Outra novidade para os cursos de Pedagogia refere-se às 400h de “prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015b, art. 13), que deveria ser articulada ao estágio supervisionado e às atividades de trabalho acadêmico. Entretanto, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 explicita que

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2015a, p. 31).

Estudos recentes têm evidenciado que as fragilidades do curso de Pedagogia decorrem de vários aspectos, como: aligeiramento de conteúdos; pouco tempo para

diversas formações (professor, gestor escolar e não escolar); desarticulação teoria e prática; inadequação da proposta de estágio supervisionado; predomínio da dimensão teórica em detrimento das práticas; ensino idealizado de aluno/escola e professor/ensino, desvinculado da realidade prática de nossas escolas; pouca experiência dos professores universitários com o Ensino Fundamental; distanciamento das instituições de formação com as escolas, futuro espaço de atuação docente; concentração dos cursos em instituições privadas; agigantamento das matrizes e diversidade de disciplinas; formação ampla, dispersa e fragmentada, entre outros. (GATTI; NUNES, 2009; LEITE; LIMA, 2010; LIBÂNEO, 2006, 2017; LIMA, 2003, 2007, 2012; PIMENTA et al., 2017; entre outras).

Enfim, infelizmente constata-se que no Brasil

[...] no âmbito da formação de professores, um estranho paradoxo. Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como português, matemática, história, geografia, ciências e, às vezes, artes e educação física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados. (LIBÂNEO, 2017, p.70).

Faz-se necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional que possibilite entender as situações problemáticas da prática, saber lidar com o processo formativo dos alunos, afinal “[...] o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de apresentar, interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.” (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

Além das fragilidades de formação nos currículos dos cursos de Pedagogia, é importante considerar outros fatores que complementam a atual situação preocupante na Educação Básica pública brasileira, “[...] como salários, carreira docente, investimentos do poder público em Educação, estrutura das escolas públicas, condições de trabalho docente, proletarização do magistério, possibilidades de trabalho coletivo nas escolas públicas, atratividade para a carreira docente” (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 9), entre outros.

Em relação aos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo, pesquisamos 144 matrizes curriculares, dos quais 86,80% (125) são ofertados em instituições privadas e apenas 13,20% (19) em públicas. Verificamos que 99 cursos estão instalados em Faculdades, 19 em Centros Universitários e 26 em Universidades. Quanto ao tempo de integralização dos cursos, 67 são oferecidos em quatro anos e 75 em menos de quatro anos. Destes últimos, 47 (32,63%) são ofertados em três anos e dois cursos em mais de quatro anos. Os “[...] cursos de menor duração (seis semestres) são predominantemente oferecidos pelas instituições privadas, ou seja, 43 (91,49%) dos 47 privados” (PIMENTA; FUSARI, 2014, p. 13).

Na pesquisa de Pimenta e Fusari (2014), constatou-se que os *conhecimentos*

relativos à formação profissional docente representam o maior percentual de carga horária dos cursos em relação aos demais conhecimentos. Essa categoria contempla as disciplinas que focam a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais, suas respectivas metodologias de ensino, assim como os demais conteúdos que contribuem diretamente com a prática docente; fato este que torna a carga horária prevista insuficiente para a formação do professor.

Os conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação de nível de ensino (23,77%) têm percentuais mais elevados que as disciplinas identificadas para a Educação Infantil (4,63%) e anos iniciais (1,65%). A ausência de identificação poderia significar o desenvolvimento de um trabalho articulado entre os níveis, mas considerando a carga horária pequena para cada disciplina podemos inferir uma fragilidade na formação.

Os “*Conhecimentos integradores*”, definidos com o objetivo de identificar nos cursos perspectivas de organização curricular integradora e/ou interdisciplinar, foram encontrados em um índice baixo, o que mostra a prevalência nos cursos investigados da perspectiva disciplinar fragmentada. Observamos a quase inexistência de uma organização curricular nos cursos de Pedagogia que agreguem as áreas de conhecimento por meio de projetos integradores em que os estudantes do curso de Pedagogia possam dialogar, na futura prática profissional, com as aprendizagens construídas nas diferentes disciplinas. A ausência dessa organização curricular com tais características, nos cursos de Pedagogia, acaba por transferir ao estudante, futuro professor, uma ação inerente do professor polivalente que é a integração entre as áreas de conhecimentos, oriundas de diferentes saberes (PIMENTA et al., 2017).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma educação de qualidade, a qual é direito de todos os sujeitos, se faz necessário professores com uma formação inicial qualificada e sólida, assim como o participação em momentos de formação continuada, além de adequadas condições de trabalho nas escolas públicas. No caso dos professores polivalentes dos anos iniciais paulista, verifica-se a necessidade de políticas públicas na esfera municipal, visto que a maioria das matrículas nessa faixa etária centra-se nos municípios.

Faz-se urgente enfrentar a complexidade da docência e os inúmeros desafios de ser professor em nosso país no que se refere à formação e as condições reais de trabalho, afinal a

[...] a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada à condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e se, tais condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores [...] abster-se de participar das lutas sindicais é, na prática, consentir que o ensino seja empobrecido, barateado. Revela, no fundo, um descompromisso (consciente ou não) com a qualidade do ensino. (SILVEIRA, 1995, p. 29).

A aproximação entre a universidade e a escola é essencial nessa busca pelo direito de uma educação de qualidade, ou seja, faz-se necessário uma articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional dos professores, para alcançarmos a tão almejada indissociabilidade teoria e prática. Essa articulação se faz presente na legislação educacional sobre formação de professores, principalmente em relação ao estágio. Contudo não sabemos como as instituições formadoras e as próprias redes municipais atuarão na construção dessa parceria.

Brzezinski (2008), considerando a prática unodocente do professor dos anos iniciais propõem uma formação inicial que possibilite a aquisição de um saber específico, um saber pedagógico, um saber cultural e político e um saber transversal.

Em virtude de o exercício do magistério nos AIEF requerer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unodocente que conferem identidade ao professor, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica. Isso equivale a dizer que a preparação deste profissional deve visar à aquisição de: a) um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento em que irá atuar; b) um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. Munido desse saber, o professor estará preparado para didaticamente reconstruir os conhecimentos que pretende ensinar; c) um saber cultural e político que promova o cultivo [...] de uma comunidade humana particular [...] Esse domínio favorece a visão totalizante das relações entre a educação, a sociedade e a cultura, visão peculiar à formação do professor como um profissional culto e crítico; d) um saber transversal que estimule a multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimentos, de informações e de metodologias, como estratégia de superação das inflexíveis fronteiras epistêmicas de cada campo específico, herdadas do modelo da racionalidade instrumental. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1144-1145).

Mesmo diante os dados apresentados defendemos para o professor polivalente dos anos iniciais uma formação em nível superior qualificada e, se possível, proporcionada pelas universidades. Afinal conforme Lima (2003) a universidade se destaca por propiciar quatro espaços de formação inicial ao futuro professor:

- a) espaço acadêmico: atividades da sala de aula, na interação professor e aluno, na construção do conhecimento subsidiado por leituras, debates, discussões, reflexões essenciais a uma docência qualificada;
- b) espaço da pesquisa: participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão, desenvolvimento de pesquisas que propiciam além de reflexões sobre o “chão da escola”, a participação em eventos científicos que são momentos de partilha, de troca de ideias, de socialização dos resultados da pesquisa com outros pesquisadores e universitários;
- c) espaço cultural de vivências culturais, além da possibilidade de participar e organizar momentos que proporcionam formação cultural, ampliando a visão educacional e tornando-a mais humanizadora e crítica;
- d) espaço político na atuação de colegiados como: Centro Acadêmico, Diretório

Acadêmico, conselhos diversos (Curso, Departamento, Conselho Municipal de Educação e outros) que auxilia na atuação coletiva na escola, no trabalhar com os outros, no representar um grupo, além de possibilitar compreender que os problemas educacionais não se resolvem apenas no âmbito da escola, mas existem outros espaços que interferem diretamente no seu espaço de atuação profissional. (LIMA, 2003).

Constatamos que nossa legislação nacional silencia-se em relação à questão do professor dos anos iniciais lecionarem diferentes disciplinas.

Discutirmos e debatermos a polivalência na formação e atuação do professor dos anos iniciais é uma necessidade urgente. Afinal, devemos refletir se queremos continuar formando um professor no curso de Pedagogia em disciplinas fragmentadas, que atuará nas escolas públicas em sete disciplinas fragmentadas. Por que continuar com uma proposta curricular do ciclo I do Ensino Fundamental fragmentada em sete disciplinas? Como avançar nessa discussão? Propomos um debate a partir da polivalência oficial e real, considerando a formação inicial no curso de Pedagogia e a atuação desses professores nas escolas municipais.

Em síntese, notamos as fragilidades de formação no curso de Pedagogia são diversas, mas ressaltamos a necessidade de maior articulação entre universidade e escola, assegurando a indissociabilidade da teoria e prática e a reflexão sobre a polivalência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2017. Notas Estatísticas. Brasília, DF: O instituto. 2017. 28p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 25 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacoes/visualizar/id/1750>>. Acesso em: 19 jul. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica*. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16/1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Institui as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-499, maio-ago. 2012.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35, n. 3, p.20-29, mai/jun.1995.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77).

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-vista: Dossiê Formação de Professores**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M.A.; PINTO, U.A. (Orgs.) **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 49-78.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances - Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 151-170, maio/ago. 2012.

LIMA, V. M. M. **Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico-**

reflexivo? 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública.** 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de Pesquisa:** Iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M.A.; PINTO, U.A. (Orgs.) **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-48.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C (et all). **A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** análise dos currículos dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico de Pesquisa. São Paulo, 2014. Mimeografado.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances** - Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

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 978-85-7247-366-8



9 788572 473668