



# Formação Docente: Princípios e Fundamentos 4

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

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

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

# **Formação Docente: Princípios e Fundamentos 4**

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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 4 /  
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta  
Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente:  
Princípios e Fundamentos; v. 4)

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-7247-371-2  
DOI 10.22533/at.ed.712193005

1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange  
Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

Abre o volume IV o artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES “IN LOCU” E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA Patrick Pacheco Castillo CARDOSO, Juliana Xavier MOIMÁS, Luciana Aparecida de Araújo PENITENTE os autores buscam investigar a existência de tendências de formação continuada de professores voltadas ao letramento docente. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO as autoras Daiane Natalia Schiavon, Denise Marina Ramos, Maria Cristina P. Innocentini Hayashi buscam verificar o nível de conhecimento e formação apresentados pelos professores de ensino regular do município de Jaú sobre determinadas deficiências. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO AGIR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO, a autora Neuraci Rocha Vidal Amorim discute a formação continuada de professores a partir da interpretação do agir do coordenador pedagógico, profissional responsável por fomentar esse processo na escola. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES NO PIBID: INTERDISCIPLINARIDADE E COLABORAÇÃO a autora Rosa Aparecida Pinheiro busca apresentar uma experiência continuada de professores através da integração de ações de ensino e pesquisa no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que se constituem como espaço de integração de produções das instituições educativas envolvidas. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA E ENFOQUE CTS: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA as autoras Tânia Mara Niezer, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira, Fabiane Fabri, buscam apresentar as percepções de um grupo de docentes de química que atuam da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e lecionam em escolas de Ensino Médio no município de Rio Negro/PR. No artigo FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER? a autora Eliziete Nascimento de Menezes busca caracterizar as interpretações feitas pelos professores acerca das orientações pedagógicas recebidas da Secretaria Municipal da Educação (SME) para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC em sala de aula. Para isso, utilizamos ideias e conceitos de autores que versam sobre os saberes docentes e a autonomia relativa do professor (Tardif, 2014; Therrien, 2007). No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSOR E RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE as autoras Sorrana Penha Paz Landim e Cinthia Magda Fernandes Ariosi buscam discutir sobre a relevância de se estabelecer uma relação entre essas duas instituições pensando no desenvolvimento integral da criança e de identificar se é discutida e pensada a relação família e creche na formação inicial dos alunos do curso de pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp de Presidente Prudente. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO, as autoras Rosemary Rodrigues de Oliveira e Ana Paula Leivar Brancaleoni, buscam investigar as percepções de um grupo de professores de uma escola pública

do interior de São Paulo, sobre as dificuldades que enfrentam para trabalhar com sexualidade e gênero, assim como elencar elementos que consideram importantes na composição de cursos de formação continuada acerca dos temas. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA os autores Maria Gilliane de O. Cavalcante, Alba Maria M.S. Lessa, Daniela Maria Segabinazi buscam apresentar o relato de experiência sobre a formação de professores e projetos de leitura literária, desenvolvido na Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de João Pessoa, na Paraíba. No artigo FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DAS TIC NESSE CONTEXTO, os autores Wanderlei Sebastião Gabini e Renato Eugênio da Silva Diniz buscam discutir a formação de professores e o ensino de Ciências, voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e na contribuição que elas podem trazer para as atividades de ensino e aprendizagem. No artigo FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, a autora Denise de Almeida Ostler, busca averiguar sob quais condições os alunos com deficiência intelectual desenvolve suas habilidades e competências, tendo assegurados: acesso, permanência e a terminalidade a uma educação básica de qualidade, partindo da implantação do Programa; destacar os aspectos teórico-práticos relacionados à formação do docente, permitindo atendimento de qualidade ao aluno com deficiência, considerando a necessidade de apoio especializado embasado na proposta do Programa Ensino Integral. No artigo FORMAÇÃO EM DESENHO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR, a autora Yaeko NAKADAKARI TSUHAKO coloca em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, buscou ainda realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem. No artigo FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UESB, LINHA DE AÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL as autoras Elízia Oliveira Santana, Ivonildes Silva Cerqueira, Jacinéia dos Reis Matos, Debora Braga Rocha Eloy buscam socializar os resultados obtidos nas intervenções realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar, linha de ação Educação Especial, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus universitário de Jequié, na Bahia. No artigo FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (TPACK): ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO os autores Oscar Massaru Fujita e Maria Raquel Miotto Morelatti buscam apresentar uma pesquisa, em nível de pós-doutorado, que investiga a formação inicial do professor de Matemática, especificamente relacionada à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Matemática. No artigo FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO

SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, as autoras Carla Elisabeth Hirano Henriques Kathya Maria Ayres de Godoy, Regina Dinamar do Nascimento Silva, Renata Fantinati Corrêa buscam relatar e refletir sobre a(s) experiência(s) vivenciadas pelas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGA, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/IA no estágio de docência desenvolvido na disciplina Linguagem Corporal, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, junto aos estudantes graduandos do terceiro ano. No artigo FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRECARIZAÇÃO NA EAD: O PROFESSOR TUTOR EM FOCO, o autor Thiago Pedro de Abreu busca investigar as dificuldades dos tutores nesta modalidade. Pesquisa fundamentada em Litwin (2001) e Belloni (2012) destaca as problemáticas na formação dos tutores, como a precarização e a falta de identidade docente. No artigo FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DISCURSIVA DE PRODUÇÕES DE ESTAGIÁRIOS, a autora Luciana Maria Viviani busca refletir sobre processos de subjetivação docente que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores. No artigo inclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Manaus: o que a formação de professores tem a ver com isso? os autores Andrezza Belota Lopes Machado, Geysykaryny Pinheiro de Oliveira, Carlene da Silva Martins, Denis Gomes Cordeiro buscam refletir a formação de professores tendo a inclusão desses estudantes como foco, implica considerar que o professor é o principal agente de reconhecimento das capacidades acima da média apresentada pelos estudantes. No artigo INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, as autoras Michele Cristina Pedroso Cecarelli e Leila Maria Ferreira Salles buscam apresentar levantamento bibliográfico realizado com o tema inclusão e exclusão social, na medida em que compreender a temática é considerado de extrema importância para uma formação de professores capazes de atuar de forma significativa nos diversos contextos, seja no trabalho docente diante de diferentes públicos ou na elaboração e implantação de políticas públicas. No artigo inclusão escolar e apoio educativo no contexto espanhol: contribuições para o campo acadêmico nacional as autoras Daiane Natalia Schiavon, Denise Marina Ramos, Maria Cristina P. Innocentini Hayashi objetivaram caracterizar o apoio educativo do professor de Audição e Linguagem (AL) oferecido à Educação Inclusiva na Espanha, visando contribuir com reflexões para o sistema de ensino brasileiro. No artigo ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO, a autora "EGLÊ BETÂNIA PORTELA WANZELER buscam analisar que é preciso considerar o papel das instituições formadoras, bem como o papel dos professores e das professoras no desenvolvimento dos processos formativos continuados. No artigo JARDINAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, os autores Andrezza Santos Flores, Ângela Coletto Morales Escolano, Rodrigo Augusto Paixão Brasileiro Tânia Regina de Sousa Vilela, buscam unir forças

entre dois programas com incentivo federal, que visam a melhoria da escola pública, desenvolvendo atividades de jardinagem com alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II. No artigo LA VIDA ES BELLA. DESDRAMATIZACIÓN DE LA SITUACIÓN HOSPITALARIA, 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 pesquisar La situación hospitalaria suele en algunas situaciones, ser un condicionante para la sanación de una patología; probado esta, que la sonrisa es curativa; la sonrisa sana y alimenta el espíritu. No artigo LER E ESCREVER EM TELAS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, WHATSAPP E LEGENDAS CINEMATOGRAFICAS, os autores Sônia de Oliveira Santos, Dagoberto Buim Arena, Adriana Naomi Fukushima da Silva, Thariane Nayara Leite Soares, Lilian Camila Rosa buscam analisar as contribuições do projeto de extensão ler e escrever em telas para a formação inicial do professor alfabetizador. No artigo LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DA REDE PÚBLICA as autoras Sandra Regina Buttros Gattolin, Vera Lucia Teixeira da Silva, Viviane Cristina Garcia de Stefani, Deborah Cristina Simões Balestrini buscam contribuir para a conscientização dos docentes sobre a importância de sua agência para auxiliar na construção da cidadania ativa de seus alunos. No artigo LINGUAGEM E TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, o autor Osmar QUIM busca apresentar a experiência desenvolvida na disciplina de Linguagem e Tecnologia, ministrada no VI semestre do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Alto Araguaia. No artigo METODOLOGIA ATIVA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA EM SAÚDE, as autoras Daniela Nunes Januário de Lucca – Centro, Neire Aparecida Machado Scarpini buscam identificar a metodologias de ensino na literatura em saúde, destacando as metodologias de ensino desenvolvidas nos cursos de graduação em saúde. No artigo JARDINAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, os autores Andrezza Santos Flores, Ângela Coletto Morales Escolano, Rodrigo Augusto Paixão Brasileiro Tânia Regina de Sousa Vilela, buscam unir forças entre dois programas com incentivo federal, que visam a melhoria da escola pública, desenvolvendo atividades de jardinagem com alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II. No artigo MOTIVOS PARA APRENDER: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, os autores Mayla Eduarda Rosa, Joyce Ingrid de Lima, Joana de Jesus de Andrade buscam entender quais os fatores motivacionais e as condições que favoreceriam a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento no espaço escolar. No artigo MÚLTIPLOS E DIVISORES COM JOGOS MATEMÁTICOS, os autores Gabriel Cabrera e Rita de Cássia Pavan Lamas buscam abordar uma das alternativas para o ensino de Matemática, jogos na perspectiva de resolução de problemas, ou seja, jogos matemáticos como metodologia de ensino para sala de aula.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES “IN LOCU” E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA	
Patrick Pacheco Castillo Cardoso Juliana Xavier Moimás Luciana Aparecida de Araújo Penitente	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930051</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO	
Daiane Natalia Schiavon Denise Marina Ramos Maria Cristina P. Innocentini Hayashi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930052</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO AGIR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Neuraci Rocha Vidal Amorim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930053</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES NO PIBID: INTERDISCIPLINARIDADE E COLABORAÇÃO	
Rosa Aparecida Pinheiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930054</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA E ENFOQUE CTS: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA	
Tânia Mara Niezer Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930055</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>60</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER?	
Eliziete Nascimento de Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930056</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>72</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSOR E RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE	
Sorrana Penha Paz Landim Cinthia Magda Fernandes Ariosi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930057</b>	

<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>80</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO	
Rosemary Rodrigues de Oliveira Ana Paula Leivar Brancaleoni	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930058</b>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>92</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA	
Maria Gilliane de O. Cavalcante Alba Maria M.S. Lessa Daniela Maria Segabinazi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7121930059</b>	
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>104</b>
FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DAS TIC NESSE CONTEXTO	
Wanderlei Sebastião Gabini Renato Eugênio da Silva Diniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300510</b>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>113</b>
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	
Denise de Almeida Ostler	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300511</b>	
<b>CAPÍTULO 12 .....</b>	<b>120</b>
FORMAÇÃO EM DESENHO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR	
Yaeko Nakadakari Tsuhako Stela Miller	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300512</b>	
<b>CAPÍTULO 13 .....</b>	<b>131</b>
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UESB, LINHA DE AÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Elízia Oliveira Santana Ivonildes Silva Cerqueira Jacinéia dos Reis Matos Debora Braga Rocha Eloy Marina Helena Chaves Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300513</b>	
<b>CAPÍTULO 14 .....</b>	<b>140</b>
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (TPACK): ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	
Oscar Massaru Fujita Maria Raquel Miotto Morelatti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300514</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>155</b>
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	
Carla Elisabeth Hirano Henriques Kathya Maria Ayres de Godoy Regina Dinamar do Nascimento Silva Renata Fantinati Corrêa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300515</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>169</b>
FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRECARIZAÇÃO NA EAD: O PROFESSOR TUTOR EM FOCO	
Thiago Pedro de Abreu	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300516</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>180</b>
FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DISCURSIVA DE PRODUÇÕES DE ESTAGIÁRIOS	
Luciana Maria Viviani	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300517</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>191</b>
INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS: O QUE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM A VER COM ISSO?	
Andrezza Belota Lopes Machado Geysykaryny Pinheiro de Oliveira Carlene da Silva Martins Denis Gomes Cordeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300518</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>203</b>
INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Michele Cristina Pedroso Cecarelli Leila Maria Ferreira Salles	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300519</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>210</b>
INCLUSÃO ESCOLAR E APOIO EDUCATIVO NO CONTEXTO ESPANHOL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO ACADÊMICO NACIONAL	
Daiane Natalia Schiavon Denise Marina Ramos Maria Cristina P. Innocentini Hayashi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300520</b>	

**CAPÍTULO 21 ..... 220**

**ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/  
AS: TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO**

Eglê Betânia Portela Wanzeler

**DOI 10.22533/at.ed.71219300521**

**CAPÍTULO 22 ..... 231**

**JARDINAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Andrezza Santos Flores

Ângela Coletto Morales Escolano

Rodrigo Augusto Paixão Brasileiro

Tânia Regina de Sousa Vilela

**DOI 10.22533/at.ed.71219300522**

**CAPÍTULO 23 ..... 240**

**LA VIDA ES BELLA. DESDRAMATIZACIÓN DE LA SITUACIÓN HOSPITALARIA**

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.71219300523**

**CAPÍTULO 24 ..... 248**

**LER E ESCREVER EM TELAS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR,  
WHATSAPP E LEGENDAS CINEMATOGRAFICAS**

Sônia de Oliveira Santos

Dagoberto Buim Arena

Adriana Naomi Fukushima da Silva

Tharlane Nayara Leite Soares

Lilian Camila Rosa

**DOI 10.22533/at.ed.71219300524**

**CAPÍTULO 25 ..... 262**

**LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DA  
REDE PÚBLICA**

Sandra Regina Buttros Gattolin

Vera Lucia Teixeira da Silva

Viviane Cristina Garcia de Stefani

Deborah Cristina Simões Balestrini

**DOI 10.22533/at.ed.71219300525**

<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>274</b>
LINGUAGEM E TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS	
Osmar Quim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300526</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>283</b>
METODOLOGIA ATIVA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA EM SAÚDE	
Daniela Nunes Januário de Lucca	
Neire Aparecida Machado Scarpini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300527</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>292</b>
MOTIVOS PARA APRENDER: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Mayla Eduarda Rosa	
Joyce Ingrid de Lima	
Joana de Jesus de Andrade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300528</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>305</b>
MÚLTIPLOS E DIVISORES COM JOGOS MATEMÁTICOS	
Gabriel Cabrera	
Rita de Cássia Pavan Lamas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.71219300529</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>315</b>

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES “IN LOCU” E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

### **Patrick Pacheco Castillo Cardoso**

Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/  
Marília

patrickpachecoprof@hotmail.com

### **Juliana Xavier Moimás**

Faculdade de Filosofia e Ciências  
Unesp/ Marília

julyanamoimas@hotmail.com

### **Luciana Aparecida de Araújo Penitente**

Faculdade de Filosofia e Ciências  
Unesp/ Marília

luciana.penitente@unesp.br

**RESUMO:** Letramento e competência leitora são temas recorrentes em uma sociedade grafocêntrica como a atual. As melhores oportunidades estão, notoriamente, reservadas àqueles que dominam procedimentos necessários à leitura e escrita com autonomia, tornando-se capazes de agir proativamente em sociedade. Desta forma, a escola ganha foco na discussão sobre a aquisição destas habilidades que, por sua vez, ganham status de imperativo social; no entanto, muitas vezes os professores, responsáveis por enfrentar o desafio de promover a aprendizagem de seus alunos, não têm sua própria competência leitora plenamente consolidada. Cabe, deste modo, questionar se há estudos relativos à formação

continuada que preparem os docentes para esta empreitada, suprindo estas deficiências determinantes do bom desempenho profissional. Desta maneira, justifica-se a emergência deste trabalho, cujo cerne é a investigação da existência de tendências de formação continuada de professores voltadas ao letramento docente. Para tanto, procedeu-se, inicialmente, uma reflexão teórica a respeito dos conceitos de letramento e de formação “*in locu*”, definições importantes quando se fala de formação continuada de professores com vistas à competência leitora. O percurso metodológico da pesquisa contou com a definição de palavras-chave para busca em banco de dados de teses e dissertações (utilizou-se, especificamente e em razão de sua fidedignidade, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD). Procurou-se selecionar trabalhos que aludissem à leitura e letramento conjugado à formação continuada a fim de que se pudesse averiguar a incidência ou não de estudos acadêmicos correlatos. Com esta pesquisa, espera-se proporcionar certa medida de reflexão sobre a importância de que os processos formativos de professores estejam direcionados não só a fazeres teórico/práticos e instrumentais que levem em conta déficits formativos dos alunos, mas que contribuam para a valorização pessoal e profissional dos professores enxergando sua trajetória de vida e possíveis lacunas que

prejudiquem a oferta de boas oportunidades de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores. Formação “*in locu*”. Competência leitora.

## 1 | INTRODUÇÃO

É fato amplamente reconhecido que indivíduos que dominam habilidades de leitura possuem maior status e diferenciadas possibilidades de inserção (cultural, histórico-política, econômica, etc.) na sociedade atual. Desse modo, as atenções e expectativas sociais, por conseguinte, voltam-se para a escola como entidade responsável por promover o letramento de seus alunos, tema que envolve muitas facetas quando se considera a complexidade de formar para a competência leitora.

Nesse bojo, urge lançar olhares sobre os atores deste processo, principalmente sobre os professores, uma vez que quando estes praticam e dominam os procedimentos de leitura tornam-se cada vez mais competentes para realizá-la, favorecendo uma ação didática de maior qualidade, possibilitando que os alunos ampliem suas habilidades leitoras e estratégias de leitura, para relacionar-se competentemente com diferentes gêneros presentes na sociedade. É latente, portanto, a importância de colocar em pauta e evidenciar discussões que tratem o desenvolvimento da competência leitora nos docentes, no local de trabalho, para que estes possam ampliar seu conhecimento e repertório para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nesse sentido.

Partindo de tais considerações, surge a proposição deste trabalho, cujo objetivo maior é o de investigar se existe uma tendência de estudos e pesquisas sobre a temática da formação continuada de professores no ambiente escolar (formação “*in locu*”), com vistas ao letramento docente ou, em outras palavras, ao desenvolvimento da competência leitora destes profissionais.

Para tanto, este trabalho organizar-se-á em três partes. Em um primeiro momento, pontuam-se aspectos teóricos sobre a leitura como ferramenta indispensável para a vida em sociedade, levantando brevemente o conceito de leitura e sobre a importância da competência leitora como essencial para do trabalho do professor e, principalmente do trabalho que desenvolve nesse sentido. Ainda, buscou-se lançar luzes sobre as características da formação continuada “*in locu*”, no intuito de evidenciar no cotidiano escolar a importância dos encontros de formação continuada como contexto imprescindível para o desenvolvimento da reflexão e desenvolvimento de ações formativas docentes.

Em um segundo momento, a partir da construção de instrumento de pesquisa elaborado com base na busca em repositório de trabalhos acadêmicos, procedeu-se a compilação e análise descritivo-interpretativa de teses e dissertações publicadas no período de 2008 a 2017, com objetivo de delimitar o que mostram os estudos e pesquisas acerca da discussão empreendida dos trabalhos acadêmicos analisados,

bem como quais princípios regeram a escolha e definição do corpus investigativo.

Por fim, procurou-se evidenciar, através da análise empreendida, o status que a formação continuada para o letramento docente tem, atualmente, perante o meio acadêmico-científico, considerando a inegável importância do mesmo tanto para a formação pessoal e profissional dos professores, quanto para o trabalho que desenvolvem em sala de aula.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ler e escrever, na sociedade letrada, consiste em competências fundamentais, relacionadas a todas as áreas e não somente à esfera profissional ou acadêmica. De modo geral, deparamo-nos com situações em que somos “colocados à prova” sobre a capacidade de ler e compreender textos nos mais variados contextos, desde os mais corriqueiros, como observar cartazes com as linhas de ônibus, ler panfletos de supermercado, analisar um extrato bancário, até mais complexas, como inferir sentido num texto científico ou literário, reportagem jornalística etc. (SOARES, 1999)

Sob essa perspectiva, pode-se explicitar o caráter emancipador da leitura, devendo ser compreendida como competência essencial para o exercício da cidadania, podendo ser considerado instrumento de luta para o combate da desigualdade e a construção de uma sociedade, de fato, mais justa. Cabe à escola, portanto, ser o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura que tornarão os estudantes leitores competentes e fluentes, transformando-os em sujeitos que interagem e atuam na realidade em que se inserem.

Indo ao encontro desta perspectiva, Magda Soares (1999, p. 19) afirmar que:

[...] em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Pode-se concluir que a leitura multiplica possibilidades a quem domina suas habilidades e torna-se um leitor competente e, paralelamente, pode ser excludente ao passo em que o sujeito não souber fazer uso da mesma, tornando-se um fator de discriminação social, cultural e econômica. Nessa linha, afinamo-nos ao posicionamento de Charmeux (1995, p. 42), segundo o qual ler aparece como um meio para outra coisa e não como uma atividade em si, com finalidade própria.

Logo, pode-se tranquilamente relacionar a competência leitora, ou seja, o domínio da leitura com a interação em outras atividades em que ela é colocada “em cheque”, dando condições ao indivíduo de sentir-se pertencente, atuante, crítico e consciente nas atividades que dela dependem. Portanto, o leitor será capaz de ir além da decodificação ou simples compreensão do que leu, porque interpretará e

estabelecerá relações, construindo sentidos. Assim,

[...] o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Para Colomer (2003, p.95) o texto exige do leitor um “repertório” a partir do qual é necessário mobilizar estratégias para que haja desenvolvimento do ato de leitura “utilizadas tanto na realização do texto, por parte do autor, como nos atos de compreensão do leitor”.

Conforme aponta Paulo Freire (1991, p.11) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que significa afirmar que a atividade de leitura ocorre quando há de fato uma ‘conversa’ entre o leitor e o objeto lido. Nesse mesmo sentido, Solé (1998, p.22) suscita que “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

Koch (2002, p.17) salienta que o texto é “o próprio lugar da interação” e que compreendê-lo não é simplesmente a captação ou a decodificação de uma mensagem resultante de sua relação com um emissor que o decodifica, mas sim “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Ainda para essa autora “[...] o sentido de um texto é construído na interação entre texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação”.

Para evidenciar o exposto, considere-se o que Martins (1998, p. 82) aponta como leitura efetiva. Para ela, a leitura precisa “preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais”. Logo, se não houver essa necessidade por parte do leitor, não haverá leitura efetiva, podendo ser entendida como uma atividade mecânica.

Muitas vezes, na escola, que é um ambiente no qual o aluno tem contato direto com os mais variados tipos e gêneros textuais, a leitura acaba sendo uma atividade mecânica: lê-se para buscar informações muitas vezes explícitas em textos informativos e responder questões propostas pelos professores; lê-se para cumprir exigências e realizar provas de literatura, preenchimento de fichas de leitura, sem que se considere o valor estético do texto literário, por exemplo, preconizando nas atividades desenvolvidas com alunos o conceito de que a leitura serve apenas para a escola, que acaba por tratar a leitura como mero instrumento de decodificação, através do qual o aluno consegue receber nota.

A partir da premissa de a leitura é concebida como prática social, é imprescindível que o professor seja um leitor assíduo, que seja exemplo de leitor, que incentive e sinta prazer na leitura e, por conseguinte, seja competente para a inferência de sentido no texto que se propõe. Dessa maneira, acaba por incentivar seus alunos a apreciarem a aventura que cada texto, cada livro possibilita, seja no texto literário, informativo ou

em quaisquer tipologias textuais. A reflexão que os textos oportunizam aos leitores competentes reafirma e (re) constrói valores e crenças que o diferenciam e posicionam de forma singular perante a sociedade.

Ao encontro do que se afirmou sobre a importância do professor leitor, crítico e competente, entende-se que,

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1986, p. 53)

Em contrapartida, o professor que domina a leitura e se torna cada vez mais competente para realizá-la assume, conseqüentemente, mais ainda o seu papel social enquanto profissional e educador, pois preconiza essa mesma postura em seus alunos ao promover uma ação didática de maior qualidade no que se refere à aquisição das habilidades, já que o tornarão além de leitores competentes, sujeitos que a utilizarão ética e moralmente em seu benefício e dos demais.

Finalmente, defende-se a importância de que, para que o professor esteja de fato preparado para desenvolver um trabalho de qualidade com práticas de leitura, este deva ser um leitor fluente, para que o planejamento de sua prática pedagógica de fato possibilite que os alunos ampliem suas habilidades leitoras e estratégias de leitura fazendo com que se relacionem competentemente com esses textos fora dos muros da escola, na vida.

Seguindo esses princípios, faz-se necessário que o professor se autoavaleie enquanto leitor e que encontre na formação continuada – seja a que participa na escola “*in locu*”, através de pesquisas e buscas pessoais ou formações externas – meios para o desenvolvimento dessa competência.

Para Garcia (1999), as ações voltadas para a formação continuada de professores são, ainda, muitas vezes implementadas com a intenção de dar ao docente subsídio prático ou teórico que nem sempre estão relacionados com aspectos de suas necessidades, sejam elas coletivas ou individuais. Evidencia-se que há um movimento no sentido de garantir que a formação se dê num “*continuum*”, no entanto, o que se propõe são soluções para necessidades comuns, sem, no entanto, considerar que as necessidades podem e vão ser parecidas, mas que se tornam específicas na medida em que os contextos em que se dão são específicos.

Deste modo, está-se de acordo com a ideia de que é no contexto escolar que a ação pedagógica acontece, portanto, cada contexto traz consigo especificidades que uma formação ampla (mesmo que verse sobre a temática que a escola necessite) não atingirá, minando, então, a eficácia dos objetivos de tal formação. Assim, fica evidente que deve ser na escola e por ela que o aprimoramento da formação deve ser planejado, implementado, avaliado e refletido. Ainda que para buscar respostas

comuns, os contextos devem ser considerados em todos os momentos por aqueles que assumem o ato de ensinar.

Imbernón (2010, p.53), ao tratar da concepção de formação “in locu”, considera que se deve romper com modelos em que “[...] predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução”.

Neste sentido e no que tange aos processos de letramento do professor, como aponta Lerner (2014, p.71), é importante aprofundar com os professores o conceito de leitura a partir de vivências que os façam repensar as próprias ações enquanto leitores, uma vez que,

[...] no tocante à conceitualização, para atuar como leitores e escritores não parece necessário tomar consciência das ações envolvidas ao ler e escrever, mas essa tomada de consciência é inescapável para ensinar. Objetivar em que consistem a leitura e a escrita permitem esclarecer qual é o objeto de ensino, permite definir quais são os conteúdos nele envolvidos.

Se o propósito dos processos formativos é oferecer oportunidades em que o professor vivencie a leitura, esta deve ser pautada na reflexão sobre como se dá a atribuição pessoal de sentidos conjugada à ação pedagógica em processos análogos à construção de sentidos nos textos que permeiam a sala de aula. Em outras palavras, os docentes devem participar de situações que lhes permitam vivências ao mesmo tempo em que forneçam aporte teórico/prático e metodológico para o trabalho com a leitura. Assim, ter na escola o lócus de formação proporciona objetividade e contextualização da formação compatibilizada com a real necessidade dos docentes, para a qual ganha centralidade a ação do formador que mobiliza

[...] a capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem. Pela questionação tudo é susceptível de vir a ser mais bem compreendido, mais assumidamente aceite ou rejeitado. Porém, as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem a faz, quer o próprio professor quer um seu colega ou supervisor. Esta atitude questionadora está na base de todas as outras estratégias que temos vindo a referir. (ALARCÃO, 2003, p. 57).

Nesse sentido, planejar essa formação proporciona ao formador o mesmo olhar que o professor deve ter ao planejar suas aulas e, conseqüentemente, proporciona ao professor um olhar muito próximo ao que têm seus alunos em suas aulas, o que enriquece muito o pensar sobre como se aprende e como se ensina. Essas relações só ocorrem porque o espaço de formação é o mesmo espaço em que se dá a escolarização.

É consequência desse processo formativo que, quanto mais os professores avançam na consciência das ações envolvidas ao ler e dos conteúdos presentes nessas ações, mais se tornam capazes de analisar as situações de sala de aula com

foco no planejamento de situações didáticas que favoreçam a aprendizagem.

A formação continuada de professores vista a partir de uma perspectiva de mudança ou melhora da prática docente no âmbito da escola, possibilita que, a partir de experiências com novas práticas, da experiência dos profissionais, impulsionem uma mudança constante não só em sua atuação, como na realidade em que a escola se insere.

Nesse sentido, Garcia (1999, p. 183) evidencia que o professor deve ser capaz de refletir sua própria prática, identificando e diagnosticando problemas que se deem nesse contexto, a fim de esboçar possibilidades de intervir com metodologias apropriadas, convertendo-se em investigador de sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a finalidade de constituir o corpus de teses e dissertações para análise, elegeu-se a base de dados do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação sobre Ciência e Tecnologia, o qual coordena a BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Justifica-se esta escolha por tratar-se de um repositório fidedigno que integra os sistemas de informação de teses e dissertações provenientes de instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possibilitando o acesso e maior visibilidade à produção científica nacional, seja produzida no Brasil ou no exterior.

Posteriormente à seleção do banco de dados e, considerando como recorte temporal o período de 2008 a 2017, iniciou-se a definição das palavras-chave que regeram as buscas, de forma a encontrar a maior proximidade possível com o tema em estudo. Para tanto, foram analisados, em primeira instância, os títulos e, posteriormente, os resumos dos trabalhos.

Os primeiros termos utilizados para busca foram “educação”, “professor leitor” e “formação continuada de professores”, os quais retornaram 1157 trabalhos consideravelmente genéricos. Percebeu-se a necessidade de afunilar as buscas com novas palavras-chave, que trouxessem as análises para o campo do letramento de professores. Elegeram-se, então, os termos “educação”, “formação continuada de professores”, “letramento”. Nesta tentativa, obteve-se, em média, 350 trabalhos, ainda inespecíficos no que se refere à temática analisada; alguns versavam sobre formação inicial de professores, enquanto outros tratavam de áreas distintas.

Dando continuidade às buscas, utilizaram-se as palavras-chave da busca anterior, desta vez circunscrevendo o termo ‘formação continuada de professores’ ao título da tese/dissertação e acrescentando o termo “leitura”. Com esta medida, alcançou-se o que foi considerado um corpus significativo de 15 trabalhos, dentre eles, 6 teses e 9 dissertações. Procedeu-se à leitura de títulos e resumos com vistas à seleção das obras que estejam de acordo com o olhar deste estudo; desta forma, foram excluídos

da amostra trabalhos que não abordavam diretamente a questão da leitura, resultando em 8 trabalhos cujo conteúdo discute-se na próxima sessão.

#### 4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto aos estudos encontrados, destaca-se o de Jesus (2012), que, em sua dissertação de mestrado intitulada “A construção de significados sobre letramento e seus recentes estudos durante a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira”, investiga como se dá a construção do conhecimento teórico sobre as teorias do letramento, prescritas nos documentos legislativos para o ensino de língua estrangeira, em um curso de extensão semipresencial oferecido por uma universidade do interior de São Paulo. Neste caso, a autora utilizou como instrumentos de coleta de dados, diário reflexivo, fóruns, questionários mistos, entrevistas, observações e notas, além de grupo focal. A pesquisa concluiu a falta de clareza dos docentes quanto ao conceito de letramento, conduzindo à necessidade de formação inicial e continuada que torne os professores competentes para compreender prescrições legais.

Machado (2015), em sua dissertação “Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online”, traz discussões sobre o processo de construção da identidade docente de professoras alfabetizadoras, coletando histórias sobre docência por meio de processos de formação continuada online. Para tanto, Machado ampara-se teoricamente em Imbernom, Gatti, Tardif, Nóvoa, Soares, Kleiman, entre outros. A pesquisa relata a importância das memórias da escolarização/alfabetização dos professores na constituição de sua identidade docente, bem como a necessidade de processos formativos colaborativos que lhes auxiliem a calcar sua prática voltada ao letramento.

Já a dissertação de Ferreira (2014) “Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?” apura as contribuições de um curso oferecido na rede municipal de Anápolis para a prática do ‘alfabetizar letrando’ ou, em outras palavras, como se dá a interface entre os saberes teóricos sobre o letramento e a transposição didática dos mesmos tomando como substrato teórico Soares, Rojo, Kleiman, Imbernón, Prada, Tardif, Pimenta, Ribeiro, Chevallard, Bortoni-Ricardo, Ibiapina, André e Lüdke e André. Foram utilizados questionários, análise documental do projeto de curso e observação participante, tendo concluído que a partir da formação continuada empreendida pelo curso e voltada para a ação-reflexão-ação, as professoras conseguiram adotar uma didática do letramento, ancorando-se, principalmente, em uma formação de qualidade e na valorização da carreira docente.

A dissertação “Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (Pereira, 2016), coloca em questão as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a partir das políticas públicas de formação de professores que se consolidaram no referido programa, por meio de pesquisa de análise documental, calcada em Curado Silva (2011), Curado Silva e Limonta (2014), Gadotti (2010), Vásquez (1997), Dourado (2009), Freitas (2003), Gontijo (2014), Mortatti (2003, 2011), Oliveira (2011), entre outros. A pesquisa concluiu que pouca têm sido a ênfase e discussão sobre a valorização do professor como trabalhador. Desloca-se a responsabilidade pela qualidade da educação para o alfabetizador e os processos formativos estruturam-se a partir da reflexão sobre o trabalho em uma lógica de práticas individuais, pragmáticas e utilitárias. Neste trabalho, a questão do letramento fica subjacente à formação de professores, dada a natureza do programa Pnaic.

Crozatto (2011), no estudo de mestrado “Formação continuada pró-letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor: um estudo de caso”, destaca as contribuições da citada formação continuada, a qual discute os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. A autora investiga, utilizando-se de questionários e entrevista complementar aplicado com os professores, os resultados desta formação para a transformação da prática pedagógica de um município do interior do Paraná, de forma bastante semelhante aos trabalhos descritos anteriormente. Relatou-se, como resultado que os professores consideram ter redimensionado suas práticas a partir do aprofundamento de conceitos sobre leitura e escrita, portanto, reitera-se a necessidade de processos de formação em que se reflita sobre o binômio teoria/prática.

Luz (2012), também constrói sua dissertação “Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores das escolas públicas”, perscrutando os impactos do programa na prática de professores do polo Belém, bem como cotejando tais dados ao contexto das políticas educacionais brasileiras. Neste sentido, são levantados aspectos como em que medida este programa representa a valorização do professor e melhoria de sua atuação ou a intensificação do trabalho docente e a culpabilização dos mesmos pelos resultados do sistema. Os procedimentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e a análise bibliográfica e documental, tendo como resultados as constatações de que a formação tem se dado de forma aligeirada, descontínua, descontextualizada e pouco fundamentada teoricamente, portanto, sem efetiva melhoria nas condições de trabalho e sem formação continuada de qualidade. O estudo aponta para a necessidade de se romper com a formação de professores utilitarista e que não se reverte em valorização dos profissionais.

Por sua vez, Martins (2010), escreve sua tese denominada “Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009”, abordando, também, a formação continuada de professores para o ensino da leitura e escrita no programa pró-letramento como um importante momento histórico assentado sobre princípios norteadores que serão investigados

neste estudo. Assim, um dos passos da pesquisa é análise da configuração textual dos sete fascículos da “Coleção PRÓ-LETRAMENTO”, dentre os principais resultados, a pesquisadora destaca a influência do modelo teórico do “professor reflexivo” como eixo norteador e dos modelos teóricos “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento” como fundamentos da proposta de ensino de leitura e escrita no programa.

Por fim, em sua tese “formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentido para o professor”, De Grande (2015) busca, recorrendo à pesquisa participante, ‘conhecer e compreender práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho’, em reuniões de ‘HTPC’, de uma escola do interior de São Paulo, adotando a perspectiva teórica de Bakhtin. Nesta pesquisa a autoria desloca o olhar para as relações entre os professores e coordenadores, observando as práticas de letramento neste grupo, ou seja, entendendo formação do professor como processo identitário construído em práticas de letramento variadas, não vendo o letramento do professor como instrumento de trabalho, apenas. Este estudo conclui que é preciso voltar olhares para o letramento do professor no e para o ambiente de trabalho. Para a autora é possível construir um coletivo com o qual os professores possam se identificar em momentos efetivos para sua formação no local de trabalho atribuindo sentidos à docência e instrumentalizando-se para saber buscar o que e como ensinar.

## 5 | CONCLUSÕES

Diante das reflexões propostas por este trabalho, no que tange à formação continuada de professores e, também, à formação do professor enquanto leitor competente, pode-se constatar, a partir das teses e dissertações analisadas, que existe uma estagnação quanto aos estudos relativos à temática, uma vez que obtivemos apenas quinze trabalhos em um recorte temporal de dez anos, número pequeno ao considerar-se a importância da temática. A busca das mesmas palavras-chave, sem delimitação temporal, retorna dezessete trabalhos, o que demonstra o pouco interesse no estudo da competência leitora docente.

Levantou-se, adicionalmente, outro aspecto relevante; apenas um dos trabalhos considera explicitamente a imprescindibilidade do letramento docente ser tratado como alvo de processos de formação continuada (De Grande, 2015). O que se pode deduzir com o percurso empreendido é que o olhar acadêmico, bem como o das políticas de formação de professores analisadas pelas autoras foco deste trabalho, subentende o letramento docente como algo já constituído no professor. As ações empreendidas estão, em sua grande maioria, calcadas no âmbito da teoria e da prática, fazendo dos docentes agentes de letramento nos alunos, sem que se investigue se estes realmente estão preparados para isso e se sua formação inicial/continuada/trajetória de vida é suficiente para tanto.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos e uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- CROZATTO, R.V.C. **Formação continuada Pró- Letramento Alfabetização e linguagem e a prática do professor: um estudo de caso**. 2011, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina- PR, 2011.
- DE GRANDE, P.B. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. 269 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- FERREIRA, G.A. de O. **Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re)significar da prática docente?** 2014. 175 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.
- GARCIA, C.M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.
- JESUS, D.N.S. de. **A construção de significados sobre letramento e seus recentes estudos durante a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC: 2005**. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>, acesso em 14 de junho de 2018.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**, In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LERNER, Délia; TORRES, Mirta; CUTER; Maria Elena. Situações de “dupla conceitualização”. In: CARDOSO, Bia (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais – 4. ed.** Rio de Janeiro: Record, 2014.
- LUZ, I.C.P. da. **Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- MACHADO, M.F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARTINS, L.M.B. Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005-2009. 2010. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 19.º edição. São Paulo: brasiliense, 1994.

PEREIRA, V.C.V. **Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 181 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOARES, M.B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R., SILVA, E.T. da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO

**Daiane Natalia Schiavon**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) –  
São Carlos (São Paulo)

**Denise Marina Ramos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do estado de São Paulo – Barretos  
(São Paulo)

**Maria Cristina P. Innocentini Hayashi**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) –  
São Carlos (São Paulo)

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexões sobre a necessidade de formação continuada para professores que atuam no atendimento a alunos com deficiência na rede regular de ensino, considerando que esta tem sido uma das questões mais discutida no panorama atual da educação inclusiva. Os objetivos deste estudo consistiram em verificar o nível de conhecimento e formação apresentados pelos professores de ensino regular do município de Jaú sobre determinadas deficiências. Especificamente, visamos analisar tal formação docente sobre as seguintes deficiências: auditiva/LIBRAS, visual/BRAILLE, intelectual e motora. A metodologia é quali-quantitativa e os resultados evidenciaram a falta de preparo dos professores e a necessidade sentida pelos mesmos de aprender a lidar com estes alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial,

Inclusão escolar, Formação de professores.

**ABSTRACT:** This article presents reflections on the need for continuing education for teachers who work in the care of students with disabilities in the regular education system, considering that this has been one of the most discussed issues in the current panorama of inclusive education. The objectives of this study were to verify the level of knowledge and training presented by teachers of regular education in the city of Jaú on certain deficiencies. Specifically, we aim to analyze such teacher training on the following deficiencies: hearing deficiency/Libras, visual/Braille, intellectual and motor. The methodology is qualitative and quantitative and the results show the lack of preparation of teachers and the need felt by them to learn how to deal with these students.

**KEYWORDS:** Special education, School inclusion, Teacher training.

### 1 | INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Especial, com as atuais propostas de inclusão escolar, surgem questionamentos sobre a formação e a prática dos profissionais que atuam neste ensino inclusivo. Nas últimas décadas o processo de formação de professores tem sido muito

discutido em vários âmbitos da sociedade, pelo fato de ser esta uma premissa básica para que a educação de qualidade se efetive. Neste sentido, evidencia-se que os professores apresentam papel preponderante para a educação inclusiva, por isso torna-se importante resgatar algumas reflexões sobre a formação docente e as práticas que a circundam.

O avanço histórico da inclusão do deficiente no ensino regular não acompanhou as discussões e reestruturações dos cursos de formação de professores. Isso só vem a se materializar na primeira década do séc. XXI, ainda timidamente com a presença de apenas uma disciplina em um semestre dos cursos de licenciatura, geralmente intitulada de “Educação Inclusiva”, ou algo similar. Nesse sentido e uma vez que na maioria das vezes o ensino de alunos com deficiência cabe ao professor da classe comum, este deve buscar meios para se formar continuamente visando atender as respostas educacionais destes alunos. Segundo documento oficial do MEC,

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho, só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo a suas diferenças culturais, sociais e individuais (BRASIL, 1999, p.3).

Este referencial concebe que a profissionalização do educador deve acontecer por meio de suas competências, contemplando em sua totalidade suas funções de educador comprometido com as reais necessidades de seus alunos.

Na maioria das vezes os ingressantes dos cursos de Pedagogia já trazem uma ideia preconcebida de aluno, e por vezes contribuindo com os estereótipos estabelecidos pela sociedade. Geralmente essa concepção de aluno está ligada ao perfil de “aluno ideal” ao qual tentaram, por anos e anos de escolaridade, que ele tivesse sido moldado. Trazem o modelo do aluno que foram quando nos bancos escolares da Educação Básica, em detrimento do aluno cidadão que se almeja formar. Em decorrência disso, muitos professores levam tempo a reconstruir a imagem deste aluno ou o que é ainda pior, continuam lecionando reproduzindo uma prática excludente, a mesma a que foi exposto e vivenciou.

Assim, segundo Oliveira (2004), formar professores competentes e qualificados é um dos alicerces para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, especialmente os deficientes. Tal prerrogativa necessariamente deveria estar presente nos cursos de formação de forma ampla e abrangente.

Na formação inicial do professor devem ser debatidos conhecimentos que capacitem estes a reconhecerem a diversidade de seus alunos, valorizando e identificando as necessidades individuais de cada um, repensando possíveis adaptações curriculares, por meio da intencionalidade de sua ação pedagógica, sendo formado, pois, como ressalta Omote (2003), na perspectiva da inclusão.

Esta formação acadêmica exige tempo e reflexão por parte dos professores com relação à prática educativa, para assim atuar mediante a realidade de exclusão

que encontramos nas escolas atualmente, inserindo-se assim a necessidade de uma formação continuada (OLIVEIRA, 2004).

Dessa forma, a formação de professores passa a ser um trabalho continuado, um processo de desenvolvimento para toda a vida, denominado por Mizukami (2002) de “*continuum*”. A formação inicial, teórica e técnica, passa então a não ser suficiente para o professor atual que enfrenta, dentro da sala de aula, situações divergentes com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Muitas dessas situações estão além desse conhecimento teórico e técnico e, por isso, o professor “não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos durante a formação para lidar com elas” (MIZUKAMI, 2002. p. 14). A ideia de formação em um *continuum* é superar essa condição, amparando-se na racionalidade prática. A formação docente é entendida, como sendo construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, consciente de que ele constrói seu conhecimento profissional, incorporando outros aspectos à sua formação técnica. O processo de formação docente deve abranger a formação inicial, a continuada e as experiências vividas, sendo a reflexão uma ferramenta capaz de promover uma coesão entre elas.

## 2 | OBJETIVO

Analisar o nível de conhecimento e formação apresentados pelos professores de ensino regular de um município de pequeno porte sobre determinadas deficiências. Especificamente, visamos analisar tal formação docente sobre as seguintes deficiências: auditiva/LIBRAS, visual/BRAILLE, intelectual e motora.

## 3 | MÉTODO

A abordagem de pesquisa utilizada neste estudo foi a quanti-qualitativa. De acordo com Sousa e Kerbauy (2017, p. 21), esta “se pauta no entendimento que o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais”. O tipo de estudo é o exploratório, que de acordo com Vilelas (2009, p.119), “tem como principal finalidade a formação de conceitos e ideias, capazes de tornar os problemas mais precisos e de formular hipóteses para estudos posteriores”.

Os dados foram obtidos a partir de análise documental, segundo Gil (2008). O documento analisado foi o “Censo de formação do professorado” da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Tal Censo foi realizado por meio da aplicação de questionários a todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental lotados e em exercício pela mesma secretaria e elaborados pelo “Núcleo de Estudos e Pesquisas” também da mesma Secretaria de Educação. Ressalta-se que no ano de aplicação deste documento (2017) – todos os

289 professores da rede de ensino responderam.

Os questionários foram compostos de perguntas e respostas direcionadas, primeiramente, aos dados de identificação e titulação dos professores, e, posteriormente, aos dados referentes ao nível de conhecimento dos professores em determinados assuntos. Parte I: destinada à investigação do nível de conhecimento dos professores sobre as seguintes áreas: Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Antropologia, etc.); Linguagem (Línguas estrangeiras e Artes); Didática (Experiência pedagógica, Currículo e planejamento e Tecnologia); e Parte II: Educação Especial e o conhecimento sobre as seguintes deficiências: auditiva, visual, intelectual e motora.

A parte II do Censo destinada aos assuntos relacionados à Educação Especial foi utilizada prioritariamente para a presente investigação. Cada professor, deveria autoavaliar seu nível de conhecimento em relação a cada uma das deficiências citadas: 1 – Insatisfatório (Lembra vagamente do assunto); 2 – Razoável (Conhece superficialmente); 3 – Satisfatório (Tem domínio preciso do assunto); 4 – Aprofundado (Tem possibilidade de ensinar outro professor, tamanho é este domínio).

A análise dos dados obtidos com a contagem da recorrência de respostas, foi realizada com base no referencial de Lüdke e André (1986), que postulam ser essa uma tarefa que envolve a organização do material para identificação de tendências e padrões relevantes visando o estabelecimento de relações e inferências para posterior interpretação.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da Figura 1 sintetizam os resultados obtidos em relação ao nível de conhecimento dos professores acerca das principais deficiências encontradas entre os alunos desta rede de ensino.

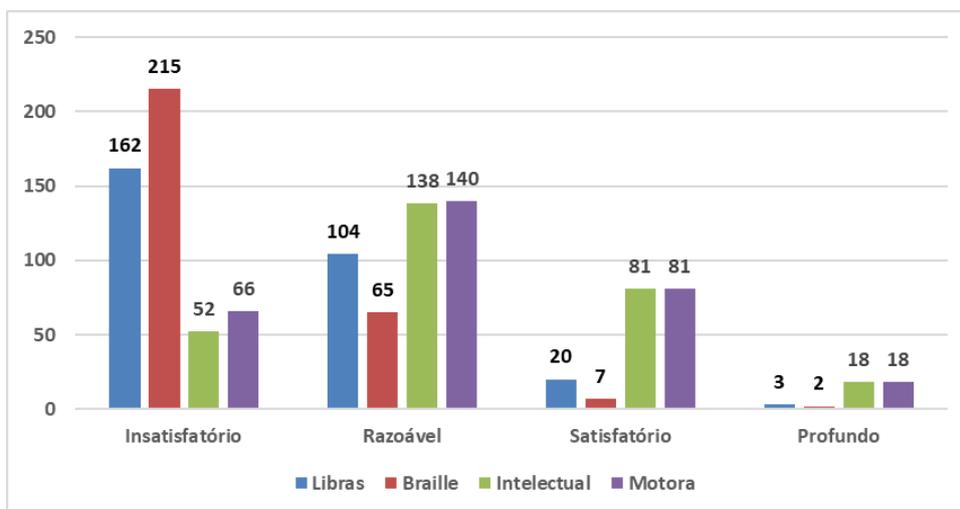


Figura 1 – Nível de conhecimento dos professores

Fonte: Elaboração das autoras.

A Figura 1 aponta o nível de conhecimento dos professores acerca das principais deficiências encontradas entre os alunos desta rede de ensino. É possível notar que o nível de conhecimento sobre a deficiência intelectual e motora foi considerado pelos professores respectivamente como “razoável” (n=138; n=81) e “satisfatório” (n=138; n=81). O conhecimento destas deficiências encontra-se em nível “profundo” por parte do professorado (n=8 e n=18 respectivamente).

Destacam-se que os menores índices de níveis de conhecimento dos professores encontram-se nas deficiências auditiva e visual, isto é, no nível “insatisfatório” de conhecimento (n=162 e n=215) respectivamente para estas deficiências.

Sobre estes resultados inferimos que a predominância no nível de conhecimento dos professores sobre as deficiências intelectual e motora deve-se ao fato de estes alunos estarem incluídos em maior número nesta rede de ensino em detrimento daqueles com deficiências auditiva e visual. Dessa maneira, os cursos de formação continuada atendem prioritariamente os alunos incluídos no momento apenas e não previamente como deveria ser, a fim de que o professor já estivesse preparado para a chegada de um aluno com deficiência.

Notamos assim uma formação deficitária, tanto inicial quanto continuada, sendo expressa por lacunas no conhecimento e na prática pedagógica do professor de sala comum que atua com alunos com algum tipo de deficiência. Rodrigues (2003) afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. O professor precisa refletir sobre sua prática e, para que isso ocorra primeiramente ele deve ter um conhecimento mínimo sobre as deficiências e sobre o trabalho pedagógico com estes alunos, visando assim oferecer respostas mais efetivas às necessidades desses alunos. O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO; FREIRE, 2001, p.5).

Pode-se considerar, dessa forma, que a inclusão escolar efetiva irá depender, em grande medida, da prática pedagógica do professor e conseqüentemente de sua formação, pois este deve ser preparado para responder às necessidades de seus

alunos e propor situações de ensino e aprendizagem satisfatórias para todos. Nesse sentido, concordamos com Mendes (2004, p. 227) que aponta que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Candau (2003, p. 150) argumenta que a formação continuada deve ser concebida “como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. Essa identidade se constitui no interior de práticas reflexivas compreendidas como práticas sociais e que podem e devem ser compartilhada entre seus pares.

Dessa forma, a teoria e, mais precisamente o conhecimento sobre determinado assunto, tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas diferenciadas para os mesmos, a fim de contribuir com um efetivo processo de inclusão (PIMENTA, 2002, p.24).

## 5 | CONCLUSÃO

Para uma efetiva a inclusão escolar dos alunos com deficiência é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino, a qual passa, necessariamente pela formação de recursos humanos, seja em nível inicial como continuado.

Mudanças indubitavelmente são necessárias, contudo o que se afigura de maneira mais expressiva ao considerarmos a atual perspectiva de inclusão, trata-se da capacitação de professores das classes regulares, estando estes aptos para transformarem sua prática educativa, ou seja, a necessidade do estabelecimento de cursos de formação continuada em serviço.

Os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social, e para que tal importância se efetive é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos mesmos, a fim de tornar a formação inicial e continuada em um processo permanente de valorização identitária do docente, uma vez que esta é simultaneamente epistemológica e profissional. E “valorizar o trabalho docente implica dar aos professores condições para análise crítica do contexto em que realiza sua prática educativa” (SEVERINO, 2008 e PIMENTA, 2008).

Os resultados deste estudo apontaram algumas lacunas presentes na formação dos professores, evidenciando assim diretrizes para um trabalho que realmente esteja voltado para o atendimento das necessidades desses alunos. Neste sentido, para além de indicar os principais pontos nebulosos no âmbito da formação do professorado, contribuiu também em refletir sobre as áreas da educação especial que mais carecem de estudos neste município e assim abrir possibilidades de implantação de novos rumos formativos na referida rede.

A formação de professores é um processo essencial à transformação da educação, que se apresentam ora distante da prática, ora almejando se aproximar dela, porém o que é preciso é que não somente os professores, mas a sociedade e o Estado tenham plena convicção deste conceito. Ou seja, isto será possível por meio de uma parceria significativa entre a política e a educação, e estas, pautadas por um comprometimento com a valorização do professor. E para que esta formação se efetive de maneira satisfatória é preciso que os profissionais não apenas conheçam, mas se aprofundem em estudos relacionados à realidade que poderão enfrentar.

Consideramos neste sentido que o futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um empenho coletivo, que exigirá uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com deficiência, a fim de trabalhar para uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Em detrimento disso, cabe ao Estado e municípios criar políticas que realmente funcionem, além de regulamentar a formação docente, para que esta seja adequada ao novo modelo de escola que encontramos hoje. Ao professorado deve-se disponibilizar uma formação de qualidade, que o prepare para esses desafios, que não são apenas da escola, mas da sociedade. Desse modo, é de suma importância que todos, indissociavelmente, assumam sua responsabilidade para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. MEC, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999, 200p

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, *Marli* Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MIKUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**/ Maria da Graça Nicoletti Mizukami et al. – São Carlos: EDUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em educação especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. (Org). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. Cap. 9, p.239-243.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. Cap. 10, p. 153-169.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores**

na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. (2003) “Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”, in: David Rodrigues (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão**; da Educação à Sociedade”, Porto Editora, Porto.

SEVERINO, J.A.; PIMENTA, S. G. Apresentação da coleção: docência em formação. In: LIBÂNEO, J.C.; OLIVERIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. (Org). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.13-22.

SOUSA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan/abr. 2017.

VILELAS, José. Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009. 399 p.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO AGIR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

**Neuraci Rocha Vidal Amorim**  
CEM “Profa. Maria Martins e Lourenço”  
Faculdade Futura  
Votuporanga - São Paulo

**RESUMO:** Este artigo objetiva discutir a formação continuada de professores a partir da interpretação do agir do coordenador pedagógico, profissional responsável por fomentar esse processo na escola. Esta interpretação decorre de uma análise textual de diários de campo cujos temas centrais são considerações avaliativas sobre o agir de duas coordenadoras pedagógicas (doravante C1 e C2) participantes de uma pesquisa de mestrado. Os textos foram produzidos pela professora-pesquisadora após vivenciar a formação continuada em reuniões designadas como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), denominação da rede municipal de Ensino Fundamental I, de uma cidade do noroeste paulista onde ocorreu a investigação. Segundo a legislação do município pesquisado, esse momento é um espaço coletivo de formação continuada de educadores e de desenvolvimento da prática docente por meio de estudos, discussões e reflexões sobre o currículo, considerando as demandas dos professores mediante às metas da escola e melhoria do desempenho dos alunos. A análise dos diários

apoiou-se nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2006, 2008), (BRONCKART; MACHADO, 2004 e 2009), na teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1984) e na categorização do agir proposta por Mazillo (2006). Assim, fizemos uma organização temática dos diários, após realizamos uma categorização do agir das coordenadoras, em seguida analisamos as vozes mobilizadas pela instância de enunciação e por fim exploramos as modalizações. Os resultados apontam que as vozes mobilizadas pela instância enunciativa dos diários de campo consideram a HTPC como um momento sem características específicas. A respeito de C1, uma das coordenadoras envolvidas na pesquisa, as vozes enunciativas indicam que ela não possui uma imagem clara sobre esse momento de formação do qual é uma das responsáveis, fato este relacionado, de acordo com as análises, com a imprecisão ou imposição das prescrições recebidas para desenvolver seu trabalho. Os diários de campo também indicam uma ausência de discussões embasadas em conhecimento científico durante esse momento de formação continuada. Este artigo contribui para refletir sobre a formação continuada do professor, pois acredita-se que a mediação por parte do coordenador requer dele muita clareza e coerência a respeito das características de seu trabalho. Assim, ele poderá contribuir com

o desenvolvimento do professor por meio do momento de formação continuada do qual é um dos principais fomentadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, Interpretação do agir.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the continuing training of teachers from the interpretation of the action of the pedagogical coordinator, professional responsible for enhancing this process in the school. This interpretation arise from a textual analysis of field journals whose central themes are evaluative considerations about the actions of two pedagogical coordinators (hereafter referred to as C1 and C2) participating in a master's degree research. The texts were produced by the teacher-researcher after experiencing the continued training in meetings designated as Collective Pedagogical Work Time (HTPC), denomination of the municipal network of Basic Education I, of a city of the northwest of São Paulo where the investigation took place. According to the legislation of the municipality researched, this moment is a collective space for the continuing education of educators and the development of teaching practice through studies, discussions and reflections on the curriculum, considering the demands of the teachers through the school goals and performance improvement from the students. The analysis of the diaries was based on the theoretical-methodological contributions of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART 1999, 2006, 2008), (BRONCKART, MACHADO, 2004 and 2009), Ducrot's polyphonic theory of enunciation (1984) by Mazillo (2006). Thus, we did a thematic organization of the diaries, after performing a categorization of the act of the coordinators, then we analyzed the voices mobilized by the instance of enunciation and at last we explored the modalizations. The results indicate that the voices mobilized by the enunciative instance of the field journals consider HTPC as a moment with no specific characteristics. Regarding C1, one of the coordinators involved in the research, the enunciative voices indicate that she does not have a clear image about that moment of formation of which she is one of the responsible ones, fact that is related, according to the analyzes, with the imprecision or imposition of the prescriptions received to carry out their work. Field journals also indicate an absence of discussions grounded in scientific knowledge during this time of continuing education. This article contributes to reflect on the teacher's continuing education, since it is believed that mediation by the coordinator requires him much clarity and coherence regarding the characteristics of his work. Thus, it can contribute to the development of the teacher through the moment of continuous formation of which he is one of the main trainers.

**KEYWORDS:** Teachers training, Collective Pedagogical Work Time, Act Interpretations

## 1 | INTRODUÇÃO

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva (HTPC) é objeto de pesquisa de trabalhos que, dentre outras especificidades, caracterizam-na, discutem os problemas

da perspectiva do professor e analisam as contribuições desse espaço para o desenvolvimento dos docentes. Como exemplos dessas pesquisas citaremos: Bozzini e Oliveira (2006), Oliveira (2006), Mendes (2008), Fogaça (2010), França e Marques (2012), Souza (2013), Bozzini e Freitas (2014) e De Grande (2015).

Não obstante à importância da perspectiva adotada para o estudo da HTPC, presente nesses trabalhos, destacamos a visão de Cunha, Ometto e Prado (2013, p.172) que a compreendem como espaço “de diálogo, reflexão e articulação de conhecimentos, saberes e práticas de professores e gestores, ou seja, de formação centrada na escola”.

Os autores entendem que a HTPC também é espaço de reflexão, construção de conhecimentos dos gestores e esse é um ponto muito importante para este estudo, pois, pretendemos proporcionar um questionamento sobre a formação de professores a partir do agir profissional do coordenador pedagógico.

Embora no município onde fizemos a pesquisa o cargo do responsável pelo HTPC seja designado como Assessor de Coordenadoria Pedagógica, optamos pela designação ainda utilizada no cotidiano escolar que é coordenador pedagógico.

Não se trata de concebê-lo como único responsável pelo momento de formação continuada na escola, pois acreditamos que todos os envolvidos nesse processo (supervisores de ensino, diretores, professores) possuem responsabilidades para que a formação ocorra, no entanto, não deixa de ser o coordenador um mediador importante entre os professores e as reflexões acerca de suas práticas, entre a secretaria da educação e os professores, entre o diretor e os professores, entre os pais e os professores, entre os alunos e os professores, entre o Projeto Político Pedagógico e os professores, entre os problemas do cotidiano e os professores, enfim, o coordenador é responsável por uma tarefa central de articulação.

Dessa forma, pretendemos contribuir com outros estudos, tais como Arribas e Machado (2011), Fernandes (2012), Cunha, Ometto e Prado (2013), Mansano (2014), Placco, Souza e Almeida (2012) que, em linhas gerais, refletem a respeito do papel do coordenador pedagógico perante a toda essa demanda que envolve o seu trabalho.

Assim, mediante esse contexto, este artigo objetiva discutir a formação continuada de professores a partir da interpretação do agir do coordenador pedagógico, profissional responsável por fomentar esse processo na escola.

De forma mais específica, este trabalho busca (a) identificar qual interpretação do trabalho das coordenadoras pedagógicas, participantes da pesquisa, pode ser apreendida a partir da análise de diários de campo escritos por uma professora-pesquisadora após participar das reuniões de formação continuada e (b) refletir sobre as possíveis relações entre essa interpretação e as características do momento de formação continuada do qual ela emerge.

Quando fazemos referência ao trabalho ou ao cargo, utilizamos o termo coordenador pedagógico, no entanto, quando nos dirigimos às participantes da pesquisa empregamos coordenadoras pedagógicas.

Quanto ao contexto investigado, trata-se de uma escola de ensino fundamental I pertencente à rede de um município do noroeste paulista. As reuniões de HTPC nessa escola ocorrem uma vez por semana com duração de duas horas. Participaram da pesquisa duas coordenadoras - uma que respondia pela coordenação no ano de 2015 e a outra que assumiu o cargo em 2016 devido à desistência da primeira - e uma professora-pesquisadora.

Para a realização dos objetivos expostos acima, a pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: (a) Qual interpretação do trabalho das coordenadoras reconfigurada no diário de campo da professora-pesquisadora? (b) Quais as implicações decorrentes dessa interpretação sobre a imagem desse momento de formação continuada?

Com intuito de evidenciar algumas considerações obtidas por meio desta pesquisa, o presente texto organiza-se em quatro partes. Em um primeiro momento, delineamos as linhas fundamentais do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), aporte teórico-metodológico sobre o qual apoiamos esta investigação. Em seguida, trazemos os procedimentos metodológicos empregados para o percurso de composição, delimitação e análise dos dados. Após, apresentamos e discutimos os resultados que nos aproximam do agir do coordenador pedagógico e por fim, tecemos considerações finais que vão ao encontro do diálogo necessário para que a formação continuada dentro da escola potencialize suas possibilidades de desenvolvimento do trabalho profissional docente.

O presente artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “coordenação Pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições”, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de São José do Rio Preto, sob orientação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli.

## **2 | O PAPEL DA HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Em consonância com o entendimento, materializado pela LDBEN lei n.9.394/96, de que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério é fundamental para a melhoria da educação brasileira, temos a Resolução nº02 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Nesse documento podemos encontrar, dentre outros direcionamentos, uma definição para o que se considera como formação continuada.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes

e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Por meio desse artigo, temos uma alusão ao papel da HTPC devido ao fato de as reuniões pedagógicas serem consideradas atividades de formação. Consideramos ainda um destaque ao papel da HTPC nesse processo por meio da afirmação contida no inciso I do parágrafo único que postula o que considerar no âmbito da formação continuada.

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (BRASIL, 2015).

Esse inciso chama nossa atenção para o fato de que embora a formação continuada, de acordo com o artigo 16 citado acima, abranja outros momentos e modalidades que extrapolam o âmbito da HTPC ela se torna primordial quando o foco é a reflexão sobre as dificuldades e desafios da escola e do contexto no qual ela se insere, haja vista que a HTPC se desenvolve na própria unidade escolar.

Assim, esse fato reitera o papel da HTPC na formação continuada e da importância de pensar sobre o agir do coordenador pedagógico.

Os dados da nossa pesquisa, em certa medida, se relacionam com esse cenário que envolve: a seguridade legal da HTPC devido a seu papel na formação dos professores, uma realidade nas escolas que contribui para que os docentes não vislumbrem esse momento como oportunidade de formação e um profissional que não possui condições de exercer plenamente seu trabalho.

### **3 | INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: POSSIBILIDADES PARA INTERPRETAÇÃO DO AGIR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

A interpretação do agir do coordenador pedagógico, em nosso trabalho, ocorre por meio de uma análise textual. Portanto, a adoção do quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) se deve ao fato de seus postulados se ampararem na importância das práticas languageiras tanto na constituição dos saberes quanto das capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006).

Para o ISD são as práticas languageiras realizadas pelos indivíduos que possibilitam a interpretação das ações deles, haja vista que elas não são diretamente acessíveis (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011).

Abreu-Tardelli (2015) explica que para o autor-fundador do ISD, Jean Paul Bronckart, somente um olhar transdisciplinar possibilita melhor pensar o desenvolvimento humano. Dessa forma, o ser humano deve ser compreendido simultaneamente em

seus aspectos sociais, linguageiros, psicológicos e educacionais.

Bronckart (1999) situa o ISD dentro de um quadro maior, a saber, o interacionismo social que se constitui como uma posição epistemológica geral que reúne diferentes correntes da filosofia e das ciências humanas em torno da tese de que os elementos próprios das condutas humanas são fruto de um processo histórico de socialização, oriundo principalmente do surgimento e desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Dessa forma, para o autor devido ao papel mediador da linguagem ela possui função primordial no desenvolvimento humano.

Assim, após abordarmos, brevemente, o escopo maior em que se insere o ISD, é possível situarmo-nos em relação à seguinte afirmação: “nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o agir) e o pensamento consciente [...]” (BRONCKART, 2006, p.122).

Para complementar essa afirmação de Bronckart (2006), recorreremos a Machado; Ferreira e Lousada (2011), pois compreendem que o ISD almeja um entendimento do funcionamento e do desenvolvimento humano por meio de uma abordagem transdisciplinar. Para tanto, se apoia

[...] nos estudos da linguagem, privilegiando, de forma acentuada, as abordagens que dão primazia ao social, como as de Saussure e Voloshinov. Para isso, toma como sua fonte de referência maior as ideias de Vygotsky, desenvolvidas no quadro da psicologia soviética e influenciadas pelas ideias de Hegel, Marx e Engels (1991). Complementarmente, o ISD faz empréstimos de conceitos de teorias da ação, reformulando-as e integrando-as, tais como a de Habermas (1987), de Ricoeur (1977;1983;1990) (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p.20).

Após sucinta apresentação do ISD, para situar o presente estudo recorreremos a Abreu-Tardelli (2015) que ressalta que este quadro possui relação com as pesquisas no campo educacional, pois acredita que as intervenções educacionais são uma das questões fundamentais do desenvolvimento dos indivíduos.

O ISD apresenta procedimentos de análise que nos propiciam aproximar do trabalho do coordenador conforme interpretação configurada em textos.

Bronckart (1999) afirma que entende a organização de um texto como um folhado composto por três camadas superpostas hierarquicamente e, de certa maneira, interativas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

De maneira bem sucinta, a infraestrutura geral do texto, segundo Bronckart (1999), compreende: o plano mais geral do texto, os tipos de discurso e as articulações entre eles e as sequências textuais. Já os mecanismos de textualização são aqueles responsáveis pela conexão, coesão nominal e coesão verbal e, por último, os mecanismos enunciativos identificados pelo posicionamento enunciativo e vozes e pelas modalizações.

Nossa pesquisa também se apoia na concepção polifônica do sentido de Oswald

Ducrot (1987). Uma das formas de polifonia apresentadas por Ducrot é concernente à distinção do locutor e do enunciador. O autor afirma que

[...] o sentido do enunciado, na representação que ele dá da enunciação, pode fazer surgir aí vozes que não são as de um locutor. Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p.192).

Assim, o locutor pode fazer surgir, por exercer o papel de responsável pelo enunciado, por meio da enunciação, enunciadores cujos pontos de vista e atitudes são organizados por ele, mas que podem ser estranhos ao locutor (DUCROT, 1987).

Devido aos nossos dados, nos deteremos na discussão apresentada por Ducrot (1987) sobre a negação. Ele acrescenta que o enunciador possui presença e estatuto diferentes no enunciado positivo e no negativo.

A negação metalinguística, segundo o autor,

[...] contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe [...] em ‘Pedro não parou de fumar; de fato, ele nunca fumou na sua vida’. Este ‘não parou de fumar’ que não pressupõe fumava antes’, só é possível como resposta a um locutor que acaba de dizer que Pedro parou de fumar (e, de outro lado, exige que se explicito o questionamento do pressuposto anulado sob a forma, por exemplo, de um ‘ele nunca fumou na sua vida’) (DUCROT, 1987, p.204).

Quanto à negação polêmica, considerada pelo autor como a mais presente nos enunciados negativos, esta apresenta sua enunciação como o embate entre duas atitudes antagônicas “uma positiva, imputada a um enunciador E1, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E2” (DUCROT, 1987, p.202). Para exemplificar, Ducrot (1987) apresenta que em um enunciado como: *Pedro não é gentil*, o locutor L traz, à situação, um Enunciador E1 que sustenta que Pedro é gentil, e um outro, E2, ao qual geralmente L se assimila, que é contrário a E1. Nesse caso, segundo o estudioso, a posição positiva, não adotada pelo locutor, se encontra interna ao discurso no qual é contrariada. Ducrot (1987) acrescenta que a negação polêmica apresenta comumente um efeito rebaixador para quem a recebe.

Já a negação descritiva é utilizada para “representar um estado de coisas, sem que seu autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário” (DUCROT, 1987, p.203). A negação descritiva ocorre em casos como: *não há nenhuma nuvem no céu*.

Para Ducrot (1987), a conjunção, *mas*, assim como a negação, trazem à situação dois enunciadores. O estudioso explica que ao afirmar: *Certamente o tempo está bom, mas estou com um problema nos pés* são trazidos em cena dois enunciadores: E1 e E2 que argumentam em sentidos opostos. Um enunciador, E1, afirma que o tempo está bom, colocando-se a favor de esquiar e um outro, E2, ao qual o locutor se assemelha, que argumenta em sentido contrário. Nesse exemplo, o autor considera

que em *estou com um problema nos pés* ocorre um ato primitivo (em que locutor se assimila ao enunciador) de afirmação argumentativa e em *Certamente o tempo está bom* é um ato derivado (são colocados em cena enunciadores expressando sua própria atitude) chamado de ato de concessão que ocorre quando se dá voz a um enunciador argumentando em um movimento contrário ao seu. O emprego do ato de concessão é uma das melhores táticas de persuasão, pois ao colocar o ponto de vista dos outros transmite-se uma imagem não autoritária.

#### 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos nossa seção de procedimentos metodológicos tecendo algumas considerações que nos possibilitaram compreender os textos escritos pela professora-pesquisadora, após a reunião de HTPC, como diários de campo.

Triviños (1987) auxilia-nos a considerar que os diários de campo são, primeiramente, anotações de campo que descrevem por escrito as falas e ações das coordenadoras, da reação dos demais envolvidos no agir delas, assim como da HTP como espaço delimitado para a pesquisa e ainda apresentam as reflexões da professora-pesquisadora sobre todas essas questões.

Outro aspecto importante a respeito dos diários de campo produzidos em nossa pesquisa é oferecido por Rocha e Eckert (2008) que situam essas escritas no âmbito da pesquisa etnográfica. Esses autores auxiliam-nos a situar, em partes, o uso que fizemos desse instrumento em nossa pesquisa.

Rocha e Eckert (2008) consideram que após a inserção do pesquisador no ambiente investigado ele precisa proceder à escrita dos diários, no entanto, esclarecem que estes

[...] não servem apenas como instrumento de 'passar a limpo' todas as situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado no interior de uma família moradora de uma vila popular, com quem passou um tempo para pesquisar o tema violência urbana. Ele é o espaço fundamental para o (a) antropólogo (a) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo [...] (ROCHA; ECKERT, 2008, p.18).

Em nossa pesquisa foi essa escrita que ocorreu após a observação em campo, no nosso caso as reuniões de HTPC, que consideramos como diário de campo, pois como afirmam Rocha e Ekert (2008), esse texto não pode ser escrito concomitantemente ao momento em que o pesquisador está inserido no ambiente de investigação.

Após os esclarecimentos a respeito dos diários de campo, dirigimo-nos ao percurso de nossa pesquisa que compreendeu o ano letivo de 2015 e os três primeiros meses letivos de 2016. Foram elaborados, então, vinte e dois diários de campo.

Mediante o fato de que o objetivo de nossa pesquisa é discutir a formação de professores a partir de uma interpretação a respeito do agir das coordenadoras, do

total, voltamo-nos para os quatorze diários de campo em que são tecidos comentários avaliativos sobre a coordenadora. Ainda com o intuito de alcançar uma maior delimitação dos diários a serem analisados, selecionamos os diários que apresentam o tema: “considerações sobre o agir da coordenadora”.

Um outro recorte realizado foi a escolha de dois diários de campo - um referente ao agir da coordenadora responsável pela HTPC no ano de 2015 (C1) e um da responsável pelas reuniões de 2016 (C2) em que o tema “considerações sobre o agir da coordenadora” tenha chamado mais a atenção da professora-pesquisadora do que os outros temas abordados.

Portanto, em nossa pesquisa, realizamos a análise dos diários de campo referentes às HTPC dos dias 28/07/2015 e 08/03/2016 por serem representativos dos comentários contidos nos demais diários de campo.

Primeiramente, identificamos, na organização temática dos diários de campo, os parágrafos onde o conteúdo temático é composto por considerações avaliativas sobre o fazer da coordenadora. Assim, direcionamo-nos para esses segmentos por meio das categorias para identificação do agir construídas por Mazzillo (2006) que postula que o agir do professor pode ser interpretado como sendo um agir languageiro, um agir com instrumentos e um agir mental. Devido ao fato de tanto os professores quanto os coordenadores estarem envolvidos com o processo de formação de outros indivíduos, empregamos essas categorias de interpretação do agir para refletirmos sobre a coordenação pedagógica em HTPC.

Para prosseguir, analisamos as vozes enunciativas e como elas são gerenciadas de acordo com Bronckart (1999) e Ducrot (1987).

## **5 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Após a análise, verificamos que o trabalho das coordenadoras é reconfigurado nos diários por meio de um agir languageiro em alusão à interação com as diferentes pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse trabalho, comunicando-se com elas para desempenharem suas tarefas; de um agir com instrumentos materiais e simbólicos mobilizados por elas em HTPC; e de um agir que envolve atividade mental.

Em relação ao agir que envolve atividade mental, este foi o mais tematizado nos diários, indicando que, ao interpretar o trabalho das coordenadoras, a professora-pesquisadora traz à tona uma preocupação maior em relação à atividade mental mobilizada pelas coordenadoras para realizarem a coordenação referente à HTPC.

Sobre as análises das vozes presentes nos diários de campo, podemos notar que a interpretação do agir das coordenadoras ocorre por meio da voz social prescritiva que afirma que a HTPC é de responsabilidade da coordenadora e que existe um modelo do que deve ser feito. O expositor interpreta a HTPC como um momento sem aura e a voz da personagem professora relaciona essa afirmação do expositor à falta

de clareza da C1 sobre esse momento.

Essa questão da falta de clareza da C1 também está presente na análise do agir mental, realizada acima, em que o número de recorrência da tematização desse agir deixa evidente a preocupação da professora-pesquisadora em relação ao recurso mental necessário para a realização do trabalho de coordenação. A voz da personagem C1 afirma que as orientações recebidas por elas não são claras e um dos enunciadores colocados em cena pela negação também apresenta esse ponto de vista.

De acordo com o enunciador, colocado em cena pela conjunção, *mas*, prevalece, na HTPC, o excesso de informalidade: a postura da C1 impossibilita uma reflexão baseada em conhecimentos científicos e ela não possui uma imagem clara do que seja a HTPC, embora ela participe de reuniões na secretaria de educação, instância responsável por prescrever o trabalho das coordenadoras. Esse fato pode estar relacionado com a afirmação da voz da C1 e do enunciador que não consideram claras as orientações recebidas pela secretaria.

A respeito da polifonia configurada pela negativa não, no jogo polifônico instaurado para avaliar o agir das coordenadoras e seu trabalho, prevalece a concepção de que a HTPC não é um momento de discussão, pois as leituras não despertam comentários dos professores e que as coordenadoras não recebem orientações claras sobre esse momento.

A voz do expositor, presente no diário de campo, assim como a voz da personagem professora, também relaciona a falta de clareza ou imposição das prescrições à ausência de imagem por parte da C1 sobre a HTPC.

Assim, de acordo com as vozes mobilizadas pela instância enunciativa dos diários de campo, temos a caracterização do HTPC como um momento sem essência e, a respeito da C1, é afirmado que ela não possui uma imagem clara sobre esse momento. Em contraponto, outras vozes apresentam a possibilidade de esse fato ser decorrente da falta de clareza ou imposição das prescrições.

## 6 | CONCLUSÕES

As análises dos diários de campo permitiram identificar que, para a professora-pesquisadora, a HTPC é um momento diferente das conversas informais entre professores e que deve prevalecer, nas discussões sobre as ações em sala de aula, o embasamento no conhecimento científico.

Consideramos que a HTPC precisa ter uma organização mínima para que realmente seja vista como uma oportunidade de estudos, discussão, reflexão do currículo e melhoria da prática do professor, conforme prevê a legislação municipal. Por mais que exista proximidade entre coordenador e docentes, devido ao convívio profissional diário, é necessária uma certa formalidade na condução da HTPC para que os objetivos desse momento não se percam.

De acordo com as vozes mobilizadas pela instância enunciativa dos diários de campo, temos a caracterização da HTPC como um momento sem essência e a respeito da C1 é afirmado que talvez ela ainda não possua uma imagem clara sobre esse momento.

Em contraponto, outras vozes apresentam a possibilidade de esse fato ser decorrente da falta de clareza ou imposição das prescrições fornecidas pela equipe da secretaria municipal da educação, responsável por assessorar as coordenadoras.

Acreditamos que analisar o agir do coordenador pedagógico pode contribuir com as discussões acerca da formação continuada, pois a constituição do agir profissional dele durante a HTPC pode contribuir ou não para o desenvolvimento dos professores. Assim, destacamos que os coordenadores também precisam de formação continuada, de prescrições claras e de momentos para refletirem sobre seu papel.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.S. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p.53-78, 2015.

ARRIBAS, N. C. A. L de; MACHADO, L. B; **Coordenador pedagógico na escola pública: uma análise à luz das representações sociais**. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 171192, mar. ago. 2011.

BOZZINI, I. C. T.; FREITAS, D. de. O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre o HTPC/ATPC. **Interciência & Sociedade**, São Carlos, v.3, n.2, p. 60-71, 2014.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, M. R G de. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). **Revista LOGOS**, Rio de Janeiro, n.14, p. 36-46, 2006.

BRASIL. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996 “Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº02 de 1º de julho de 2015. “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

BRONCKART. J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.131-163.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N.; PRADO, G. do V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista educação**, Campinas, v.18, n.2, p.171-179, maio/ago., 2013.

DE GRANDE, P. B. **Formação Continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. 2015. 269f. Tese (Doutorado Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FERNANDES, M. J. da S. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas**: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.38, n.04, p.799-814, out. dez., 2012.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. de R. B. A relação teoria e prática no espaço das htps: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.275-290, jul. dez., 2012.

MACHADO, A.R.; J. P. BRONCKART. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA, A. D'O; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do professor. In: MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D'O; LOUSADA, E. G (Org). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.15-31.

MANSANO, M. S. **Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico**: entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação docente. 2014. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba.

MAZZILLO, T.M da F. **O trabalho do professor de Língua Estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. f.177. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

MUNICÍPIO. Lei Complementar nº 215, de 05 de julho de 2012.

OLIVEIRA, A. R. de. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, A.L.C da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C.R.J.; GUAZZELLIB, C.A.B. (Org.). **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PLACCO, V. M. N de S; SOUZA, V. L. T de. ALMEIDA, L. R de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**.v.42. n.147, p.754-771, 2012.

SOUZA, G. R de. **Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs)**: espaço de formação contínua e

de produção de saberes docentes. 2013. 426f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1.ed. 1987; 23.reimpressão 2015.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES NO PIBID: INTERDISCIPLINARIDADE E COLABORAÇÃO

**Rosa Aparecida Pinheiro**

Universidade Federal de São Carlos – DCHE  
Sorocaba – SP

**RESUMO:** Este artigo visa apresentar uma experiência continuada de professores através da integração de ações de ensino e pesquisa no PIBID (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*) que se constituem como espaço de integração de produções das instituições educativas envolvidas. Nossa ação formativa envolve os supervisores das escolas básicas, pois estes são elos entre as comunidades das escolas públicas e universitárias, concretizando, junto aos professores e alunos que recebem os pibidianos, as ações planejadas com os coordenadores universitários. Considerando as relações distintas entre a Escola Básica e a Universidade, visamos, ao debater sobre os princípios da interdisciplinaridade e colaboração, reconciliar duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores em princípios colaborativos. Como procedimentos metodológicos, fizemos encontros para orientação de temáticas quanto ao PIBID, contemplando as perspectivas apresentadas pelos supervisores com questionários que subsidiassem os planejamentos na condução

da atividade formativa. A partir dos retornos, nas ações educativas já vivenciadas, evidenciou-se quanto à prática interdisciplinar que os supervisores atribuem diferentes sentidos a este conceito - o que provoca distorções na realização de projetos e atividades pedagógicas. Em nossa ação formativa, tratamos de proposições que visem à integração de temáticas entre áreas afins construindo um significado comum quanto às ações interdisciplinares. Estes espaços de debate e integração são essenciais, pois o legado do PIBID, como política de indução de formação inicial e possibilidade de formação continuada, só poderá ser consolidado quando seus preceitos forem internalizados às unidades de Escola básica

**PALAVRAS-CHAVE:** *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*; Formação continuada, Interdisciplinaridade

**ABSTRACT:** This article aims to present an experience of continuing education of teachers that integrates the learning and research actions, within the PIBID (Initiation to Teaching Scholarship Programme). This integration is used to create spaces of connection between the different academic productions made by the educative institutions that participate. Our action plan involves the supervisors of the elementary schools, because they are the links between the public school's community and the university's,

and, as such, they provide a path to the PIBID's scholarship recipients in order to facilitate the implementation of their projects. Considering the particular relationships between the elementary schools and the university, we stimulate the debate about collaboration and interdisciplinarity, in order to reconcile the two principles of research in Education: the production of knowledge and the perpetual training of teachers in collective structures. As methodological tools, we promoted encounters to provide guidance about the varied themes that can be explored through PIBID, taking into account the insights brought by the school supervisors, and utilizing questionnaires in order to better plan the formative actions. Through the supervisors's reports, it became evident, regarding interdisciplinary practices, that they attribute different meanings to this concept - something that provokes discrepancies in the projects and pedagogical practices. In our formative action, we analyze propositions that allow the recipients to interlink the themes of similar subjects, building a common body of meanings related to the interdisciplinary actions. These spaces of debate and integration are essential, for the legacy of the PIBID programme, as a public policy, is consolidated only when its principles are internalized by each elementary education agent.

**KEYWORDS:** Initiation to Teaching Scholarship Programme; continuing education; interdisciplinarity

## 1 | INTRODUÇÃO

Em nossa atuação na formação continuada de professores da educação básica, efetuamos uma atividade de pesquisa e de formação a partir das atuações dos supervisores do PIBID (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*), das escolas nas quais atuamos como coordenadores. Nossas ações educativas no PIBID nos evidenciaram que embora a meta central deste Programa se dê no incentivo à formação inicial de professores em nível superior para a educação básica, este é um espaço no qual pode ser fomentada a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores da educação básica - na reflexão sobre as atividades desenvolvidas no Programa na escola e nas transformações do cotidiano das escolas.

Entendemos que a formação inicial e continuada de professores pressupõe a integração das ações de ensino e pesquisa relacionadas ao campo da interdisciplinaridade e, a partir deste pressuposto, as ações no PIBID se configuram como possibilidade de diálogo na construção de conhecimentos acadêmicos imbricados às escolas envolvidas. Em nossa experiência, buscamos entender como os supervisores percebem as aproximações quanto a uma prática interdisciplinar realizada nas atividades ocorridas neste Programa, nas escolas parceiras de nossa instituição, e os caminhos formativos que esta prática pode propiciar.

Na constituição de saberes em nossas experiências educativas, somos pautados pelo reconhecimento do saber indispensável da experiência dos supervisores do PIBID nas escolas parceiras - em seu papel formador e em formação contínua,

como sujeito também da produção de um saber próprio. Nossa atividade de ensino e extensão “Formação de educadores: saberes e experiências no PIBID” envolveu os coordenadores de área e os professores supervisores das três escolas parceiras no PIBID da cidade de Sorocaba. Em 2017, a atividade teve como principal objetivo “[...] subsidiar teoricamente os professores da Educação Básica que atuam no PIBID/UFSCar a partir da análise das práticas que vêm ocorrendo neste Programa, bem como a pesquisa e produção de propostas e materiais que possam dinamizar as ações continuadas e interdisciplinares neste campo.” Procuramos encampar uma série de expectativas dos participantes, fornecendo um eixo que valorizasse a participação dos supervisores e investigasse como potencializar as práticas desenvolvidas junto ao PIBID - como referências e materiais que analisam a prática e produzem conhecimento sobre as mesmas.

... na correria não é fácil, mas é gratificante a gente vir e saber que vai ter um resultado bacana disso tudo. E nós falamos sobre interdisciplinaridade e acho que muito mais importante do que a prática e a teoria é o exemplo. Nós estávamos falando, as formadoras têm perfis diferentes, são seres humanos diferentes, mulheres diferentes, mas ao mesmo tempo tem uma sintonia e um respeito mútuo. E isso para nós é muito importante. Até mesmo nessa proposta de se trabalhar juntos, Fundamental 1 e 2, pessoas com disciplinas diferentes. É uma referência muito importante, talvez mais importante que a teoria em si. (Supervisora Rubi)

Como proposição central, subsidiamos teoricamente os professores supervisores em atuação no PIBID/UFSCar- Sorocaba, oportunizando, nos campos da formação e da pesquisa, a produção de propostas e materiais que pudessem dinamizar as ações continuadas e interdisciplinares do Programa. Ao fortalecer estes aspectos, efetivamos também o compartilhamento de saberes e a ampliação do contato da Universidade com a Escola Básica na investigação e aproximação entre o trabalho pedagógico e as demarcações sociais. A proposição metodológica da atividade formativa envolveu atividades a distância e encontros presenciais que ocorreram quinzenalmente no campus da Universidade, com grupos de discussão, oficinas temáticas e simulações de projetos educativos.

## **2 | FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SUPERVISORES**

O trabalho desenvolvido teve também como objetivo estreitar os laços entre a comunidade escolar participante do PIBID e a comunidade universitária, sendo que a opção pelos supervisores se deu por serem estes o elo entre as coordenações da Universidade e os bolsistas pibidianos. Os mesmos possibilitam, na logística do PIBID, que os pressupostos organizacionais engendrados pelos coordenadores das Universidades se concretizem nos espaços escolares junto aos professores e alunos que recebem os pibidianos. A partir desse estreitamento, parecia-nos claro que a construção de conhecimento possibilitada pelas discussões advindas de nosso grupo

formativo seria potencializada - considerando que a formação se constituiu por meio da pesquisa e da reflexão sobre e a partir da própria formação.

As atividades presenciais e à distância abrangeram estratégias e ações educativas de formação continuada, temáticas de desenvolvimento profissional, interdisciplinaridade e princípios colaborativos em espaços escolares. A atividade teve duração de 60 horas, na qual seguimos a seguinte estrutura:

- Socialização das experiências acerca das formações continuadas recebidas durante a trajetória profissional
- Discussão acerca de concepções de formação docente - sentidos no decorrer da vida profissional
- Trabalho coletivo e colaborativo na escola;
- PIBID enquanto proposta articuladora dos processos colaborativos na escola e na Universidade
- Fundamentação teórica na prática docente.
- Interdisciplinaridade como eixo articulador do processo formativo colaborativo
- Possibilidade de construção de projetos coletivos na escola.
- Construção de dados de análise junto aos supervisores
- Debate acerca dos projetos que estão em processo de desenvolvimento entre os coletivos das escolas
- Discussão das temáticas desenvolvidas pelos grupos.
- Levantamento dos temas a serem refletidos / escritos pelos supervisores
- Questionário avaliativo da atividade formativa

Quadro 01

Os debates, conduzidos a partir destas temáticas, se deram no compartilhamento das dificuldades e soluções para os processos de ensino e aprendizagem da Educação Básica e na identificação de procedimentos diferenciados que foram vivenciados pelos supervisores, criando possibilidades de entrosamento com as ações de formação realizadas nas Universidades. As atividades extensionistas de formação continuada, por parte das Instituições Superiores de Ensino, tem uma nova perspectiva a partir da implantação do PIBID em 2007, pois compõe-se um novo cenário no processo de formação continuada com a participação dos professores em ação na Escola Básica. As avaliações deste Programa o têm apontado como potencialidade de parcerias interinstitucionais, com relações de troca de saberes e novas proposições pedagógicas e formativas.

A formação continuada de professores se coloca como uma ação fundamental para uma aprendizagem com qualidade social e as instituições universitárias tem sua responsabilização neste processo. A possibilidade de interações diversificadas nos levou a investir no PIBID, em nossa atuação de gestão e coordenação de área, na busca de conhecimentos já elaborados pelos supervisores nas escolas básicas e em sua relação com elementos na formulação de saberes. Ao elaborarmos esta atividade formativa para estudos teóricos e reflexão quanto às experiências dos professores supervisores, concordamos com Libâneo (2015) em sua assertiva que a formação

continuada pode acontecer dentro ou fora da jornada de trabalho, através de estudos de caso, reuniões de orientação pedagógica, palestras, congressos, oficinas, entre outros.

Nossa opção foi a de fazermos fora da jornada de trabalho, no espaço da Universidade a partir das vivências ocorridas nos devidos locais de trabalho, na intencionalidade de transmutar o modelo de formação que instrumentaliza as ações docentes e trabalhar a partir da prática reflexiva. Na constituição de saberes em nossas experiências educativas, nos pautamos pelo reconhecimento do saber indispensável da experiência do supervisor como sujeito também da produção de um saber próprio - não apenas da transferência de conhecimento, mas na constituição de elementos articuladores que se complementam e compõem os saberes em suas dimensões diferenciadas.

Como equipe constituída por 12 supervisores e coordenadoras da Universidade, focamos nossos debates quanto às concepções educativas em função das formações diferenciadas na implicação de decisões e escolhas conceituais próprias e iterações entre sujeitos distintos. A partir da análise das reflexões dos supervisores, em suas situações de formadores, evidenciamos os saberes relevantes para que se desenvolva uma ação educativa institucional. Temos clareza que a natureza de nosso trabalho apresenta relações distintas entre a Escola Básica e a Instituição de Ensino Superior, em suas diferenciações e possíveis pontos de articulação e entendemos os espaços de formação advindos do PIBID como um processo intrínseco ao cotidiano das práticas educativas, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de criação e reelaboração.

... porque a minha prática como professora de inglês pode ser revisitada, questionada, aprimorada, bem como o material da rede estadual que faço uso, a partir do meu ingresso no Programa. No meu caso, a formação ocorre com a minha participação, voluntária, nas reuniões entre prof.<sup>a</sup> coordenadora e bolsistas, e na participação em seminários divulgando o trabalho realizado pelos e com os bolsistas, e com a professora supervisora (Supervisora Cristal).

Essa proposição tem o sentido de formação na concepção freiriana, de valorização crítica dos saberes vivenciais e da compreensão de conhecimentos que possibilitem mudanças no âmbito educativo. Quando nos reportamos às práticas educativas, não podemos omitir ou excluir os conhecimentos acadêmicos como base de formação na apreensão dos saberes construídos pela ciência que é um aporte para a compreensão dos acontecimentos sociais e seu questionamento. Mas essa apropriação não pode ocorrer em detrimento de outros saberes, estabelecidos na política institucional universitária, devendo ser considerados também em seu espaço simbólico e físico. Essa proposição tem o sentido de formação na concepção freiriana, de valorização crítica dos saberes vivenciais e da compreensão de conhecimentos que possibilitem mudanças no âmbito educativo.

O espaço institucional universitário está imerso em um campo pedagógico no qual

as salas de aula, para além do espaço físico e estético, estão carregadas de simbologia e termos uma retomada desta delimitação de fronteiras é uma primeira modificação na formação continuada dos supervisores. A ampliação de espaços educativos, com a imersão na Universidade, é também uma formação experiencial que, como Josso (2014), refere-se à atividade consciente de um sujeito que realiza uma aprendizagem – como os supervisores que ressignificam seus saberes e práticas.

### **3 | FORMAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA PERCEPÇÃO DOS SUPERVISORES**

A necessidade de estudos no campo da interdisciplinaridade se relaciona a uma projeção das produções a serem realizadas nas escolas, bem como a reflexão das experiências pessoais e profissionais que vivenciamos no PIBID como subsídios a estas novas construções. Nas ações educativas já vivenciadas, observamos, quanto à prática pedagógica interdisciplinar, que os supervisores atribuem diferentes sentidos a este termo, o que pode implicar em distorções nos momentos de realização de projetos e atividades afins. Ao buscarmos aproximações quanto a uma prática interdisciplinar, tratamos de modelos teóricos que visem à integração de temáticas entre áreas afins construindo um significado comum quanto às ações interdisciplinares.

Seguimos os princípios pibidianos, a partir das características dos subprojetos do PIBID regulamentadas pela Portaria 096/13, na qual se define o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 3). Nesta diretriz, os editais trazem como itens de ação dos supervisores “compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID-UFSCar na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores” e “elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersectorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da Educação Básica”. Para estas ações formativas, por parte dos supervisores, visamos, ao debater sobre os princípios da interdisciplinaridade e colaboração, reconciliar duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores em princípios colaborativos.

Estes condutores serão fundamentais na dimensão da instituição escolar para a prática coletiva do planejamento interdisciplinar, sendo assim essenciais para a concretização do PIBID em seu objetivo de formação de novos profissionais para a docência. Apesar de haver uma ampliação da discussão acerca da importância dos processos colaborativos entre escola e Universidade, a realização desses processos ainda não se mostra valorizada suficientemente – como apontado nos debates com os supervisores. O conceito de interdisciplinaridade já difundido em formações e debates, não se apresenta em ações e práticas educativas, pois embora tenhamos avançado em discussões teóricas e realização de projetos coletivos interdisciplinares

as produções não apresentam a interrelação necessária entre campos disciplinares.

Esse ano eu estou trabalhando a água [...] os textos da atividade formativa têm contribuído lá com os meus alunos, então, toda a discussão da aula passada de o que é interdisciplinaridade. A partir do texto, eu fiz essa discussão com os pibidianos e nosso projeto inter começou com vários alunos das Matemática. A gente queria pensar água, mas a gente só pensava em Matemática. [...] aí, entrou uma aluna da Geografia, e ela trouxe algumas contribuições. Vocês vão falar de consumo? Então vamos falar de pegada hídrica. Então, eu acho que um projeto interdisciplinar deveria ter professores de diferentes áreas. Eu estou percebendo, que é uma coisa que ... a gente precisa conversar entre os professores, e é essa a dificuldade. Não tem como eu pensar, ela pensar de forma interdisciplinar se ela só tiver conversando com a Geografia, ela precisa conversar comigo, precisa conversar com outros professores para que o projeto tenha esse caráter interdisciplinar. E isso, eu estou trabalhando com os alunos. (Supervisora Jade)

Entendemos que há uma dinâmica bastante difusa e multifacetada em relação à formação possibilitada pelo PIBID, pois é um movimento formativo multidirecional para os distintos sujeitos que o constituem - os sujeitos não se formam a partir do professor coordenador, nem a partir do supervisor, as direções formativas são interconectadas. Nossa ação coletiva é construída em ações individuais, na interação de projetos que buscam a ação comum, e nos guiamos pela sistematização do trabalho na complementaridade dos princípios e procedimentos que não apresentem dicotomia entre escolhas pessoais e opções teóricas na formação do pesquisador - que rearticula, na experiência, procedimentos que fundamentam o trabalho coletivo. Nesse contexto, Geertz (2001) ressalta a importância de conhecermos o *ethos* e entendermos os significados estabelecidos pela comunidade ou grupo social com o qual nos relacionamos, como o grupo de supervisores constituído no Programa, para procedermos a uma ação formativa que considera a multiplicidade dos fatores envolvidos.

Para diminuir as incertezas e possibilidades de ocorrência de valores culturais diferenciados no grupo dos supervisores, necessidades profissionais específicas e formação política que influenciassem na seleção dos fatos, fundamentamos o direcionamento da atividade formativa nos preceitos da participação, da colaboração e da pesquisa-ação. Segundo Kemmis (2003), esta pesquisa tem aspectos inovadores, como o caráter participativo, o estabelecimento de relações democráticas e a contribuição à mudança social. Com o objetivo de transformar situações a partir de valores compartilhados com ênfase no aspecto social, essa pesquisa se fundamenta na reflexão autocrítica de seus participantes e na avaliação constante para acompanhamento de resultados. Sua dinâmica se centra em uma espiral permanente de ação-reflexão-ação por meio de ciclos auto reflexivos em um processo aberto, mas controlado, não desprezando a validade do conhecimento emancipatório.

A partir deste entendimento a produção do conhecimento não é independente do contexto no qual se constitui, sendo que a reflexão crítica dos supervisores não se estabelece como acontecimentos armazenados na memória e sim como um repertório que se rearticula constantemente. Mas a autorreflexão prescinde de um

tempo de amadurecimento para que mudanças na atividade reflexiva possam ocorrer, não desmerecendo experiências prévias do supervisor em suas crenças e valores construídos no contexto social em que se insere. Nesta abordagem, encontramos especificidades que advém da atuação em momentos e espaços distintos nas instituições de origem, criando canais de diálogo entre o sujeito formador e o corpo coletivo do trabalho.

Aqui é o momento que está o coletivo, que você vai falando, recendo crítica também, vai contribuindo, dizendo que sim ou que não. Eu acho assim, nós não conseguimos sentar. No semestre inteiro, se todos conseguirem sentar, aí sai. Se falar em Google docs., mas não é a mesma coisa de estar ali, de escrever uma ideia, aí você não consegue. Então é importante estar aqui presente, tem que ser no coletivo. [...] estar no coletivo é importante, para participar, para ter aquela coisa mais dinâmica e ouvir sugestão, ouvir o olhar de outra pessoa. (Supervisor Diamante)

Esta noção é compartilhada por Nóvoa (2018) ao analisar que o sentido da formação se constitui no diálogo entre os professores pela análise rigorosa de suas práticas e na busca coletiva pelas formas de construir ações educacionais. Nesta perspectiva, a formação continuada é sempre formação-ação, como formação ligada a um projeto pedagógico, e co-formação, como formação que se faz na relação com o coletivo. Na concordância com este autor, concebemos a atividade formativa como espaço de construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. Percebemos que diversidade de funções que o diálogo exerce entre seres humanos e a questão da capacidade para o entendimento referem-se à possibilidade de um sujeito se abrir para o outro e encontrar, nesse outro, um canal para que a comunicação possa fluir livremente.

Como formadoras atentamos para a incapacidade, apontada por Gadamer (2002), quando da relação de saberes na estrutura radicada na ciência moderna que fundamenta nossas formações nas licenciaturas, em seu aporte teórico como o monólogo transmissor que se coloca como empecilho para a ação coletiva que esperamos que se realize nas escolas. Nossa abordagem buscou justamente não colocar em conflito os saberes acadêmicos básicos dos supervisores e os que se constituíram nas práticas educativas nos espaços escolares, pois a linguagem acadêmica nos encontros das atividades formativas comportou essas relações ao se ancorar no validado a partir de codificações e linguagens encontradas em campos de saberes diferenciados em uma codificação na qual "... a linguagem sobrevive não em virtude do rígido emprego de regras, mas pela constante reformulação do uso da linguagem, em última instância, pela ação do indivíduo". (GADAMER, 2002, p. 193).

Nos encontros, a partir de elaborações coletivas, constituímos os eixos de estudo a serem aprofundados, relacionando com as teorias que fundamentam nossas práticas educativas na efetivação das ações no PIBID. Nesse processo reflexivo, os temas que se manifestaram recorrentes permitiram a formulação de questões de acordo com os caminhos apontados pela discussão. Na retomada das memórias e

saberes experienciais dos envolvidos na atividade formativa, nos debates e reflexões no coletivo, percebemos como nossa ação conjunta interferiu positivamente nas ações do PIBID nas comunidades escolares atendidas.

Considero o PIBID extremamente relevante para a formação continuada dos professores, por acreditar que através da interação com a Universidade amplie a visão docente e que é possível dinamizar seu trabalho e torná-lo mais significativo.... Através da leitura de um texto, das falas de outros professores, permite uma formação continuada, como também uma produção de artigo sobre o tema desenvolvido na escola ou até mesmo sobre o papel do supervisor na formação inicial docente como também sobre a reflexão de sua prática enquanto formador. (Supervisor Diamante)

Os supervisores apontaram suas expectativas de formação continuada acadêmica e a necessidade de organizar a confecção de projetos de pesquisa a partir das ações do PIBID também para o ingresso em Programas de mestrado. Para tal, fizemos encontros para orientação de possíveis temáticas e procedimentos de pesquisa nos pautando em estudos sobre o PIBID, como o de Ambrosetti (2015), que constituem os subsídios deste Programa efetivados para a qualificação de professores em um movimento de aproximação entre Universidade e Escola Básica. Embora a contribuição destas experiências, por si só, não tenha como superar o distanciamento entre os espaços de formação quanto ao exercício profissional, entendemos que os professores supervisores do PIBID participam de ações educativas produzidas no interior das escolas que podem contribuir para a produção de novos conhecimentos acadêmicos. Estes são produzidos pelos saberes experienciais dos supervisores que, embora se constituam a partir de conteúdos e formas de trabalho instituídas externamente, são reelaborados em sua integração na cultura escolar.

Para complementar as diversas perspectivas apresentadas pelos supervisores, aplicamos também um questionário para o levantamento de dados que subsidiassem nossas opções de planejamento na condução da atividade formativa. O questionário individual é considerado um eficiente procedimento para coleta de dados, pois segundo LÜDKE; ANDRÉ (1986), possibilita uma interpretação fidedigna dos dados obtidos. Para a exposição dos dados, foi feita a opção de preservar o anonimato dos supervisores e o agrupamento dos temas abordados pelas recorrências apresentadas nas devolutivas. Na análise percebemos que os supervisores articulam, em conjunto com os professores das escolas, a formação inicial dos pibidianos desenvolvendo práticas diversas, pactuando com os professores o conhecimento teórico nos planejamentos e utilização dos espaços escolares para aprendizagens. Os resultados revelados não se distanciam de outros estudos como de Gonçalves (2018), no qual se aponta a integração Universidade e escola incrementada pelas ações no PIBID e a possibilidade do redimensionamento da formação docente, “uma vez que essa passa a considerar o cotidiano da escola como elemento de valorização da docência em que aprender e ensinar a ser professor se destacam” (GONÇALVES, 2018, pg. 38) .

O PIBID é um “mediador” que na prática não auxilia apenas aos jovens estudantes de licenciatura. O programa permite ao professor supervisor reavaliar sua própria prática e desenvolver diálogos com novos olhares que, somados, promovem melhorias efetivas no processo de aprender. (Supervisor Quartzto).

A problemática do distanciamento da Universidade e da Escola Básica, já apontada, é também afirmada por Nóvoa (2018) que destaca esta relação como a ‘separação de dois mundos’, e que, embora haja muitas tentativas de aproximação, as dificuldades de entrosamento continuam presentes. Estas dificuldades podem advir da fragmentação de formação nas licenciaturas e desvalorização do campo da formação de professores. Nóvoa (2018) aponta também que na realidade brasileira, na qual os professores são formados majoritariamente por instituições privadas, é possível identificar a falta de valorização dos professores e sua profissão também dentro da Instituições de Ensino Superior. Mas se aprofundamos a dicotomia entre os espaços formativos e de atuação, seria impossibilitada a efetiva formação continuada dos professores da Escola Básica.

Eu sempre vi o PIBID meio fragmentado, turma de lá, turma de cá. Aí eu não tinha uma noção. Como sou curiosa, eu perguntava o que você está fazendo? ... aqui nessa reunião eu pude ver a amplitude do projeto ... ah está trabalhando... tem esse contato, mas foi nesse ano que eu consegui ter uma dimensão maior do PIBID dentro de uma escola. Porque até então eu me sentia um pouco mais isolada. (Supervisora Rubi).

Nos encaminhamentos da atividade formativa, projetamos a mesma lógica de Nóvoa (2018) no reforço das dimensões coletivas e colaborativas e do trabalho em equipe para a intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. Projetamos que na formação continuada para os supervisores é necessário que estes, como professores, exercitem a composição do coletivo docente com ações sólidas na constituição de novos saberes. Nossa atenção voltou-se também para, ao pensarmos a formação continuada, considerarmos a importância do conhecimento profissional docente de suas áreas de ensino como bagagem de professor da Escola Básica. O conhecimento profissional docente apresentado por Nóvoa (2018) está caracterizado pela capacidade de discernimento para responder a situações não previstas nos cotidianos das instituições escolares, no desenvolvimento de estratégias de ensino a partir de suas experiências e observação de práticas de colegas que consideram eficazes.

Foi a primeira vez .. que eu estou fazendo uma atividade com língua portuguesa da qual eu gosto muito, mas que eu nunca tinha tido oportunidade. E o que nós fazemos? No ano passado eu já comecei com o Rio Sorocaba, com o processo de urbanização da cidade de Sorocaba e aí eu percebi que os alunos tinham se apropriado, tinham feito uma apropriação de conceitos geográficos que até então eu não havia percebido. Quando os pibidianos entram e começam a questionar, passar um documentário, relato dos moradores mais antigos e os alunos começam a associar à urbanização que está ligada às indústrias. Aí, eu falei nossa!

Continuando este ano, a gente ainda está trabalhando com o rio Sorocaba e aí veio com a literatura, com essa vertente poética e o resgate da memória sobre o Rio com os mais antigos, eles vão ter que falar com os avós, com a vizinhança. (Supervisora Cristal).

A articulação entre pares é um fator crucial, pois os saberes se constituem na prática educativa através de ressignificações que se produzem por pensamentos individuais a partir de sua imersão em um coletivo. A conexão entre os contextos específicos pode favorecer a transferibilidade de pressupostos e conceitos, consolidando um processo de formação em contínua atualização que tem nas experiências vivenciadas um sentido de implicação, conhecimento e autotransformação.

Ao compartilharmos estudos e experiências não agimos de forma aleatória, mas visando transformar os encontros em um projeto de formação que mudasse a realidade com a qual trabalhamos. No coletivo, a ação evidencia o compromisso e responsabilidade que temos pelas relações que estabelecemos com as escolas nos projetos interinstitucionais, disciplinares e interdisciplinares, nas diferentes áreas envolvidas. Nos debates foi evidenciado que as atividades realizadas no PIBID trouxeram contribuições tanto nas especificidades das áreas de conhecimento como na interpelação entre as áreas. Nesta intersecção, a interdisciplinaridade se constrói a partir da coletividade no processo educativo na qual o supervisor é o elo central.

Eu também tenho meu olhar a respeito disso. Eu estou na orientação agora. Então você precisa do outro lado, não só a escola oferecer o espaço, mas esse outro lado querer. Por exemplo, eu coordeno professores do 1º ao 5º ano, estávamos com um problema. Aí precisávamos fazer uma reunião de ATPC e aí falei para os outros professores: sentem, reúnam-se e vejam como está caminhando o projeto de vocês, é um momento para dialogarem, aproveitarem. E aí deixei um roteiro: o que você fez? O que você analisou? Aqueles professores que já tem essa predisposição a trabalhar juntos, a conversar e a dialogar, eles escreveram e dialogaram. Agora, aqueles professores que tem essa dificuldade de entender o outro como importante, ele simplesmente vai fazer assim: bom, agora é livre. Não deu. [...] é difícil para o orientador trabalhar com aquele professor que não quer, que não quer aquela formação, ele não acha o outro importante. Mas, como você fala, é um processo. (Supervisora Cristal)

#### 4 | CONCLUSÃO

O papel do supervisor com interlocutor formativo é diagnosticado por pesquisadores como Garcia e Silveira (2015), na contribuição destes atores para a formação que o PIBID oferece aos seus integrantes. Em nossos diálogos, a partir de problematizações do cotidiano vivenciado, pautados no princípio metodológico de ação-reflexão-ação, produzimos debates e reflexões quanto as questões e possíveis soluções para problemáticas da Escola básica. A abordagem teórico-metodológica utilizada na atividade formativa nos abriu espaços de reflexões e descobertas em uma *práxis* na qual a elaboração de uma proposta formativa foi formulada por um sujeito

coletivo, isto é, o grupo colaborativo constituído pelas formadoras. Essa ação formativa permitiu ao grupo elaborar um processo reflexivo sobre os saberes constitutivos de um curso de formação a partir de experiências repletas de elementos do cotidiano escolar.

Ao se reconhecerem como portadores e produtores de conhecimentos e saberes que perpassam seu cotidiano, os supervisores se posicionaram pela produção cultural no campo escolar com consideração a sua formação inicial em uma postura interdisciplinar. Também se identificaram como formadores junto aos professores e alunos pibidianos, na organização de parcerias e atividades didáticas, qualificando o conjunto de valores e práticas da instituição escolar. Esta experiência formativa é um fator essencial, pois o legado do PIBID - como política de indução de formação inicial e possibilidade de formação continuada, só poderá ser consolidado quando seus preceitos forem internalizados às unidades de Escola básica. Mudanças significativas no cotidiano escolar serão possibilitadas pelas ações educativas habituais, integradas aos planejamentos e materializações pelos professores e corpo gestor. Acreditamos que as experiências vivenciadas pelos professores que atuaram como supervisores no PIBID possibilitem mudanças significativas na cultura institucional ao se caracterizar como canais de indução a novas perspectivas educacionais.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.B. et al. O Pibid e a aproximação entre Universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 10, p. 369-392, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Editais N° 061 de 02 de agosto de 2013**. Brasília: MEC/Capes/Pibid, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

GARCIA, L. V.; SILVEIRA, H. E. Pibid: reconstrução de racionalidades e formação docente. In: BORGES, M. C.; MARTINS, S. **Políticas e contribuições das práticas do Pibid para a formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 31-43. 232 p.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GONÇALVES, Gláucia S. Q. A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID. **Crítica educativa**. Sorocaba, SP, maio 2018. Disponível em:  
<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/209>  
Acesso em: 22 maio 2018

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KEMMIS, Stephen. **A Pesquisa-ação emancipatória**. Tradução: Ivana Ibiapina. Natal: Programa Pós-Graduação em Educação – UFRN, [2003].

*NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela*. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica educativa**. Sorocaba, SP, maio 2018. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217> - Acesso em: 20 maio 2018

## FORMAÇÃO CONTINUADA E ENFOQUE CTS: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

**Tânia Mara Niezer**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,  
PPGECT  
Ponta Grossa - Paraná

**Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto  
Silveira**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,  
PPGECT  
Ponta Grossa – Paraná

**Fabiane Fabri**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,  
PPGECT  
Ponta Grossa – Paraná

**RESUMO:** Este artigo é resultado dos dados diagnósticos coletados para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado sobre a formação continuada (FC) de professores de química no enfoque CTS. O trabalho apresenta as percepções de um grupo de docentes de química que atuam da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, e lecionam em escolas de Ensino Médio no município de Rio Negro/PR. Os dados foram obtidos por meio de um questionário *on line* respondidos pelos professores com o objetivo de ampliar a análise sobre como percebem a oferta e relevância dos programas de FC considerando suas experiências profissionais e quais seus anseios ao participarem desse tipo de formação profissional. Com base nas

informações coletadas, foi possível identificar: as principais dificuldades desses professores em ensinar química; suas perspectivas em relação aos cursos de formação continuada; e, se promovem discussões CTS em suas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada, Ensino de química, enfoque CTS.

**ABSTRACT:** This article is the result of the diagnostic data collected for the development of a doctoral research on the continuing education of chemistry teachers in the STS approach. The paper presents the perceptions of a group of chemistry teachers who work in the State Basic Education Network of Paraná and teach in high schools in the Rio Negro / PR city. The data were obtained by means of an on line questionnaire answered by the teachers with the objective of amplifying the analysis on how they perceive the offer and relevance of the continuing education programs considering their professional experiences and what their yearnings when participating in this type of professional formation. Based on the information collected, it was possible to identify: the main difficulties of these teachers in teaching chemistry; their prospects for continuing education courses; and, if they promote STS discussions in their classes.

**KEYWORDS:** Continuing Education, Chemistry Teaching, STS Approach

## 1 | A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS ASPECTOS LEGAIS

Sendo considerada como um processo contínuo, evolutivo e progressivo dos conhecimentos profissionais, a formação continuada (FC) se estabelece como forma de suprir as defasagens encontradas pelos professores no exercício de sua prática, que não foram primeiramente contempladas por imediato na sua formação inicial (GARCIA, 1992; MALDANER, 2003; COSTA, 2004).

Nesse contexto, a FC pode ser entendida como uma atividade sequencial desenvolvida ao longo da carreira docente ofertada após certificação profissional (SILVA, 2007), assumindo também, o propósito de instituir dinâmicas de revitalização e aprofundamento de conhecimentos e intervenções inovadoras necessárias à prática docente sendo voltadas, com este intuito, principalmente aos profissionais com certa experiência no ensino (CHAMON, 2006).

Muitas pesquisas (NÓVOA, 1992; COSTA, 2004; CHAMOM, 2006; SOUZA, 2007) descrevem a importância da FC de professores na implantação de propostas pedagógicas inovadoras dimensionando possibilidades de mudança de percepção sobre o conhecimento, podendo conduzir para a renovação das práticas no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, entende-se que o professor possui uma parcela significativa de responsabilidade com a melhoria da educação, como estabelece o artigo 67º da LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) que retoma aspectos necessários para a atividade docente como a valorização do profissional da educação ao preconizar temas como a formação continuada em serviço, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação, período reservado aos estudos.

Outro aspecto legal que aborda a valorização dos professores está contemplado na Lei n.º 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou no país de 1996 a 2006. Esse fundo foi substituído em 2007 pelo FUNDEB se estenderá até 2020, no propósito de atender todas as etapas da Educação Básica e a EJA (Dias, 2012).

A formação continuada está incluída também no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo primeiro Plano aprovado em janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172. Entre suas metas para a educação, o Plano contempla a exigência de elevação do nível de formação dos docentes, por meio da formação continuada em serviço.

No Estado do Paraná, a formação continuada está amparada pela Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE), com o propósito de “garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (PARANÁ, 2015). A oferta da formação continuada aos docentes do Estado do Paraná está regulamentada pela Resolução 933 de março de 2010.

No *site* da Secretaria do Estado de Educação (<http://www.educadores.diaadia>).

pr.gov.br), encontram-se as seguintes modalidades de FC, disponibilizadas nas formas presencial, semipresencial (presencial e *on-line*) e a distância (*on-line*): a) **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**, desenvolvimento de atividades teórico-práticas, operacionalizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e diretamente ligado ao plano de carreira dos professores; b) **Semana Pedagógica**, desenvolvida na escola com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar; c) **Grupos de Trabalho em Rede (GTR)**, com interação virtual entre docentes e professores que participam do PDE; d) **Formação em ação**, que resultam em ações descentralizadas que ocorrem nas escolas por meio oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional; e) **Projeto Folhas**, no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, poderiam produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências; f) **Hora Atividade Interativa**, encontro virtual entre professores da área realizado pela Diretoria de Tecnologia Educacional (DTE); g) **Grupos de Estudo**, desenvolvidos em horários extraclasse; h) **Grupo de Estudo em Rede (GER)**, ação da SEED do Paraná que integra o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio pela interação virtual entre os professores que atuam no ensino médio; i) **Escola Interativa**, com a transmissão de conferências ao vivo; j) **Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)**, sendo a oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade; k) **Equipes Multidisciplinares**, participação das instâncias colegiadas em atividades que promovam e discutam a consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial; l) **Brigadistas escolares**, ofertado em parceria com a Defesa Civil e visa a capacitação de profissionais da educação para a atuação em situações de emergência e riscos nas escolas; m) **Projeto Conectados**, prevê a utilização pedagógica de tablets com alunos; e n) **Escola interativa - conferências on-line**, é uma ação que tem por princípio a transmissão de conferências ao vivo para grandes públicos, por meio da integração de vídeo e *chat*.

Além dos programas oportunizados pela SEED, verifica-se que os professores buscam o aperfeiçoamento profissional em outras instituições públicas e também privadas, com procura, preferencialmente pelos cursos à distância que tem certificação reconhecida.

No entanto, muitos programas de FC acabam desconsiderando as dificuldades vivenciadas pelos professores em seu contexto escolar, bem como seu conhecimento profissional, dessa maneira, “o desenvolvimento desses cursos aumenta neles a sensação de impotência para resolver os problemas profissionais com os quais se defrontam na sua prática pedagógica”, como relatam Rodrigues, Krüger e Soares (2010, p. 416).

Outro fator que salienta a necessidade dos programas de FC estarem relacionados com as expectativas do professor é apresentado por Ruiz (2009, p. 28) quando relata

que “a grande maioria dos professores procura a formação permanente caso ela esteja relacionada a uma melhoria de seu desempenho na sala de aula”.

Isso demonstra que esses programas precisam considerar o contexto em que o professor está inserido, contribuindo para promover momentos de reflexões sobre a prática docente com engajamento entre colegas e membros da escola (COSTA, 2004; SOUZA, 2007).

Entende-se que por meio desse processo colaborativo pode se consolidar mudanças que abrangem tanto concepções conceituais dos docentes como aspectos curriculares que podem inovar o ensino, principalmente o das ciências.

## 2 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA E ENFOQUE CTS

O ensino das ciências, e conseqüentemente o de química, assume como propósito possibilitar aos alunos uma melhor compreensão do mundo em que vivem. Tal propósito também está contemplado na Parte III dos PCN+ que corresponde à área de Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias, e que inclui a química (BRASIL, 2008).

Nesse aspecto, o ensino de química assume responsabilidade na formação cidadã alunos, ao considerar que seu o aprendizado

deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas. Tal a importância da presença da Química em um Ensino Médio compreendido na perspectiva de uma Educação Básica. (BRASIL, 1997, p. 31)

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem da química requer a incorporação de atitudes e valores, construídos em distintas atividades pelo educando, sendo dinâmico e participativo, estando longe de ser meramente a assimilação indiscriminada de conceitos.

Macedo *et al.* (2011, p. 153) apontam que o professor necessita desenvolver a “autonomia e capacidade de elaborar e propor programas de ensino alternativos, porém sem deixar de atender ao que propõem os órgãos administrativos”. Com isso os autores sinalizam que o professor precisa mudar sua perspectiva frente ao conhecimento para atender às novas exigências para a educação básica.

No entanto, isso se torna um agravante para os professores que tiveram uma formação acadêmica de cunho tradicional e positivista, principalmente sobre as concepções de ciência e tecnologia, e em sua prática docente precisam promover o ensino voltado para a alfabetização científica e tecnológica de seus alunos.

Assim, entende-se que uma formação inicial do professor, configurada nos moldes tradicionais positivistas, pouco contribuiu para seu contato com reflexões sobre as

relações CTS, o que dificulta a efetivação do processo de ensino e aprendizagem que questione as interferências do desenvolvimento científico e tecnológico no meio social.

Torna-se importante, portanto, uma FC que dê subsídios aos docentes aprimorarem seus conhecimentos, “a fim de suprirem as deficiências de suas formações iniciais e com a finalidade de aprofundar os seus conhecimentos para melhorar o desenvolvimento da sua prática pedagógica e ultrapassar o senso comum” (SILVEIRA, 1999, p.2).

Estudos sobre a FC para professores de química, (SCHNETZLER, 2002; MALDANER, 2003; TENREIRO-VIEIRA, VIEIRA, 2005; MARCONDES *et al.*, 2009; FIRME, GALIAZZI, 2014) defendem sua importância para a melhoria tanto da qualidade do ensino quanto da aprendizagem dos alunos. A FC é entendida como um processo que possibilita envolver os professores na produção do saber, retirando-os do seu isolamento escolar a fim de oportunizar maior participação e tomada de decisão frente às necessidades de transformação de seu contexto de atuação.

Nóvoa (1992) corrobora afirmando que a formação docente não se constrói apenas pela acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por meio do trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, o que justifica a importância de se investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A importância da formação continuada para a melhoria da qualidade de ensino é assunto recorrente de discussão e de consenso entre os autores da área de ensino de química (SCHNETZLER, 2002; TENREIRO-VIEIRA, VIEIRA, 2005; MARCONDES *et al.*, 2009; FIRME, GALIAZZI, 2014), alertando para a ineficiência de programas que: não estabelecem relações entre os conteúdos trabalhos com os problemas vivenciados pelos docentes; reportam-se aos professores como mero aplicadores de ideias geradas por outros; limitam a reflexão sobre sua prática e de seus alunos; e acentuam a reflexão individual dos professores desconsiderando o aspecto social do ensino.

Para a estruturação da formação de professores no enfoque CTS, Tenreiro-Vieira e Vieira (2005) se pautaram nas seguintes razões: a necessidade de mudança do currículo enunciado e de mentalidades, e; o não reconhecimento dos próprios professores sobre como integrar a orientação CTS no ensino das ciências.

Tais razões apontam que a mudança curricular demanda em partes, da modificação de pensamento e de postura do professor. Outro ponto refere-se ao mal entendimento dos professores sobre o ensino na perspectiva CTS, que muitas vezes trazem uma visão distorcida de como promover as reflexões sobre os impactos da ciência e da tecnologia na sociedade.

Outro trabalho desenvolvido no contexto CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente) da formação de professores foi o de Marcondes *et al.* (2009), com objetivo investigar como um grupo de professores manifesta concepções de contextualização no ensino de Química na construção de suas próprias unidades didáticas.

A pesquisa apontou que alguns professores ainda apresentam concepções

de ensino com caráter transmissivo e de memorização de informações, ignorando abordagens que contemplem os aspectos CTSA.

Considera-se que o enfoque CTS no ensino de química propõe discussões sobre as atividades em sala para que possibilitem redimensionar os conteúdos, incluindo a questões tecnológicas e sociais, além dos conceitos científicos característicos da disciplina. Assim, torna-se possível promover uma aprendizagem ampla, aliada à construção de uma postura cidadã que possibilite ao aluno compreender a natureza da ciência e do seu papel na sociedade (SANTOS, SCHNETZLER, 2003; CHASSOT, 2010).

Nesse sentido, acreditamos que práticas de formação de professores com referência às dimensões contempladas no enfoque CTS, podem contribuir possibilitar as reflexões sobre as questões científicas e tecnológicas e suas interações sociais no ensino de química, estruturando a renovação crítica tanto dos conteúdos, como do processo de ensino e aprendizagem.

### 3 | METODOLOGIA

Num universo amplo de em torno de 916 professores de química em todo o Estado do Paraná, a escolha considerou os docentes que atuam nos colégios estaduais do município de Rio Negro, justificando por ser nossa realidade de trabalho a qual contamos com significativa caminhada profissional.

Assim, optou-se por desenvolver a pesquisa com os docentes de química que atuam no Ensino Médio em colégios do município de Rio Negro da rede pública estadual do Paraná, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) da Área Metropolitana Sul. Os docentes que se disponibilizaram a participar foram dez (10), correspondendo ao número total de professores que estavam lecionando química no período da pesquisa.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário *on line* com questões abertas e fechadas composto por vinte e quatro (24) itens, com o propósito de diagnosticar as principais dificuldades desses professores em ensinar química, suas perspectivas em relação aos cursos de formação continuada e se promovem discussões CTS em suas aulas.

Para garantir a integridade dos docentes, optamos por identificá-los pela letra “P” (professor/a) seguida do número de identificação de 1 a 10. Como o número de aulas de química em um colégio é insuficiente para completar uma carga horária máxima de 40 horas/aula, alguns professores atuam em mais de uma instituição.

### 4 | IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

O questionário foi respondido por todos (10) os professores de química, que

atuavam no Ensino Médio em colégios do município de Rio Negro – Paraná.

Os dados mostram que 70% dos professores participantes do estudo são mulheres e 30% são de homens, com faixa etária entre 28 a 52 anos, sendo a maioria (60%) casados.

No bloco de caracterização profissional, as respostas indicam que a maioria (90%) dos professores, trabalham com carga horária semanal de 40 horas ou mais, distribuídas nos três turnos, com maior atuação no período da manhã (100%), sendo na sequência à tarde (70%) e à noite (50%), conforme oferta de turmas do Ensino Médio nas escolas.

Em relação à experiência dos professores de química no magistério, os dados apontaram que a maioria (80%) está na faixa intermediária, entre 9 a 18 anos de docência, estando um professor na faixa inicial, de 0 a 8 anos, e um na faixa final, mais de 19 anos de trabalho.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As informações obtidas por meio do questionário resultaram em duas categorias:

- a) Formação Profissional e Continuada
- b) Ensino de Química: dificuldades e concepções acerca do enfoque CTS

### A) Formação Profissional e Continuada

Sobre a formação profissional, os professores foram questionados inicialmente sobre o que os levou a optarem pela carreira de professor, sendo que poderiam assinalar mais de um fator. Dessa forma, as respostas foram: nove (90%) por vocação; oito (80%) oportunidade de emprego; um (10%) salário; um (10%) incentivo familiar/ amigos; e um (10%) falta de opção de outro curso de graduação.

Considerando a realização profissional, a maioria (60%) dos professores se dizem satisfeitos com a profissão, apontando alguns motivos:

Satisfação pessoal aprendizado constante, interação com grande variedade de pessoas. (P 1).

Pois é uma profissão especial, onde somos exemplos para o futuro (P 2).

Nossa carreira deveria ser mais valorizada pela sociedade (P 3).

No começo foi mais difícil, mas na atualidade estou realizado (P 4).

Não canso de preparar aulas, “ainda” tenho motivação de incentivar os alunos (P 5).

O carinho e o respeito de muitos alunos me faz sentir motivada e conseqüentemente realizada. (P 6).

Gosto de fazer com que os alunos aprendam e atinjam o sucesso nas provas que realizarem. (P 7).

Me realizo profissionalmente como profissional da educação atuando nos espaços escolares e trabalhando com o processo ensino-aprendizagem. (P 8).

Fico envolvido com o conhecimento, isso pra mim é muito bom. Gratificante sensação de ensinar e fazer a diferença (P 9).

Gosto do que faço, fico feliz com o desenvolvimento dos alunos (P 10).

Os relatos dos professores configuram o caráter afetivo do ato de ensinar, gerado pelas relações entre professor e aluno que conduzem à motivação e gratificação com resultados sobre a aprendizagem. Palavras como: “gosto”, “respeito”, “carinho”, “satisfação”, “feliz”, “envolvido”, entre outras descritas nas respostas dos docentes, acentuam o aspecto humano do processo educativo que, muitas vezes, é banalizado com a falta de valorização apontada no relato do professor P 7.

Os professores sinalizaram ainda a falta de valorização profissional tanto salarial como moral (P 2, P 3, P 4 e P 10), e a falta de reconhecimento da profissão (P 1, P 5, P 7, P 8 e P 9).

Em relação à formação inicial alguns professores (20%) afirmaram que foi suficiente para o exercício de sua profissão docente, outros (10%) disseram que foi parcialmente, e a maioria (70%) responderam que não foi suficiente. Admitindo relevantes para a análise as respostas negativas e parciais, destacamos algumas respostas dos professores:

Apenas com os anos de experiências e com os cursos de formação continuada que realmente podemos nos tornar um educador com competência. (P 2)

Sólida formação teórica relativa aos conteúdos específicos da disciplina e formação didático-pedagógica insuficiente. (P 3)

A carga horária das disciplinas poderia ter sido maior, principalmente na área da química e a falta de aulas práticas também prejudicou o meu desempenho como professora. (P 4)

O curso de licenciatura não te prepara para enfrentar uma sala de aula com mais de 40 alunos diversos tipos de dificuldades e comportamentos, além do mais somente no dia-a-dia podemos realmente trabalhar com cada turma. (P 7)

Conteúdos do ensino médio não são tão enfatizados na universidade, aulas específicas da licenciatura não preparam para a sala de aula. (P 9)

Acho que faltou na minha formação um pouco mais da parte técnica da química, gostaria de ter mais contato com laboratórios, e com fossem oferecidos mais cursos assim para professores de química. (P 10)

Pelas descrições, entende-se que a formação inicial não subsidia por completo o licenciado para sua atuação profissional. A falta de preparação didático-pedagógica apontada por P 3 e P 7, a pouca carga horária do curso para conteúdos específicos nos relatos de P 4, P 9 e P 10, atrelados com a insuficiência de atividades práticas, são considerados pelos professores pontos falhos das formações iniciais (MALDANER, 2003).

Além disso, na dinâmica da prática docente, muitas situações adversas interferem no processo de ensino, consolidando o saber docente experiencial e prático nas definições de Tardif (2002) e sinalizado por P 2, como também por P 5, P 6, P 7 e P 8

concordando ao afirmarem que só se aprende na prática.

Dessa forma, as expectativas para amenizar as lacunas da formação inicial (COSTA, 2004), estão voltadas para uma formação continuada que contemple as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de química.

Nesse aspecto, os professores afirmaram que buscam se manter atualizados por meio de: cursos ofertados pela SEED e NRE (100%); cursos à distância por internet (60%); cursos semipresenciais (30%); cursos na área (80%); e leitura de livros, artigos e revistas (100%), sendo neste item possível assinalar mais de uma alternativa.

Solicitados para que, numa escala de 1 a 5 (considerando a numeração em ordem crescente de satisfação), os professores pontuassem em que nível os cursos de formação continuada, em que participaram, estão relacionados com a sua realidade em sala de aula, as respostas estão apresentadas na Tabela 1:

Nível de satisfação	Número de respostas	Percentual
1	1	10%
2	3	30%
3	3	30%
4	2	20%
5	1	10%

Tabela 1: Nível de satisfação dos docentes com os cursos de formação continuada.

Fonte: Autoria própria (2015)

Quanto aos cursos de formação continuada, que participaram no decorrer dos anos, a maioria (70%) dos professores disse que apresentavam pouca relação com o contexto de sala de aula, não indo ao encontro de suas expectativas.

Entre os interesses que levam aos professores a participarem da formação continuada, verificaram-se busca por: ampliar os conhecimentos; atualização profissional; ascensão na carreira; trocas de experiências; contatos com colegas da área.

Os professores sugerem que: “deveriam acontecer mais encontros de professores de química para tratar sobre conteúdos a serem trabalhados nos colégios”, como relatado por P 8.

## **b) Ensino de Química: dificuldades e concepções acerca do enfoque CTS**

Sobre o ensino de química, os itens buscaram compreender as principais dificuldades dos professores no ensino e seu conhecimento sobre enfoque CTS.

Na caracterização das principais dificuldades encontradas para se ensinar química foram ressaltadas:

a) Em metade das respostas dos docentes apareceu o pouco interesse e estudo por parte dos alunos;

b) falta de espaço físico, laboratórios e materiais de apoio, sinalizado em 60% das respostas, conforme se observa na fala de P6: “falta de laboratório e material de apoio”;

c) trabalhar com conceitos abstratos e relacionados à matemática, evidenciado em 50% das respostas, como expressa P9: “Os fundamentos básicos não estão consolidados, como a matemática. Devido a isso, existe muita dificuldade, principalmente ao trabalhar com físico-química”; e

d) a dificuldade de contextualização dos conceitos químicos, apontados em 60% das respostas: “contextualizar alguns temas, para que o aluno perceba a importância de determinados conteúdos” (P 2).

Tais aspectos alertam para a necessidade de se promover formações continuadas que venham ao encontro a tais dificuldades, como forma de contribuir e amparar o professor na sua prática pedagógica e, em contrapartida, à aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos químicos (SCHNETZLER, 2002; MARCONDES *et al.*, 2009; SANTOS, MALDANER, 2011).

Buscando um diagnóstico peculiar sobre a promoção das interações entre ciência, tecnologia e sociedade no ensino de química, foi questionado aos professores se conheciam o enfoque CTS.

Os professores tinham a opção de selecionar mais de uma resposta, assim, os dados apontaram que: três (3) nunca ouviram falar; dois (2) só ouviram falar; cinco (5) disseram ter conhecimento por meio de leituras de artigos científicos e/ou livros; e quatro (4) por meio de cursos, oficinas e palestras.

Nesse sentido, indagou-se aos pesquisados se em suas aulas realizavam reflexões sobre as relações sociais e tecnológicas no ensino dos conteúdos químicos em suas aulas. Dentre as respostas, dez afirmaram que conseguem como mencionam os professores:

Procuro trabalhar temas focando na educação ambiental. (P 1)

Procuro relacionar os conteúdos específicos da disciplina com suas implicações sociais e/ou sua importância para a formação de indivíduos críticos e atuantes. (P 2)

Aplicando o tema proposto no cotidiano do aluno mostrando a ele a importância da química na sua vida. (P 4)

Trabalhando com textos sobre consumismo, água, poluição, doenças (P 6)

Afinal a química está ligada a economia de um país e contribui para o desenvolvimento social diretamente (P 7)

Por meio de palestras, discussões, debates, trabalhos em grupos. (P 8)

Realizando aulas práticas, juntando assim a teoria com as experiências do dia-a-dia (P 9)

Contextualizo situações do cotidiano com os conteúdos trabalhados (P 10)

Nas descrições, as reflexões CTS se relacionam com as questões ambientais, na proposta de levar o aluno a relacionar os conceitos científicos à sua vida cotidiana. A

metodologia aplicada também é retratada pelos professores como determinante nesse processo. Porém, percebe-se a necessidade de subsidiar o professor para que possa recorrer ao enfoque CTS como proposta de ensino que o auxilie na contextualização dos conceitos e condução de discussões e reflexões pelos alunos, das implicações das atividades científicas e tecnológicas relacionadas com a química, no contexto social (SCHNETZLER, 2002; SANTOS, MALDANER, 2011).

## 6 | ANÁLISE E CONCLUSÃO

De modo geral, os professores sinalizaram que os principais entraves para se ensinar química, são: o pouco interesse dos estudantes; a falta de espaço físico, laboratórios e materiais de apoio; a articulação sobre conceitos abstratos relacionados com cálculos matemáticos; e a dificuldade em contextualizar os conceitos químicos, vindo ao encontro com outras pesquisas na área sobre o assunto (SILVA; MACHADO, 2008; GONÇALVES, 2009; FIRME; GALIAZZI, 2014).

Sobre a realização de reflexões científicas, tecnológicas e sociais no ensino dos conteúdos químicos, metade dos professores respondeu que nunca ou apenas só ouviram falar sobre CTS, e que, portanto, não costumam realizar tais reflexões em suas aulas. Dos que possuem conhecimento sobre o enfoque CTS, estes apontam que conseguem realizar as reflexões por meio de temáticas ambientais. Isso remete a necessidade de ofertar recursos teóricos e práticos para que o professor consiga utilizar o enfoque CTS como proposta de ensino que contribua na contextualização dos conceitos químicos e na orientação de debates e reflexões pelos alunos, sobre as interferências das atividades científicas e tecnológicas no contexto social.

Os professores apontam que a FC deveria ser uma possibilidade de fornecer subsídios no enfrentamento das dificuldades encontradas no ensino de química, mas que da forma como acontece deixa muito a desejar, pois não são vinculadas à realidade dos docentes como sugerem Marcondes *et al.* (2009).

Dentre as expectativas que estimam dos programas de formação continuada, os professores destacam as oportunidades de: ampliarem seus conhecimentos; atualização profissional; ascensão na carreira; troca de experiências entre os pares; e maior contato com colegas da área.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessas informações coletadas, entende-se que: os cursos de formação continuada desarticulados do contexto escolar; a descontextualização do conhecimento científico; a quantidade de alunos por turma; a falta de laboratórios escolares; o ensino memorístico e atrelado à exploração da linguagem simbólica da química; e o tempo restrito para o ensino e aprendizagem (SANTOS, SANTOS, SILVA, 2014) configuram

algumas das dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de química a nível médio.

Considerando estas percepções, este estudo sinaliza para a necessidade de se ofertar uma formação continuada que atenda os anseios dos professores, fornecendo subsídios teórico-metodológicos para que o possam refletir e agir sobre sua prática pedagógica.

Nesse contexto, entende-se que a FC deve possibilitar momentos de discussão, no propósito de contribuir para que o professor compreenda a importância de se ter uma postura investigativa e pesquisadora sobre sua ação pedagógica, evidenciando sua parcela de responsabilidade na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 2013, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Química**/Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF,1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 2002. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>

CHAMON, E. M. Q. O. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 89-109. Dez, 2006.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5.ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

COSTA N. M. L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Ano 20, dez, 2004.

DIAS, S. C. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

FIRME, M. V. F.; GALIAZZI, M. C. A Aula Experimental Registrada em Portfólios Coletivos: A Formação Potencializada pela Integração entre Licenciandos e Professores da Escola Básica. **Química nova na escola** – São Paulo-SP, vol. 36, nº 2, p. 144-149, maio, 2014.

GARCIA, M. I. G. *et al.* Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de La ciencia y La tecnología. Madrid: **Tecnos**, 1996.

MACEDO, N. G.; RITTER-PEREIRA, J.; MALDANER, O. A.; GUIMARÃES, O. M. A Matriz de Referência do ENEM 2009 e o Desafio de Recriar o Currículo de Química na Educação Básica. **Química Nova na Escola**, vol. 33, nº 3, p. 153-159, agosto, 2011.

MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador. 2 ed. Ed. Unijuí: Ijuí, RS, 2003.

MARCONDES, M. E. R.; CARMO, M. P.; SUART, R. C.; SILVA, E. L.; SOUZA, F. L.; SANTOS JR, J. B.; AKAHOSHI, L. H. Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. **Investigações em Ensino de Ciências** – V14(2), pp. 281-298, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 2015. Disponível em: [www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR\\_ANEXO\\_UNICO.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf)

RODRIGUES, C. G., KRÜGER, V. SOARES, A. C. Uma hipótese curricular para a formação continuada de professores de ciências e de matemática. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 415-426, 2010.

RUIZ, A. I. Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil. São Paulo: Moderna, 2009.

SANTOS, B. F.; SANTOS, K. N.; SILVA, E. S. Interações discursivas em aulas de química ao redor de atividades experimentais: uma análise sociológica. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 03, p. 227-246, set-dez, 2014.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre a formação continuada de professores de química. **Química nova na escola**. n. 16, nov. 2002.

SILVEIRA, R. M. C. F. **Desenvolvimento profissional em serviço dos professores do CEFET-PR Unidade de Curitiba**: a contribuição para a prática pedagógica. Curitiba, 1999. Dissertação (mestrado em Tecnologia – Área de Educação Tecnológica) Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-PR Unidade de Curitiba.

SOUZA, R. L. L. **Formação continuada de professores e professoras do município de Baurer: compreendendo para poder atuar**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Matemática) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2007.

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

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS: Impacto de um programa de formação continuada de professores de ciências do Ensino Básico. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 191-211, 2005.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER?

### **Eliziete Nascimento de Menezes**

Mestre em Educação Brasileira

Universidade Federal do Ceará – UFC

Fortaleza - CE

**RESUMO:** Neste trabalho, nosso objetivo foi caracterizar as interpretações feitas pelos professores acerca das orientações pedagógicas recebidas da Secretaria Municipal da Educação (SME) para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC em sala de aula. Para isso, utilizamos ideias e conceitos de autores que versam sobre os saberes docentes e a autonomia relativa do professor (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007). Como opção metodológica, fizemos uso de pesquisa exploratória. O trabalho constou de pesquisa de campo com entrevistas em profundidade, a construção e as análises dos dados foram realizadas à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo, utilizando para isso os textos das entrevistas por meio de sistemas de codificação e identificação de unidades de registro e unidades de contexto. A análise dos dados nos permitiu perceber que, acerca das orientações pedagógicas recebidas, a maioria das professoras responderam que não foram orientadas para o trabalho com os jogos. Portanto, podemos concluir que existe uma lacuna a ser preenchida quanto à

formação continuada que deveria orientar as alfabetizadoras para o trabalho com este tipo de jogos e também que as professoras fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais, entre outros saberes destacados por nós nesta pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Orientações pedagógicas. Prática docente.

**ABSTRACT:** In this work, our objective was to characterize the interpretations made by the teachers about the pedagogical guidelines received from the Municipal Department of Education (SME) for the use of the PNAIC didactic games in the classroom. For that, we use ideas and concepts of authors that deal with teacher knowledge and the relative autonomy of teachers (Tardif, 2014 and Thereren, 2007). As a methodological option, we made use of exploratory research. The work consisted of field research with in-depth interviews, the construction and analysis of the data were carried out in the light of Bardin (2009), based on the technique of content analysis, using the texts of interviews through systems coding and identification of recording units and context units. The analysis of the data allowed us to perceive that, regarding the pedagogical orientations received, most of the teachers answered that they were not oriented to work with the games. Therefore, we can conclude that there is a gap

to be filled as to the continuous training that should guide the literacy teachers to work with this type of games and also that teachers do the teaching work taking into account their experiential knowledge, among other knowledges that we in this research.

**KEYWORDS:** Continuing education. Pedagogical guidelines. Teaching practice

## 1 | INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) representou uma expansão das ideias do cearense Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para todo o território brasileiro. Isso se deveu ao fato de o PAIC ter sido considerado uma experiência exitosa a ser trabalhada com alunos do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental nas escolas públicas, pois esteve voltado, principalmente, para a alfabetização.

Por isso, ampliar a discussão em torno desta temática constituiu um desafio que culminou nesta pesquisa, a qual partiu de uma problematização que envolve os seguintes questionamentos: os professores conhecem e usam os jogos do PNAIC? Os professores recebem orientação para trabalhar com esses jogos? A fim de melhor sistematizar as ideias contidas na problemática esboçada acima, buscamos embasamento sobre o assunto em contribuições teóricas de autores que versam sobre a autonomia, a experiência e a prática docente (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007).

Apartir das ideias desses autores, elaboramos mais adequadamente a redação da questão norteadora da pesquisa. Assim, como questão a nortear a presente pesquisa, perguntamo-nos: Como as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação acerca da utilização dos jogos didáticos são interpretadas pelos professores?

Para tentar responder a esse questionamento, traçamos como objetivo geral do trabalho: Caracterizar as interpretações feitas pelos professores acerca das orientações pedagógicas recebidas da Secretaria Municipal da Educação para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC em sala de aula.

Para apresentar os resultados e, conseqüentemente, o alcance do objetivo acima exposto, o presente trabalho se compõe retoricamente de quatro partes. Na primeira, imediatamente após a esta introdução, apresentaremos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas implicações e transformações na prática pedagógica nas turmas iniciais do ensino fundamental, mostrando os jogos didáticos do PNAIC e objeto de investigação neste estudo, além de refletirmos sobre o trabalho docente e a prática pedagógica amparados por autores como Tardif (2014) e Therrien (2007).

Em seguida, apresentaremos o desenho metodológico, bem como o percurso da investigação realizado para tornar possível a concretização da pesquisa, caracterizando os sujeitos, o *locus* da pesquisa e os critérios de seleção das escolas e, por fim, a construção e as análises dos dados à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica

de análise de conteúdo, utilizando para isso os textos das entrevistas por meio de sistemas de codificação e identificação de unidades de registro e unidades de contexto.

Dando continuidade a esse percurso retórico, exibiremos as nossas análises quanto às orientações pedagógicas recebidas por parte das professoras advindas das coordenações e/ou formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho com os jogos didáticos do PNAIC em sala de aula. Por fim, apresentaremos alguns resultados e conclusões que a análise dos dados nos permitiu chegar.

## 2 | O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Atualmente, a rede pública de ensino, trabalha, nos anos iniciais do ensino fundamental, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Criado em 2012, o Pacto é um compromisso formal que consiste numa participação articulada entre Governo Federal, Distrito Federal, Governos Estaduais e Municipais, inclinados a dispensar esforços e recursos, apoiando professores e escolas, no fornecimento de materiais didáticos de qualidade para as crianças e na implantação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. Todo esse esforço objetiva:

- I. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;  
melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- III. contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- IV. construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Art. 5º da PORTARIA N.º- 867, DE 4 DE JULHO DE 2012).

Considerando todos esses aspectos do artigo 5º, mencionado acima, percebemos que o PNAIC surge com a intenção de melhorar o quadro de aprendizagem dos alunos em fase de construção do conhecimento sobre a leitura e apropriação do sistema de escrita, demandando, além de um vasto material didático, orientação aos professores quanto às estratégias metodológicas a serem adotadas e os processos de avaliação, entre outros aspectos, a fim de que tenham suporte pedagógico para desempenhar melhor o seu trabalho de alfabetizador.

A orientação aos alfabetizadores se dá por meio dos orientadores de estudo, selecionados via edital e denominados de formadores. O professor participaria da formação em seu município ou estado. No caso da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), os locais foram denominados de “polos”, os quais estariam contemplando os seis distritos administrativos do município. Em dia e horário determinados, e divulgados pelo site da SME; os professores seriam orientados nas escolas, por meio dos coordenadores, a se deslocarem para seus locais de formação. Ao final de cada ano do curso, por conseguinte, os alfabetizadores receberiam um certificado. Esse

curso é composto de seminários, atividades extraclases e aplicação de trabalhos nas turmas em que o alfabetizador leciona.

Como podemos perceber, as ações do PNAIC são um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo MEC e contribuem para a alfabetização, apoiando-se em quatro eixos, a saber: I - formação, II - material didático e pedagógico, III - avaliações e IV - gestão, controle social e mobilização. Esses quatro eixos têm como foco principal a formação continuada de professores alfabetizadores, considerando o compromisso assumido de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Segundo a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, esse, portanto, é o grande desafio do Pacto: equiparar, até o ano de 2022, os índices de avaliação de nossa educação básica à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Uma das orientações que os docentes recebem é a de alfabetizar com jogos. Para esta ação, o PNAIC enviou para as escolas (entre outros materiais) uma caixa de jogos. Os jogos do CEEL que constituem parte do material pedagógico que compõe o PNAIC. Produzido em 2011 em uma parceria entre o MEC, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) ele é destinado ao uso em sala de aula para trabalhar ludicamente a alfabetização.

O CEEL desenvolveu este material para ser usado como recurso didático, a fim de auxiliar o professor na área de alfabetização e língua portuguesa para trabalhar na mediação acerca da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O material é composto por dez jogos e, nele vem acompanhando um manual didático no qual constam objetivos didáticos traçados e sugestões de encaminhamentos, bem como indicação de uso de recursos auxiliares, a exemplo do alfabeto móvel e de propostas para que as crianças possam jogar individual e coletivamente.

## **2.1 O docente e a gestão pedagógica da matéria**

Refletindo o trabalho docente com os jogos do CEEL à luz de Therrien (2007), bem como as contribuições do autor sobre a gestão pedagógica da matéria, podemos perceber que os conteúdos de leitura e escrita, supostamente contidos na mediação docente usando os referidos jogos, precisam ser muito bem gerenciados pelos alfabetizadores, a fim de que alcancem os seus propósitos. Isso se chama, conforme nos lembra Therrien (2007), um processo de gestão pedagógica da matéria, a qual seria aqui representada pelos conteúdos de leitura e escrita com fins de alfabetização das crianças. Para o autor, trata-se de mais um saber que o professor, na gestão da matéria, utilizará as definições curriculares como um referencial de base para orientar sua atuação pedagógica junto aos alunos.

Therrien (2007) define trabalho docente como sendo um processo educativo de instrução e formação que ocorre de humano para humano na mediação de saberes em um processo de interação que se dá em um tripé pelo qual em uma ponta está

o docente, em outra ponta, os alunos e, ainda em outra, está a matéria de ensino. A matéria do ensino, por sua vez, constitui o elemento primordial da docência e a relação que o professor, um sujeito transformador, estabelece com outro sujeito, o aluno, dentro e fora de sala de aula, é parte de um progresso profundamente condicionado pela forma como ele lida com os conteúdos. Entendemos assim que o docente é responsável pela transformação das orientações curriculares em ações efetivas: a gestão da matéria.

Outro ponto importante que destacamos nesta pesquisa é como o professor tem aprendido a gerenciar essa matéria, pois esta ação, na maioria das vezes, não está orientada pelas formações, como veremos adiante, mas é adquirida por meio da prática, no convívio com a turma, nas relações que se estabeleceu entre professor e aluno. Portanto, à luz de Therrien, compreendemos que aprendizagem é (re)construção, tanto para professor como para aluno. Do lado do professor, sua própria aprendizagem funciona como um filtro para o tipo de ensino que vai realizar. Simultaneamente, sua busca de ajustar a complexidade dos conteúdos ao nível dos alunos com os quais trabalha, deve atender a objetivos epistemológicos, metodológicos e didáticos, de forma geral. De igual modo, o aluno não é um indivíduo unicamente cognitivo, do contrário, a dimensão afetiva, social, entre outras, também são importantes. Por aí se entrecruzam saberes múltiplos e heterogêneos constantes do currículo.

Apesar das orientações recebidas nas formações do PNAIC, sabemos que a gestão pedagógica da matéria recebe influência direta das situações imprevistas da sala de aula. Segundo Tardif (2014) e Therrien (2007), diante dessas situações, o professor leva em conta seus múltiplos saberes e experiências cotidianas adquiridas por meio da prática de sala de aula. Com isso, ele vai construindo dia a dia com a sua turma a sua maneira de trabalhar, levando em conta suas experiências, o perfil da turma e suas peculiaridades, enfim, os macetes que o faz ser o profissional do ensino que é (THERRIEN, 2003). Portanto, trata-se de um saber importante, visto que o conhecimento da turma e os ajustes entre professor e aluno que se adaptam e se relacionam com respeito e tolerância, implicam em melhores resultados no trabalho com sujeitos que compreendem bem seus papéis e as cobranças que os envolvem a ambos.

Pensar nesses ajustes e falar sobre eles é extremamente importante para refletirmos sobre as orientações pedagógicas recebidas pelos professores para a utilização dos jogos didáticos do PNAIC, visto que esta tendencialmente pode ser interpretada como sendo uma importante fonte de saberes para os professores. Desta maneira, eles podem utilizar o material seguindo tanto as instruções do manual como buscando, por meio da prática, novas formas de instigar as crianças e ajustar os jogos ao perfil da turma com que trabalham, ou seja, buscam macetes e saberes experienciais (TARDIF, 2014) para desenvolverem melhor o trabalho no chão da sala de aula (THERRIEN, 2007).

### 3 | DESENHO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa foi utilizado um desenho metodológico de caráter qualitativo e exploratório. O cerne do trabalho constou de pesquisa de campo com entrevistas em profundidade que, segundo Deslandes, (2013, p. 64) é o tipo de comunicação “em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”.

A pesquisa que propusemos teve como *locus*, de certa forma, toda a rede municipal de Fortaleza, uma vez que a nossa intenção foi a de tomar como amostra uma escola situada em cada Distrito Educacional (DE), totalizando seis escolas. Em cada escola, selecionamos uma sala de aula de primeiro ano e outra sala onde funcionava uma turma de segundo ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza.

No que concerne ainda à escolha de todos os distritos como *locus* para pesquisa, ela se deu em função de que foi possível termos uma amostra de como se configuraria a pesquisa em cada Distrito Educacional (DE). Nossa inferência era a de que, para termos uma ideia geral do panorama do uso dos jogos do PNAIC na educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, deveríamos realizar a pesquisa com um retrato do município, ou seja, tomando por base uma escola em cada DE.

Fornecidas essas explicações, devemos dizer que o primeiro passo que demos foi em direção de encontrar seis escolas da PMF situadas em cada um dos seis Distritos. Essa busca foi feita entre colegas de trabalho, nas formações de professores da PMF, por indicações de ex-colegas de faculdade, contato nas redes sociais, entre outros meios que nos foram necessários.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental lotadas nas escolas como professoras efetivas as quais escolheram seus nomes fictícios. Nossa ida às escolas aconteceu pela manhã, horário em que fomos licenciadas pela PMF para realizar nossa pesquisa de Mestrado.

A análise dos dados foi efetuada de maneira descritiva e interpretativa, baseada na técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e inferência do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, a análise de conteúdo se processa em três fases: pré-análise; exploração de material e tratamento da informação, inferência e interpretação. Para que aconteça a terceira etapa da análise, do tratamento dos resultados, faz-se necessário exploração do material com a definição de categorias por meio de sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro (equivalente ao segmento de conteúdo considerado como unidade base, a ser usado na categorização) e unidades de contexto (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que equivale ao segmento da mensagem). Para nossa análise, utilizamos os textos das entrevistas.

## 4 | ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico, apresentamos os resultados obtidos na análise quanto às orientações recebidas. Iniciamos abordando os resultados produzidos a partir das professoras que nos afirmaram ter recebido orientação nas formações para trabalhar com os jogos didáticos do CEEL. Em seguida, pontuamos as contribuições das entrevistadas que nos informaram não ter recebido formação para o trabalho com os jogos.

### 4.1 Pouca orientação quanto ao uso dos jogos

Na Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF o acompanhamento e orientações é feito de duas maneiras, a saber, na escola, por meio das coordenadoras pedagógicas e nas formações continuadas, por meio das formadoras do PNAIC, em encontros mensais. Nessas formações, segundo as professoras Léa e Lara, respectivamente, elas receberam apenas alguns poucos direcionamentos para trabalhar com o material do CEEL, quase não fazendo parte da formação, conforme percebemos no trecho a seguir:

É assim, na formação do Pnaic no ano passado, não foi uma formação, ela não falou exclusivamente sobre o CEEL. [...] Ela não fez uma aula direcionada, mas ela chegou a levar e mostrou, falou, disse como era que jogava alguns daqueles jogos. Mas não foi uma formação direcionada pra eles não. [...] Ano passado. No 1º. Ano. (*Professora Léa*).

O que a professora deixa entrever é que, em sua visão, uma formação mais direcionada ou sistematizada seria a iniciativa mais adequada por parte de quem coordena as ações desse programa, pois os alfabetizadores precisam de orientação.

No entanto, um aspecto importante pelo qual podemos pensar, a partir da fala da professora, refere-se ao fato de os jogos terem sido apenas apresentados, demonstrando um momento que, ao invés de acrescentar algo novo à prática docente, por meio da promoção de novos saberes a partir daquela vivência, restringiu-se a um simples contato com a caixa e a descrição pobre de como se joga. O que podemos inferir a partir desse fato, é que ficou a desejar, por parte das coordenadoras do programa de formação, as orientações sobre como trabalhar o aspecto lúdico dos jogos e sua relação com a alfabetização, de modo que essa relação pudesse desenvolver a leitura e a escrita das crianças.

Ao nosso ver, a exploração desse material e a reflexão gerada a partir dele, junto às professoras, coordenadores e formadoras, deixou de caminhar pela trilha exploradora de suas vantagens e limitações, suas inadequações, entre outros aspectos relevantes. A relevância de tal discussão para os professores encontra fulcro no fato de que a relação entre o jogo e a educação de crianças, como bem podemos concluir das afirmações feitas por Brougère (1998, 2004), necessita de uma acurada atenção por parte dos educadores, a qual tem a ver não apenas com os materiais utilizados, mas também com a qualidade dos espaços destinados às brincadeiras.

E mais importante do que os materiais e os espaços, aos quais se referem o autor, é a própria intervenção pedagógica, ou seja, a atuação do professor no enriquecimento desses materiais e espaços como recursos pedagógicos. Para Brougère, muitos professores ainda se questionam até que ponto eles podem ou não sugerir ideias ou usos de materiais tanto para a como durante a brincadeira, sinalizando assim para o fato de que o professor esteja obrigando as crianças a brincarem de uma determinada maneira que não seja aquela que elas (as crianças) elegeram.

Reiterando o que a professora Léa falou sobre as orientações pedagógicas para uso dos jogos, a professora Lara também afirmou ter, de certa forma, recebido formação para usar os jogos, embora seu relato date de um tempo mais remoto e não tenha acontecido um trabalho de orientação exclusivamente para esses jogos didáticos, conforme veremos a seguir.

*Recebi. Eu recebi uma formação [...] do CEEL não. Mas, tinha os jogos dele. Pra gente dar uma olhada, foi numa formação do PAIC, não recordo mentalmente, isso tem uns 2 anos atrás... acho que foi em 2013, se não me falha a memória, mas assim, foi só um dia da formação e um momento específico, não foi a formação toda. [...] A gente formou equipes na hora e... pegamos, relacionamos uma ou duas caixas, tivemos tempo de ler... 'As instruções...' [fala da pesquisadora] E ver como é que poderia ser usado em sala. (Professora Lara).*

A ilustração do relato acima nos faz refletir que a relevância que se deu ao uso dos jogos didáticos do CEEL foi tão insuficiente que a alfabetizadora tem dúvidas quanto à precisão das datas.

Nas entrelinhas da narrativa da referida professora, percebemos que ela não recebeu orientação do CEEL e um segundo ponto diz respeito ao tempo de que elas dispuseram para ter acesso a essas informações. Foi dedicado apenas um momento em um único dia e o tempo que tiveram limitou-se ao exercício de ler as instruções e ver como poderia ser usado em sala. Essa leitura, a nosso ver, poderia ser feita na escola, a fim de que a formação pudesse auxiliar o professor a produzir ideias para o uso dos jogos. Pensemos, portanto, qual o sentido dessas formações para professoras e formadoras, pois o intuito deveria ser o de discutir aprofundadamente a relação entre esses jogos e a aprendizagem da escrita. Será que estas formações continuadas realmente preparam os professores?

Therrien (2007) define trabalho docente como processo educativo de instrução e formação que ocorre por meio da interação entre o docente, os alunos e a matéria de ensino que, por sua vez, constitui o elemento primordial da docência. Nesse movimento, a relação que o professor estabelece com o aluno é parte de um processo condicionado pelo modo como o docente opera com os conteúdos. Saber gerenciar o conhecimento pedagógico da matéria e alcançar os alunos é ponto relevante em nosso estudo. Contudo, se a formação deixa a desejar e não preenche lacunas quanto às instruções dos alfabetizadores estes vazios podem, de algum modo, inviabilizar um melhor e mais produtivo trabalho docente.

## 4.2 As orientações ficaram por conta das próprias professoras

Nessa categoria de análise, levamos em conta as narrações das professoras que disseram não haver recebido orientação para trabalhar com o material do CEEL.

A professora Ângela, por exemplo, revelou que nunca recebeu orientação nas formações quanto ao uso dos jogos, conforme veremos no parágrafo que se segue.

*Nunca. Ninguém. E se eu te disser... e eu digo isso sem medo de estar errando, sem estar sendo injusta, não estou sendo injusta. Nunca uma formadora foi pra minha sala de aula dar aula de formação com os jogos do Pacto. Porque eu tenho certeza que elas nem sabem o que tem lá dentro e eu tenho certeza que elas não sabem usá-los. (Professora Ângela).*

Ângela atribui a falta de orientação que deveria ser destinada às alfabetizadoras ao desconhecimento do material e queixa-se da ausência de um acompanhamento mais de perto por meio de visitas à sala de aula, por exemplo, para uma orientação que leve em conta a realidade da educadora, seus alunos e escola.

Um primeiro aspecto que a alfabetizadora entrevistada destaca é exatamente a necessidade da formação e importância da orientação, primeiro para quem coordena e, depois para os professores. Ainda assim, nos adiantamos em considerar que os professores se esforçaram em compensar as deficiências da não orientação e acompanhamento sistemático, como visto na fala da alfabetizadora, e desenvolveram suas próprias estratégias para uso dos jogos do Pacto. É provável que Ângela já se adiante e queira se eximir de qualquer cobrança, visto que nem mesmo as coordenadoras têm a formação que deveria para usar esses jogos.

De igual modo, nas exposições que se seguem das professoras Alice e Jasmin, percebemos que, além do ponto de intersecção existente entre o relato anterior quanto à falta de formação e preparo, há a descrição de experiências de uso e aprendizagem no manuseio do material que as mesmas fizeram sozinhas, lendo as instruções do manual e/ou brincando com os jogos. A professora Alice respondeu que não recebeu formação:

*Não. Nenhuma. Vem o livrinho... 'As instruções...' [fala da pesquisadora]. As instruções que eu guardo com muito carinho... [risos] meu livro de consulta... então todas eu aprendi sozinha. Eu fui lá, li e fui testando também... (Professora Alice.)*

Jasmin, por sua vez, também declarou:

*Nunca. Não porque eu não sei nem se houve porque eu estou pegando esse material, como eu lhe disse, eu vim conhecer ele sozinha, esse material. Porque eu vi a necessidade de estar fazendo com jogos e aí eu vi a caixa, aí eu fui olhar o que era que tinha dentro da caixa... (Professora Jasmin).*

Além dessas professoras, outras também narraram a experiência autônoma e algumas vezes solitária de conhecer o material, pondo em prática os seus vários saberes experienciais, didáticos, históricos, entre outros, como considera Tardif (2014), a fim de tornar a aula mais dinâmica, atrativa e oferecer um conteúdo que, embora

fosse didático pudesse ser trabalhado com as crianças de forma mais lúdica.

Um primeiro aspecto sobre o qual podemos refletir apoiada no discurso da professora Alice é o fato de a docente guardar as instruções com carinho. Inferimos que o zelo, evidenciado pela narrativa da entrevistada, certamente se deve ao fato de o manual ser a única fonte de informação que ela possui. Até porque a docente nos diz, como já destacamos, que aprendeu sozinha, logo, a única orientação que teve se deu a partir da leitura do manual de instruções que vem na caixa do CEEL. Por isso, tanto cuidado com o guia de indicações.

Outro aspecto que temos para meditar está no fato de algumas professoras terem descoberto o material por acaso, sozinhas, como é o caso de Jasmin, cuja fala ilustramos logo acima. Como esta é uma pesquisa de amostragem, como já explicitamos no capítulo da metodologia, inferimos que, de igual modo, deva ter outras professoras da Prefeitura de Fortaleza que também descobriram o material do CEEL solitariamente.

Considerando todas essas questões, nos indagamos sobre como podemos pensar em uma educação mais ampla e que atinja as todas as crianças se cada professora vai fazendo como pode? A reflexão é mais profunda e vai além, chegando a ser controversa, se relacionarmos esse fazer docente solitário com a discussão atual do currículo unificado. Em nossa visão seria contraditória a prática de desbravar um material lúdico-pedagógico solitariamente, diante da implantação de um currículo uno. Como pensar em ações como esta do PNAIC, que tem mais ou menos essa ideia de generalizar a qualidade da educação, se cada professora tem de fazer o seu trabalho limitando-se ao que está dentro de suas possibilidades e, fazê-lo como pode?

Percebemos que, apesar de serem professoras de todos os distritos de Fortaleza e que, talvez nem ao menos se conheçam, os relatos concorrem para um mesmo ponto, a falta de orientação quanto ao uso dos jogos do PNAIC. Com estas falas percebemos que a maioria das professoras dentre as doze alfabetizadoras entrevistadas descreveu uma falta de formação quanto ao uso dos jogos do Pacto, importante recurso pedagógico que, à luz de Kishimoto (2003) mistura jogo e ensino para proporcionar por meio de experiências lúdicas a alfabetização (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986) das crianças em fase de aquisição da leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Verificamos, portanto, a necessidade das professoras de que essas lacunas por elas identificadas sejam preenchidas nas formações continuadas e que haja um acompanhamento mais próximo por parte das coordenações e formadoras.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de analisarmos os dados, apresentamos alguns arremates a partir de nossa discussão, acerca das interpretações feitas pelas professoras sobre as orientações recebidas para a utilização dos jogos do CEEL.

Vimos, por meio deste trabalho de pesquisa, que grande parte da amostra de professoras pesquisadas nos respondeu que não foram orientadas. Logo, concluímos que as mesmas fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais (TERRIEN, 2003), entre outros saberes destacados por nós ao longo deste trabalho. Assim, podemos dizer que, segundo as alfabetizadoras, existe, por exemplo, uma lacuna a ser preenchida quanto à formação continuada que deveria orientá-las para o trabalho com este tipo de jogos. Dessa forma, podemos inferir que as docentes interpretam essas orientações como inexistentes e, dentro deste objetivo específico encontramos dois pontos centrais os quais discutimos que apontam inicialmente para a ausência de orientação e, posteriormente, apontam para orientações que ficaram por conta das próprias professoras. Nesse sentido, compreendemos, a partir dos dados fornecidos por esta pesquisa, que nem sempre a formação prepara o docente para a realidade da sala de aula e que, em muitos momentos, o que grita alto são os saberes construídos ao longo da vida e por meio das experiências, bem como a sensibilidade e o bom senso do educador diante de cada turma, que por sua vez é particular, única, peculiar e individual, embora estejamos fazendo referência ao coletivo.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. PORTARIA No - 867, de 4 de jul de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 nov 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº de 4 de 27 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43)

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: artes Médicas, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. **Experiência e competência no ensino: o diálogo do**

conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. Publicado. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 45, 2003.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Máira. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. Publicado. In: **FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES**. Fortaleza, 2007. Anais. Fortaleza: UECE, 2007.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE**. 16., Aracajú, SE., 2003. Anais. Aracajú, SE., 2003. CD-Rom.

## FORMAÇÃO DE PROFESSOR E RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE

### Sorrana Penha Paz Landim

Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP  
Presidente Prudente – SP  
Pós-graduação em Educação

### Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP  
Presidente Prudente – SP  
Pós-graduação em Educação

**RESUMO:** Entendendo que família é o primeiro grupo social que a criança convive, e o segundo é a escola, iremos discutir sobre a relevância de se estabelecer uma relação entre essas duas instituições pensando no desenvolvimento integral da criança. Este trabalho teve como objetivo identificar se é discutida e pensada a relação família e creche na formação inicial dos alunos do curso de pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp de Presidente Prudente. Ainda na formação inicial os futuros docentes devem ter oportunidades de refletir, discutir e compreender que eles serão o elo deste vínculo, por isso estes, precisam entender as diferentes concepções de família, como se estabelece essa relação, a relevância de um vínculo família e escola para o crescimento da criança em todos os aspectos. A análise foi feita com base no Projeto Político Pedagógico e nos Programas de ensino do curso de pedagogia, pesquisando a palavra-chave *família*,

observando a visão geral proposta na formação e o que as disciplinas que abordam esse tema pretendem discutir e refletir com relação ao assunto. Concluiu-se que há disciplinas que abordam a temática e levantam discussões sobre os diferentes tipos de estruturas familiares, a importância do vínculo dessas instituições e como pode-se estabelecer essa relação desde o acolhimento da criança e da família na instituição escolar. Ou seja, o curso na referida instituição colabora na formação inicial do professor, proporcionando aos estudantes bases para serem futuros profissionais, que serão elo no vínculo família e escola e pensem no desenvolvimento da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Família, Creche, Professor.

**ABSTRACT:** Understanding that family is the first social group that the child lives, and the second is the school, we will discuss about the relevance of establishing a relationship between these two institutions thinking about the integral development of the child. This work had as objective to identify if the family and daycare relationship in the initial formation of the students of the course of pedagogy in the Faculty of Sciences and Technology / Unesp of Presidente Prudente is discussed and thought about. Still in the initial formation the future teachers should have opportunities to reflect,

discuss and understand that they will be the link of this link, so they need to understand the different conceptions of family, how this relationship is established, the relevance of a family and school bond for the growth of the child in all aspects. The analysis was based on the Pedagogical Political Project and the teaching programs of the pedagogy course, researching the keyword family, observing the general vision proposed in the training and what the disciplines that approach this theme intend to discuss and reflect on the subject matter. It was concluded that there are disciplines that approach the subject and raise discussions about the different types of family structures, the importance of the bond of these institutions and how this relation can be established from the reception of the child and the family in the school institution. That is, the course in the said institution collaborates in the initial formation of the teacher, providing the students bases for being future professionals, who will be link in the family and school bond and think about the development of the child.

**KEYWORDS:** Family, Nursery, Teacher.

## 1 | INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de família que será abordada nesse texto é a família entendida por adultos responsáveis, podendo ser pai, mãe, avós, tios ou outros, mas que estes cumpram o papel de cuidar e garantir os direitos dos pequenos. Atualmente existem diferentes tipos de organização familiar e não há uma configuração ideal (Dessen e Polonia, 2007), tais conceitos foram sendo modificados e estruturados historicamente (Ariès, 1981). Ainda na formação inicial o futuro pedagogo, deve ter a oportunidades de conhecer, refletir e discutir sobre essas diferentes formas de famílias, pois na sala de aula, eles encontrarão com diversas crianças que possivelmente terão distintas estruturas familiares. E necessário lembrar que o importante é que se estabeleça relações afetivas qualificadas, pois, segundo Dessen e Polonia (2007, p.27),

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada.

A família é o primeiro ambiente social que a criança é inserida. Nela o bebê constrói seus primeiros vínculos, conhecendo e reconhecendo vozes, trabalhando aspectos motores, sociais e emocionais. Ou seja, a família é uma das instituições responsáveis pelo desenvolvimento saudável ou não da criança. Quando fica maior, a criança vai para a escola e para lá leva a bagagem que construiu em casa com seus pais ou responsáveis.

Os alunos trazem para a escola muitos problemas que são frutos do ambiente familiar. Se a escola não dialogar com os pais, terá poucas condições de ajudar os alunos a encontrarem soluções para os seus conflitos. (MARAN, 1977, p. 17)

O professor é a pessoa que está mais próxima da criança dentro da instituição escolar, independentemente do tipo de escola ou nível de ensino (Cardim, 2011). O estudante de pedagogia após sua formação, estará apto a ser um professor na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, trabalhando com toda a infância na faixa etária de 0 a 12 anos.

Portanto, em todos esses níveis de ensino é possível a atuação do pedagogo, ele pode ter contato com a criança no dia a dia, ao longo do processo educacional, e isso é importante para estabelecer relações de afeto com os pequenos. Mas também é necessário estabelecer vínculos com a família em momentos de recepção e entrega das crianças, esses instantes podem ser importantes para tal ação.

Rinaldi (1999) relatando sobre currículo emergente, traz três protagonistas a esse tipo de planejamento, que são: criança, família e educadores. O currículo emergente é uma proposta pedagógica que visa essa relação dentro do sistema educacional. A criança é o alvo principal da relação nessa proposta e ela passa a ser vista como um ser de direitos e não somente de necessidades, se torna ativa no próprio processo de obtenção do conhecimento e em toda essa dinâmica que é construída para atendê-la, já que o currículo trabalha na criação de ambientes e situações em que a criança terá oportunidade de se desenvolver e criar relações permanentes.

“Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de se comunicarem-se.” (RINALDI, 1999, p.114), essas potencialidades devem ser exploradas, as crianças devem ser estimuladas a trocar experiências em sua rede de relacionamentos.

O papel do professor nessa abordagem é de fazer um planejamento baseado em quatro aspectos importantes, o trabalho em equipe, que segundo Rinaldi é importante para atingir os objetivos da autonomia do professor. O segundo fator é a participação da relação escola e família, a proposta vê a família da criança como uma parceira no processo e no desenvolvimento educacional, pois ela passa a ser vista como uma unidade pedagógica importante e parte integrada da escola

“A plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional. Na verdade, nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola” (Rinaldi, 1999, p. 116).

O terceiro ponto é o ambiente, pensando na organização do espaço escolar, materiais necessários e planejamento de situações que proporcionem o desenvolvimento da criança. O quarto e último aspecto são as atividades que envolvem as crianças, segundo Rinaldi essa proposta favorece a investigação, instiga a curiosidade das crianças, a dúvida e a fascinação, todos esses quatro aspectos estão interligados entre si e também aos três protagonistas já citados aqui.

O papel do adulto nessa proposta, não é de responder perguntas, mas auxiliar as crianças para que elas descubram suas respostas, o adulto tem um papel importante

no desenvolvimento dos pequenos, pois ele deve se envolver, porém não ser intruso, mas sim favorecer a aprendizagem através da observação.

Portanto, o ponto principal da proposta e que queremos destacar é a parceria entre esses três protagonistas, que terá como foco da relação a criança. Esse vínculo se faz necessário, e o professor pode ser o elo dessa relação, por isso, é relevante que desde a formação inicial do docente, seja incentivado a discussão através de textos e conteúdos voltados a esse tema.

Atualmente o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), da cidade de Presidente Prudente, se constitui em 4 anos para a formação de docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e 1 ano para a formação de gestão educacional, sendo opcional ao aluno cursar ou não o último ano. Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo analisar se o curso, propõe a importância de discutir sobre família, e a relação desta com a escola, na formação dos futuros profissionais da educação.

## 2 | CAMINHO METODOLÓGICO

Este trabalho está dividido em: Introdução e fundamentação teórica, relatando sobre a importância da relação família e escola, para o desenvolvimento infantil, visando o professor como elo desse processo, a partir dos referenciais acadêmicos. Metodologia, explicando como se deu a forma de pesquisa, desenvolvimento, relatando os resultados obtidos neste trabalho e conclusão.

A pesquisa foi realizada por meio do Projeto Político Pedagógico e Programas de ensino do curso de pedagogia da FCT/Unesp da cidade de Presidente Prudente. Foi utilizada a palavra-chave *família* para observar o que este documento discorria sobre o assunto. Com o objetivo de saber se a universidade oferece aos estudantes e futuros docentes, a base necessária e uma boa preparação para que estes reflitam e compreendam a relação família e escola, entendendo a importância deste vínculo.

Conforme descrito no próprio PPP, o documento passou por duas reestruturações, sendo, no ano de 2006, e outra em 2011, e a última em 2015 (sendo o documento atual). Todas com o intuito de reformular a matriz curricular e seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para formação continuada do Conselho Nacional de Educação (CNE), e atender as exigências do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP), sobre as Deliberações 111/2012 e 126/2014. Buscando atender as deliberações e diretrizes, e formar um pedagogo com atuação na docência, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, e também para desempenho na gestão educacional.

Em meio as reformulações, houveram discussões com participação de docentes, seminário denominado: *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT/Unesp: Reflexão e (Re) Construção coletiva*, promovida pelo conselho do curso de

pedagogia em parceria com o departamento da Educação. O evento teve participação de professores, alunos do centro acadêmico do curso, e também duas conselheiras do Conselho Estadual de Educação. Para a reformulação, foram realizadas várias reuniões, com docentes e alunos. Sendo, 3 encontros para assessorias e esclarecimentos, 7 para discussão presencial sobre o PPP, 3 com alunos do curso e outras pequenas reuniões sobre reelaboração dos programas de ensino, reestruturação, pesquisa e elaboração e propostas para o documento. Em todos os momentos sendo pensado em oferecer uma educação de qualidade aos alunos, compreendendo a realidade atual da universidade e baseando em fundamentos legais.

### 3 | RESULTADOS

No Projeto Político Pedagógico há também anexado os programas de ensino do curso. Analisando primeiramente o texto do PPP, foi encontrado a palavra família apenas duas vezes. A primeira vez mostrando que o curso de pedagogia na FCT/Unesp com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada do Conselho Nacional de Educação, mediante a Resolução CNE nº. 02/2015, tem como um dos pontos principais conforme o art. 8º “VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;” (p. 18).

A palavra foi encontrada pela segunda vez no documento, em um trecho o qual é justificado o motivo do estágio de educação infantil na universidade, ser separado em: creche e pré-escola. Com uma citação de Vitória (2014), o documento ressalta a importância dos alunos do curso entenderem melhor o papel da creche, e que esta é um ambiente educacional que não compete com o papel da família. Portanto o curso visa como um dos objetivos da formação do estudante de pedagogia que ele entenda a importância do vínculo família e escola, e compreenda que esta relação não é uma competição, mas sim uma parceria.

Após isso a palavra família é encontrada apenas nos programas de ensino começando já no primeiro ano, na disciplina de História da Educação II, no conteúdo programático um dos temas está voltado as novas concepções, redefinições e reorganizações de família. Uma importante discussão na formação inicial de professores, pois atualmente há diferentes tipos de estrutura familiar (Ramos, 2016), e como futuros professores, é necessário aprender e compreender sobre este tema.

Ainda no primeiro ano, na disciplina de Sociologia da educação I, segundo os objetivos do programa de ensino, tem como uma das unidades pedagógicas levantar a discussão e reflexão sobre a organização familiar no ponto de vista histórico-sociológico, e também, a análise de como as transformações na vida familiar repercutem no espaço escolar.

No segundo ano do curso, a disciplina de Escola e currículo, tem como objetivo

promover ao aluno a percepção da influência de aspectos políticos e pedagógicos na relação família-escola e comunidade. Na matéria de Problemáticas da infância contemporânea, o conteúdo programático é voltado a contextualização da família na realidade brasileira, e o papel desta diante das dificuldades escolares dos filhos. Também reforça o tema dos novos arranjos familiares.

Nos Conteúdos, metodologias e práticas de ensino em educação infantil – creche, tem o objetivo de discutir o inserimento da criança e da família na instituição por meio do acolhimento, e contextualizar aos futuros docentes sobre a importância da relação escola- família na educação infantil, tendo em vista que é possível conhecer melhor a criança por meio da participação familiar.

Da mesma forma no terceiro ano do curso prosseguem discussões sobre a participação da família no contexto escolar, na disciplina Conteúdos, metodologias e práticas de ensino em educação infantil – pré-escola, continua a destacar a importância da acolhida na adaptação da criança e da família em relação a pré-escola.

Ainda no terceiro ano, há disciplinas que constam nas referências bibliográficas, textos voltados a temática sobre família, porém, nos objetivos e conteúdos do programa de ensino não há nada especificado sobre o tema. Isso acontece na disciplina de Organização e gestão escolar II, e da mesma forma na de Estágio na educação infantil: aprendizagem da docência e gestão do ensino na pré-escola.

No quarto ano não havia nada sobre o tema nas disciplinas, nem mesmo nas referências bibliográficas. Todas matérias eram voltadas a conteúdos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental. Então apenas no quinto ano foi possível encontrar novamente a palavra família na matéria de Direção escolar, que relata na ementa a importância de analisar criticamente a função do diretor da escola nas relações com todos os atores que influenciam no trabalho pedagógico da escola, inclusive a família. Na disciplina de gestão escolar: orientação e estágio supervisionado na educação infantil, também ressalta a relação família e escola como garantia de um dos trabalhos pedagógicos necessários na educação infantil. Interações no contexto escolar: conflitos e resoluções é a última matéria encontrada que busca discutir formas de fortalecimento das relações escolares, com foco em acolher a criança, o jovem e suas famílias.

#### **4 | CONCLUSÕES**

No decorrer da pesquisa, foi possível observar que a palavra família é mencionada muitas vezes no PPP e programas de ensino do curso de pedagogia na FCT/Unesp, sendo em referências bibliográficas, nos principais objetivos do Projeto Político Pedagógico, ementa e conteúdo das disciplinas. Em todos os anos há matérias que discutirão o tema família, exceto no 4º ano, que não consta nenhuma disciplina que abrange este tema de nenhuma forma.

Nos primeiros anos as matérias que abrangem o tema família são de sociologia e história da educação, ou matérias voltadas a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental. No quinto ano do curso as disciplinas são apenas sobre gestão educacional e há algumas que discutem sobre gestão democrática e visa em seus objetivos discutir sobre a parceria com a família.

Apesar da palavra-chave pesquisada não ter sido mencionada nas matérias do 4º ano, houve curiosidade de saber quais disciplinas que não abrangem este tema. E são disciplinas específicas para os anos iniciais, como história, matemática, ciências, entre outras.

Por meio da análise do PPP, foi possível entender que o curso de pedagogia tem como um dos objetivos formar um professor que entenda a importância do vínculo família e escola, e compreenda que esta relação não deve ser vista como uma competição, mas sim uma parceria. Gonzalez-mena e Eyer (2014) também afirmam que é necessário que o educador compreenda que não deve se sentir superior, nem competir com os pais. Isso é um processo, mas é importante que haja comunicação desde o primeiro dia de aula, pois o diálogo é uma questão central para a relação com a família e além disso, esse vínculo contribuirá para conhecer melhor a criança.

Portanto, o curso de pedagogia da FCT/Unesp, busca por meio das disciplinas obrigatórias oferecidas, oportunizar aos estudantes e futuros docentes, o contato com o tema família. Não só aos alunos que optam por fazer os quatro anos da graduação, mas também para os que escolherem cursar o quinto ano e obter a habilitação para gestão. Pois, por meio das disciplinas de gestão educacional, o profissional como futuro gestor, poderá ter base para consolidar uma gestão democrática futuramente, incluindo a comunidade e a participação da família.

Proporcionando por meio de referências bibliográficas, reflexões e discussões que podem construir e/ou ampliar o conhecimento dos alunos em relação a essa temática. Que poderá oferecer de forma positiva, uma boa formação aos estudantes do curso, dando base para serem futuros profissionais da educação e conseguirem estabelecer relações saudáveis com as famílias. Sendo o elo do vínculo família e escola, e visando o desenvolvimento da criança.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE nº 2/2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 8 de junho de 2018.

CARDIM, P. A. G. **O professor como elo no relacionamento entre a escola e o estudante**. Direto da reitoria. 04/04/2011 - Em Artigos. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/diretodareitoria/>>

artigos/o-professor-como-elo-no- relacionamento-entre-a-escola-e-o-estudante-humus-consultoria- setembro2010> Acesso em: 03 jun. de 2018.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche**: Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas. 9. Ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2014.

MARAN, Júlio. **Montessori, uma educação para a vida**. Loyola, SP, 1977.

RAMOS, A. C. da S. **A Estrutura Familiar**: que reflexos nos comportamentos sociais da criança?. Relatório de estágio a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto, janeiro de 2016.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SEXUALIDADE E GÊNERO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO

**Rosemary Rodrigues de Oliveira**

Departamento de Economia, Administração e Educação – UNESP/Campus de Jaboticabal – SP

**Ana Paula Leivar Brancaloni**

Departamento de Economia, Administração e Educação – UNESP/Campus de Jaboticabal – SP

**RESUMO:** A escola pode se constituir espaço privilegiado para promoção da discussão acerca diversidade sexual e de gênero, muito embora também se configure como reprodutora de preconceitos e discriminações, explicitados através da dificuldade de gestores e professores no enfrentamento das questões relativas à diversidade afetivo-sexual vivenciadas no cotidiano. Nesse sentido, a atuação docente é fundamental, merecendo destaque os processos de formação inicial e continuada que favoreçam a constituição de um cotidiano escolar de respeito à diversidade e do desenvolvimento da educação sexual em uma perspectiva emancipatória. Tem-se como objetivo investigar as percepções de um grupo de professores de uma escola pública do interior de São Paulo, sobre as dificuldades que enfrentam para trabalhar com sexualidade e gênero, assim como elencar elementos que consideram importantes na composição de cursos de formação continuada acerca dos temas. Adotou-se uma abordagem qualitativa.

Os dados foram coletados por meio de observação e instrumento padronizado aplicado a 30 docentes. Constatam-se desinformação e preconceitos, havendo predominância de concepções reducionistas e biologizantes de sexualidade e gênero que permeiam as práticas docentes. Compreendem, em sua maioria, que a educação sexual não é função da escola, que deveria apenas cuidar para que os desvios fossem corrigidos, a partir de uma perspectiva moralizante e normalizadora que compreende os jovens e as crianças com as quais trabalham como interessadas precocemente por sexo. Não identificam espaços formativos em educação sexual e gênero em suas formações iniciais, sendo os mesmos raros em espaços de formação continuada. Quando questionados sobre possíveis cursos de educação continuada, apresentam expectativas de receberem prescrições de como agir em situações que envolvam questões referentes à sexualidade e gênero. Assim, fortalece-se a importância do planejamento e desenvolvimento de cursos de formação continuada que, além de esclarecerem e fornecerem informações, constituam-se enquanto espaços de reflexão, clarificação e transformação de preconceitos e concepções reducionistas de sexualidade e gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, formação continuada, educação sexual, gênero.

**ABSTRACT:** The school can be a privileged space to promote discussion about sexual and gender diversity, even though it may also be a breeding ground for prejudices and discriminations, explained by the difficulty of managers and teachers in confronting issues related to affective-sexual diversity experienced in the daily. In this sense, the teaching performance is fundamental, with emphasis on the processes of initial and continuous training that favor the constitution of a daily school that respects the diversity and development of sex education in an emancipatory perspective. The objective of this study is to investigate the perceptions of a group of teachers from a public school in the interior of São Paulo, about the difficulties they face in working with sexuality and gender, as well as on the elements they consider important in the composition of continuing education courses about two themes. A qualitative approach was adopted. Data were collected through observation and standardized instrument applied to 30 teachers. Disinformation and prejudices are detected, with a predominance of reductionist and biologizing conceptions of sexuality and gender that permeate teaching practices. Most understand that sexual education is not a function of the school, which should only take care that the deviations are corrected, from a moralizing and normalizing perspective that includes the youngsters and children with whom they work as early interested by sex. They do not identify formative spaces in sexual education and gender in their initial formations, and they are rare in spaces of continuous formation. When questioned about possible continuing education courses, they have expectations of receiving prescriptions on how to act in situations involving issues related to sexuality and gender. Thus, it is strengthened the importance of planning and developing continuing education courses that, in addition to clarifying and providing information, are constituted as spaces for reflection, clarification and transformation of prejudices and reductionist conceptions of sexuality and gender.

**KEYWORDS:** teacher training, continuing education, sex education, gender.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ressalta-se o ambiente escolar como um espaço permeado pela sexualidade e questões de gênero. Nesse contexto, estão representados diversos grupos, identidades e culturas, porém, é onde também se manifestam a exclusão e a marginalização de identidades múltiplas que não se coadunam com o normativo. A escola é um lugar de informação e formação, no qual estão presentes todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, que constituem um “*curriculum*”, um percurso a ser traçado pelo estudante, bem como um conjunto de relações sociais e humanas. Mais do que salas, prédio, alunos e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, participando da constituição da identidade dos seus membros (SEFFNER, 1998). É também por isso que algo que ocorre entre os seus muros, estende-se para além deles na medida em que mesma participa intimamente do processo de constituição dos sujeitos de seu cotidiano.

Destacando o contexto de sala de aula, conforme Seffner (2011), ainda que se

planeje e disponha de recursos técnicos variados, o processo de ensino/aprendizagem se dá numa “condição de incerteza”. Entre os assuntos e temas intrusos à programação cotidiana, salientam-se as questões de gênero e sexualidade. Contudo, o autor ressalta o grande incômodo que estes temas trazem quando irrompem inadvertidamente o espaço da educação escolar. Diante do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir, na escola, posturas de contenção, normatização dos jovens, acarretando discriminações e sofrimento.

A escola também é um lugar de manutenção e controle das convenções culturais relativas às imposições heteronormativas em nossa sociedade, reproduzindo frequentemente os valores hegemônicos (BENTO, 2011). O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo, em sua grande maioria priorizam os conteúdos pautados em conhecimentos formais, geralmente sem a significação da experiência, puramente dedutivos. Em sala de aula, os alunos muitas vezes não encontram atrativos para o estudo, quando vinculado a uma exposição exaustiva de conceitos separados por disciplinas, sem conexão umas com as outras. Assuntos relativos à sexualidade e à diversidade de gênero tendem a ser considerados verdadeiros tabus, por vezes ignorados ou até proibidos. Quando aparecem explicitamente, muitas vezes são trazidos de forma a dizer àqueles que rompem com o heteronormatividade que deveriam ser diferentes daquilo que são. Os estudantes que não se enquadram à normatização institucionalizada são penalizados.

As barreiras impostas à expressão de identidades ou à reafirmação de uma concepção polarizada, ou seja, binária ainda reforça uma educação pautada em separação entre o masculino e o feminino. Observa-se que nas instituições escolares noções de normalidade dos gêneros são constantemente reforçadas e reiteradas por meio da linguagem e da expressão corporal que exemplifica o que é socioculturalmente esperado. Pessoas são generificadas e têm que representar adequadamente sua expressão que se reduz à binaridade homem/mulher. Brincadeiras, brinquedos, cores e modos de expressão levam a constatar que na maioria das vezes, separam-se “coisas de menina” e “coisas de menino” como se gênero se resumisse em sexo e que este teria o papel definidor do que é ser homem ou mulher (BENTO, 2011).

Desta forma, a homofobia e a transfobia já vivenciadas anteriormente no ambiente familiar, tendem a se reproduzir também na escola e muitos estudantes vivenciam uma verdadeira expulsão desse espaço, muitas vezes camuflada sob o termo “evasão escolar”. Para além da expulsão, dizemos da negação do direito ao acesso à escola, à permanência com dignidade e ao aprendizado (BENTO, 2011). Louro (2008) seguindo os conceitos de Butler, questiona o atual modelo hegemônico educacional indagando como articular uma pedagogia, que rompa com binarismos, que pense os corpos de forma plural, múltipla e transitória neste espaço que disciplina ajusta e normaliza.

Contudo, a escola também é reconhecida como uma instituição potencialmente capaz e responsável por trabalhar intencionalmente com questões relativas à sexualidade, conforme indicam, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Como afirma Borillo (2009), a escola apresenta uma função importante, a qual deve exercer, em contraposição à intolerância. Vislumbrando o cumprimento dessa função, novos temas e problemas surgem todos os dias e não faltam pressões para que a escola “se encarregue” deles. Nesse mesmo sentido, Altmann (2013) reafirma a importância da escola, pautando-se no caráter democrático que deve ter essa instituição tanto no que se refere ao acesso, quanto à permanência e às relações que ali se estabelecem, constituir-se como espaço promotor da igualdade de direitos. Mesmo porque, caso contrário a mesma acaba por instaurar práticas heteronormativas discriminatórias, excludentes e invisibilizadoras das diferenças.

Embora o trabalho do tema sexualidade em sala de aula deva ser desenvolvido idealmente de modo transversal, por meio de metodologias participativas e dialógicas, baseadas na realidade sociocultural, de forma criativa, intimista e lúdica, se constituindo, portanto, em um “processo de transformação e mudança, que parte de um projeto coletivo e atinge os indivíduos, cada qual com sua busca particular do(s) sentido(s) da sexualidade” (LORENCINI-JÚNIOR, 1997, p. 95).

Em síntese, a escola pode se constituir como espaço privilegiado para promoção da discussão acerca diversidade sexual e de gênero, muito embora a mesma também se configure, ao lado de outras instituições, como reprodutora de preconceitos e discriminações, explicitadas através da dificuldade de gestores e professores no enfrentamento das questões relativas à diversidade afetivo-sexual vivenciadas em seu cotidiano (SOUZA, 2015).

Diante do exposto o presente trabalho assume como objetivo investigar as percepções de um grupo de professores de uma escola pública do interior de São Paulo, sobre a questão da sexualidade e do gênero no cotidiano escolar, identificando também: suas compreensões sobre a educação sexual na escola; suas experiências em formação continuada sobre os temas; assim como elencar elementos que consideram importantes na composição de cursos de formação continuada acerca dos mesmos.

## 2 | TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Adotou-se para o presente trabalho uma abordagem qualitativa. Bodgan e Biklen (1994) explicam que por meio da pesquisa qualitativa, *“tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita esclarecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”* (p.49) de forma que todas as situações e momentos existentes durante o decorrer da pesquisa podem se constituir como dados a serem analisados, fornecendo uma maior compreensão da realidade a ser estudada.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante realizada ao longo de um ano, priorizando-se os espaços coletivos de participação dos professores, tais como ATPCs (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo). Utilizou-se também a aplicação de um questionário padronizado, composto por questões abertas e fechadas. Responderam o questionário trinta professores de disciplinas variadas. As questões versavam sobre sexualidade e gênero, experiências de formação continuada, atuação com os temas no cotidiano escolar, assim como possíveis expectativas acerca de futuros cursos de formação sobre a temática. Além disso, também foram realizadas conversas sistematizadas com a coordenadora pedagógica da escola. Os dados foram analisados a partir do método de Análise Temática (MINAYO, 2002). A partir das análises chegou-se às seguintes categorias: desinformação sobre sexualidade e gênero; sexualidade e gênero na concepção dos educadores; educação sexual e a função da escola; experiências de formação em sexualidade e gênero; sugestões para futuros processos formativos.

## **2.1 A escola em que a pesquisa foi realizada**

Trata-se de uma escola antiga, fundada na década de 1950, localizada na região central de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. Atende a alunos de diversas localidades da cidade, nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, em três turnos escolares, perfazendo 1152 alunos/as. Conta com uma equipe de 99 pessoas, entre educadores, gestores e demais funcionários. Participaram da pesquisa trinta educadores/as que autorizaram formalmente o uso dos dados, através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **3.1 Desinformação e incômodo**

Destacam-se, inicialmente observações realizadas durante o processo de aplicação dos questionários que já indicam para a desinformações, por parte dos/as professores/as, sobre questões relevantes, no que se refere à temática. Uma das primeiras perguntas versava sobre a identidade de gênero da pessoa respondente. Havia alternativas que podiam ser assinaladas, entre elas mulher cisgênero, homem cisgênero, mulher trans, homem trans, travesti e uma última em que poderia assinalar “outra”, escrevendo na sequência qual seria a mesma. Ouvia-se, entre eles/as, o questionamento do que seriam mulher e homem cisgêneros. Em um dos grupos de aplicação um dos professores pesquisou em seu celular e disse ao que estavam ao seu lado e também demonstravam não saber: “Ah, entendi cisgênero é homem que é macho mesmo, de verdade”. Na sequência, outra professora disse: “ué, então mulher

cisgênera é mulher macha e eu não sou isso então”. Ressalta-se o fato que o professor que fez o primeiro comentário leciona a disciplina de Biologia, que tradicionalmente vem sendo responsabilizada por tratar as questões de sexualidade e gênero no cotidiano escolar.

A desinformação se expressa também em muitas outras respostas emitidas a perguntas constante no questionário, em que gênero era entendido como orientação sexual, por exemplo. Destaca-se que a desinformação participa da constituição e manutenção de preconceitos.

Assim, constatou-se desinformação no que se refere a gênero, orientação sexual, processos de desenvolvimento da infância e adolescência e mesmo questões relativas a anatomia e aparelho reprodutivo, inclusive por parte dos/as professores/as de ciências e biologia.

### **3.2 Sexualidade e gênero na concepção dos educadores**

Quando os/as educadores/as foram questionados/as sobre o que entendiam sobre sexualidade, encontraram-se os seguintes conjuntos de respostas: a sexualidade como algo inato; sexualidade como algo restrito ao corpo biológico; sexualidade como gênero e/ou identidade; sexualidade enquanto ato sexual; sexualidade como orientação do desejo; sexualidade como comportamento sexual; sexualidade como ato sexual. Apenas duas respostas englobavam mais de uma dimensão, articulando questões biológicas, psicológicas e sociais. Assim, hegemonicamente encontram-se concepções reducionistas sobre a sexualidade, centralizando-se em aspectos biológicos, ou à escolha do sujeito, sendo caracterizada essa “escolha” como algo que acaba por infringir o elemento natural, de caráter biológico.

No que se refere ao gênero, encontram-se respostas que configuram como sendo: “opção sexual de cada um”; identidade; sexo com o que se nasceu; masculino e feminino. Comparece uma concepção binária, atribuindo às configurações que escapam aos polos masculinos e femininos como “opção de cada um”. Há respostas que demarcam claramente o entendimento de que o natural e normal é apenas a configuração binária, heteronormativa, em que há uma congruência entre sexo, gênero e desejo.

Louro (1997) afirma que a escola participa do processo de diferenciação e hierarquização dos sujeitos, tomando por uma das bases, a sexualidade e o gênero. Reitera, através de suas práticas, expressas por currículos, normas, procedimentos, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, a produção e a legitimação de diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe. Assim, a instituição compõe produtivamente o sistema performativo de organização e normalização dos sujeitos, dos seus corpos e sexualidades.

Miskolci (2012) faz uma reflexão sobre as normas sociais e os interesses biopolíticos entre o sistema educacional e a imposição de modelos de como vivenciar as regras convencionais de masculinidade ou feminilidade, hétero ou homossexual e

questiona se este aprender pode objetivar não algo normalizador e compulsório, mas sim, um educar na experiência mesma do aprender.

### 3.3 Educação sexual e a função da escola

No que se refere à educação sexual e a função da escola, encontram-se três posicionamentos: os que afirmam que seria função da família e, portanto, a escola não teria qualquer responsabilidade nisso; aqueles que defendem que a escola deve promover a educação sexual a partir de um caráter normalizador e promotor de comportamentos adequados; e o menor grupo que indica a importância da escola na promoção da educação sexual e de gênero para além de um caráter normalizador e moralizante.

Em relação ao desenvolvimento de algum processo e/ou atividade formativa com os alunos sobre sexualidade e gênero, 23 pessoas afirmaram que não desenvolveram nenhuma atividade. Das pessoas que afirmaram ter desenvolvido, encontram-se como respostas: aula de ciências com o uso do livro e da apostila; respeito à diversidade; dinâmica de conscientização e acolhimento para os alunos refletirem; atividades relacionadas para discussão sobre temas envolvidos; na aula com estudos sobre movimentos sociais e identidades; consciência negra; vale sonhar.

É essencial que os professores, independente das disciplinas que ministram, compreendam a sexualidade como um direito humano, um processo contínuo de construção humana, muito além da prática sexual, mas que constitui a própria identidade do sujeito através das relações que estabelece com o outro, com o próprio corpo e com o prazer. Assim, é necessário favorecer processos formativos que rompam com visões estereotipadas e biologizantes da sexualidade, superando a visão higienista que predomina nos processos educacionais escolares. É essencial que o professor perceba que o trabalho em sala de aula com o tema sexualidade precisa ser desenvolvido de forma dialógica, compreendendo que o ser humano é muito mais do que um corpo com necessidades físicas. É, por sua vez, dotado de emoções e está inserido em um contexto sócio-cultural, onde atitudes e comportamentos são moldados pelas constantes mudanças sociais e culturais.

Ribeiro (2008) ao realizar pesquisa sobre a implementação dos temas de sexualidade na escola, relata que desde 1920 são encontrados registros que indicam que os professores desenvolviam trabalhos nessa área em suas salas de aula. Contudo, apenas a partir de 1980 é que, segundo o autor, são realizados trabalhos mais sistemáticos, na escola, a respeito do tema sexualidade. O autor destaca, ainda, que as disciplinas curriculares Ciências e Biologia eram tidas como o espaço natural para tratar conteúdos tais como doenças sexualmente transmissíveis e fisiologia e reprodução humanas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio respectivamente. Isso pode ser explicado pelo forte prisma biológico que domina a concepção de sexualidade que sustenta essas disciplinas.

A esse respeito, Castro; Abramovay; Silva (2004) referem que a sexualidade vem sendo tratada na escola principalmente como “um conteúdo restrito ao campo disciplinar da biologia, reificando-se o corpo como aparato reprodutivo, o que molda a compreensão a respeito da saúde e da doença” (p. 38) e assinalam que a maneira como a sexualidade é abordada na escola geralmente não contempla os anseios e as curiosidades das crianças e adolescentes. Isto sucede porque o enfoque é centralizado apenas no corpo biológico, não incluindo, portanto, os outros aspectos da sexualidade.

Ao trabalhar a sexualidade tendo em vista apenas o aspecto funcional do corpo humano, se torna especialmente difícil determinar a fronteira que separa os conceitos científicos das ciências naturais de um discurso moralizante em relação ao sexo, para crianças e adolescentes. Vianna; Diniz (2008) ao analisarem os discursos de livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), bem como dicionários distribuídos pelo PNLD e Programa Nacional de Bibliotecas na Escola (PNBE) apontam que os mesmos não referem sobre a diversidade sexual e naturalizam a heterossexualidade e o binarismo de gênero.

Desse modo, nem mesmo a ideia de transversalidade da sexualidade, veiculada nos PCN, coincide com a concepção generalizada de que a escola, os educadores, e os autores de material didático mais especificamente, apresentam sobre esse tema, ficando ainda mais aquém a condição de reconhecimento e trabalho com a diversidade sexual e de gênero. Além disso, conforme Seffner (2013), mesmo que o discurso de defesa da diversidade compareça na educação escolar, dá-se de forma esvaziada sem que efetivamente seja questionado o estatuto da heteronormatividade.

### **3.4 Resgatar valores; os valores invertidos**

Eram frequentes, em momentos em que a conversa versava sobre sexualidade e gênero, afirmações por parte de educadores/as de que “o problema era a inversão de valores”. Em geral, referiam-se às meninas como sendo mais “atiradas”, “sedutoras”, “interessadas em sexo”, assim como à precocidade do interesse das crianças por sexo, visto que ainda que fossem novas “já tinham mais experiências que muitos adultos”. Entendiam que esse “desvirtuamento” das crianças e jovens que seria gerado pela configuração familiar “desestruturada” que vivenciavam. Assim, ouviam-se discussões coletivas sobre comportamentos promíscuo de meninas que ficavam incitando garotos ao sexo e servindo do modelo errado para outras também (entre essas, referiam a uma garota que sofrera abuso sexual repetidamente e classificavam como compulsiva). Referiam ainda às mulheres como culpadas por essa condição de inversão de valores e “aumento da homossexualidade”

Como explicou uma das educadoras da disciplina de Artes, na concepção dela muitos homens estão virando gays porque as mulheres assumiram coisas que os deixaram perdidos, ficam inseguros, acabam tendo uma primeira vez frustrante e, por

isso, se tornaram assim.

A partir desse diagnóstico, a escola deveria promover ações de resgate de valores, ainda que frequentemente fosse reafirmado que com a vivência familiar dos/as alunos/as pouco poderia ser feito.

Assim, para possibilitar que a escola discuta a sexualidade em seu caráter multidimensional é necessário que a formação do professor contemple esse aspecto. Os achados da presente pesquisa reforçam, dentre outros fatores, que urge que docentes se sintam capazes de abordar e problematizar não apenas aspectos associados ao corpo biológico, a saber: ISTs, anatomia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino, mas, sobretudo aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos, entre outros. Ressalta-se que são esses aspectos que, em conjunto com a Biologia, darão sentido à sexualidade e auxiliarão os professores a desenvolverem esta temática em sala de aula junto aos estudantes. Esta deve ser a condução quando se busca possibilitar aos estudantes uma vivência responsável de sua sexualidade.

Portanto, entende-se que o professor é o ator/autor social a quem cabe o papel de, na escola, auxiliar o estudante a subjetivar o conhecimento e transformá-lo em algo pessoal através da reflexão sobre suas curiosidades e angústias referentes à sexualidade. Os jovens necessitam de espaços em que possam questionar, desenvolver a capacidade de tomar decisões, comunicá-las aos outros, lidar com os conflitos e defender as suas opiniões, mesmo que (ou principalmente se) essas sejam contrárias às opiniões dos outros. Somente desta forma, conhecendo seu corpo, sentimentos e valores poderão viver a sexualidade de maneira mais plena.

### **3.5 Experiências de formação em sexualidade e gênero**

Os professores afirmam que não receberam qualquer formação sobre sexualidade e gênero, na graduação que realizaram, mesmo aqueles que se formaram mais recentemente. No que se refere à formação continuada, dos 30 respondentes, 23 afirmaram que não realizaram nenhum curso e/ou atividade de formação em Sexualidade e Gênero. Das pessoas que afirmaram que sim, comparecem as seguintes respostas: três “prevenção também se ensina”; uma formação oferecida por um grupo universitário; uma refere uma campanha realizada pelo grêmio estudantil; duas não nomeiam a atividade e/ou curso.

Na escola estudada, segundo a coordenadora pedagógica, a atividade de preparação docente para a atuação no Projeto “Prevenção também se ensina” é realizada apenas com professores de Biologia do Primeiro ano do Ensino Médio, no segundo semestre de cada ano.

Segundo Madureira e Branco (2015), identificaram-se lacunas de formação no que se refere à sexualidade e ao gênero, o que faz com que os professores lancem mão apenas de opiniões e experiências pessoais para lidar com esses temas no cotidiano pedagógico. Por conta disso, os temas enfatizados são apenas a prevenção das ISTs/AIDS e a gravidez precoce.

Embora a formação do professor seja apontada, pela literatura pertinente, como essencial no processo de discussão e construção de saberes sobre sexualidade, Silva; Megid Neto (2006), ao realizarem levantamento sobre o estado da arte da produção de cursos de pós-graduação brasileiros sobre formação de professores para o trabalho com sexualidade nos vários níveis escolares, analisaram 65 teses e dissertações defendidas no período de 1977 a 2001, constatando que a formação inicial de professores, nessa temática, foi abordada somente em quatro produções e, para a ação pedagógica no processo de formação inicial, é relatada a utilização de oficinas, sem, no entanto, informar como foram operacionalizadas.

### 3.6 Sugestões para futuros processos formativos

Quando questionados/as sobre o que desejavam para processos formativos sobre sexualidade e gênero, referiam que gostariam de cursos e outras formações que lhes ensinassem como “agir corretamente nas situações”. Afirmavam que tinham medo de “não agir corretamente e acabar piorando a situação”. Apresentavam exemplos que os assustavam como, por exemplo, em uma outra escola em que crianças de sete/ oito anos foram “pegas olhando os órgãos sexuais uma da outra”. Não compreendiam como curiosidade das crianças pelas diferenças dos corpos, ou conhecimento do próprio corpo, mas como um interesse precoce pelo ato sexual. Gostariam de saber como agir para as crianças “pensassem menos em sexo”.

Ainda que se tente expulsar a sexualidade e as questões de gênero para fora dos portões das escolas e mantê-los distanciados, os mesmos não se calam, fazem barulho, atormentam, adentram e se manifestam. Esse movimento provoca temores em muitos professores, pois no bojo do tema “sexualidade” costuma vir uma série de assuntos polêmicos e constrangedores: sexo, drogas, homossexualidade, promiscuidade, doença, agonia, morte, pecado, discriminação, masculino e feminino, entre outros (SEFFNER, 1998). Devido a esses temores, associados e explicados em parte pela dificuldade da comunidade escolar em lidar com temas tão permeados por valores, e desta maneira delicados, os professores, muitas vezes, acabam por disseminar uma visão reducionista dos assuntos referentes ao sexo e à sexualidade. Estes comumente são apresentados como “perigosos”, intimamente articulados a Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e à gravidez indesejada, pautando-se, portanto, em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o estudo do mesmo delegado ao campo da Biologia (RIBEIRO, 2008). Esse reducionismo da sexualidade a um determinismo biológico, nega sua amplitude.

Assim, os cursos de formação continuada se mostram essenciais para esses professores, para além daquilo que indicam como necessidade. Pondera-se que o desejo por uma formação prescritiva de formas de agir correta, indiquem inclusive a importância de processos formativos que possam favorecer a compreensão ampla da

sexualidade, superando reducionismos e preconceitos.

## 4 | CONCLUSÕES

As concepções apresentadas pelos professores no que se refere à sexualidade e ao gênero indicam a necessidade premente de processos de formação continuada em sexualidade e gênero que ultrapassem o viés biologista, que forneçam informações sim, visto que as lacunas são muito grandes, mas também favoreçam a reflexão e transformação de preconceitos e reducionismos.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, Abril. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=o](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=o)>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Morinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BORILLO, D. A Homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 15-46.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

LORENCINI JÚNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes. 1997.

LOURO, G. L.. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições (Unicamp)*, v. 19 (2), p. 17-23, 2008.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, set. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X201500030005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X201500030005&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 15 setembro de. 2018.

MINAYO, Maria C. Pesquisa social: teoria e método. **Petrópolis: vozes**, 2002.

MISKOLCI, RICHARD. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

RIBEIRO, E.A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, 2008.

SEFFNER, F. Aids & Escola. In: Meyer, D. E. E. (org.). **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Mediação. 1998. p.125-143.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 setembro de 2018.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 setembro de 2018.

SILVA, R. C. P. da; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

VIANNA, C. e DINIZ, D. (Orgs.). Dossiê - Em foco: a homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio. **Psicologia Política**, Belo Horizonte: UFMG. 2008.

VIANNA, C. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. Tese (Livre Docência em Políticas públicas - educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

### **Maria Gilliane de O. Cavalcante**

EMEF Lúcia G.D. Mello

João Pessoa, Paraíba

### **Alba Maria M.S. Lessa**

EMEF Lúcia G.D. Mello

João Pessoa, Paraíba

### **Daniela Maria Segabinazi**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa, Paraíba

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva apresentar o relato de experiência sobre a formação de professores e projetos de leitura literária, desenvolvido na Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Ressalta-se que a formação é uma ação decorrente de Pesquisa pós-graduada, que investigou metodologias e estratégias de leitura usadas pelos professores a partir do desenvolvimento dos projetos de leitura com seus alunos. Nesse diálogo, entre a escola e a universidade, encontram-se ações de estudos e práticas que abordam a leitura da literatura infantil, a mediação da leitura para formar leitores, a dimensão formativa da avaliação da leitura considerando a especificidade do texto literário e a correlação alfabetização e literatura no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Os aportes teóricos sobre recepção e leitura literária são os estudos de Hans R. Jauss (1979) e Regina Zilberman (1988, 1989) e no tocante às estratégias e práticas de leitura os estudos recaem em discussões sobre as obras de Isabel Solé (1998), Renata J. de Souza (2010, 2011, 2017) e Juracy Saraiva (2006, 2011). Os resultados evidenciaram a importância de atualizar conceitos em relação a natureza e função do texto literário, quanto a leitura de imagens e o papel da ilustração na formação de leitores e, especialmente, sobre a compreensão imprescindível de que projetos de leitura literária bem elaborados e executados qualificam o aprendizado das crianças em processo de alfabetização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil, Formação do leitor, Alfabetização, Letramento

**ABSTRACT:** The present work aims to present the experience report about teacher training and literary reading projects developed at the Lucia Giovanna Duarte de Melo School - Early Childhood Education and Early Years of Elementary School, in the city of João Pessoa, Paraíba. It should be emphasized that the training is an action resulting from Postdoctoral Research, which investigated methodologies and reading strategies used by teachers from the development of reading projects with their students. In this dialogue, between the school

and the university, are actions of studies and practices that approach the reading of children's literature, the mediation of reading to form readers, the formative dimension of reading evaluation considering the specificity of the literary text and the correlation literacy and literature in the teaching-learning process of reading. The theoretical contributions on reception and literary reading are the studies of Hans R. Jauss (1979) and Regina Zilberman (1988, 1989) and in the strategies and practices of reading the studies fall into discussions about the works of Isabel Solé (1998), Renata J. de Souza (2010, 2011, 2017) and Juracy Saraiva (2006, 2011). The results evidenced the importance of updating concepts in relation to the nature and function of the literary text, the reading of images and the role of illustration in the formation of readers and, especially, the indispensable understanding that literary projects well elaborated and executed qualify the learning of children in the literacy process.

**KEYWORDS:** Children's Literature, Reader's Training, Literacy, Literacy

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva apresentar o relato de experiência sobre a formação de professores e projetos de leitura literária, desenvolvido na Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de João Pessoa, na Paraíba. O período de execução é mensal, ocorrendo duas vezes por semana por meio de visitas dirigidas a práticas de contação de histórias e oficinas de leitura, organização do ambiente literário, além do momento reservado à revisão da literatura selecionada para nortear o trabalho da equipe durante o planejamento pedagógico da escola. Nesse sentido, queremos relatar práticas exitosas que convergem para a legitimação de uma consciência crítica no processo de ensino-aprendizagem na formação de leitores nos anos iniciais, particularmente, da leitura da literatura infantil em todas suas nuances.

A referida instituição de ensino atende ao público de baixa renda da comunidade local e de áreas próximas para o ensino de crianças da pré-escola ao 3º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental – dentro e fora da faixa etária estabelecida pela Lei nº 9.394/1996 – distribuídas em turmas de acordo com a seguinte tabela:

Turmas	Números de alunos	Turnos
Pré II	75 alunos (distribuídos em 3 turmas)	2 turmas integrais 1 turma vespertina
1º ano	170 alunos (distribuídos em 6 turmas)	3 turmas matutinas 3 turmas vespertinas
2º ano	160 alunos (distribuídos em 6 turmas)	3 turmas matutinas 3 turmas vespertinas
3º ano	160 alunos (distribuídos em 6 turmas)	4 turmas matutinas 2 turmas vespertinas
Aceleração	25 alunos	1 turma de aceleração vespertina
	Total de alunos: 562	Total de turmas: 22

Participam das ações vinte e três professores e a equipe pedagógica, sob a assessoria de uma professora da Licenciatura de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ressalta-se que a formação é uma ação decorrente de Pesquisa do Estágio de Pós Doutorado da citada professora, que investiga as metodologias e estratégias de leitura usadas pelos professores a partir do desenvolvimento dos projetos de leitura com seus alunos. Nesse diálogo, entre a escola e a universidade, encontram-se ações de estudos e práticas que abordam a leitura da literatura infantil, a mediação da leitura para formar leitores, a dimensão formativa da avaliação da leitura considerando a especificidade do texto literário e a correlação alfabetização e literatura no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Além da professora pesquisadora, também colaboram no desenvolvimento das referidas atividades uma equipe de alunos voluntários, integrantes da linha 3 – Leitura, literatura infantil, juvenil e ensino – do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF/UFPB), sendo 03 (três) doutorandos, 02 (duas) mestres, 03 (três) mestrandos, 02 (dois) graduandos de licenciatura em Letras da UFPB, orientados e supervisionados pela pesquisadora.

As ações do projeto que passamos a discriminar neste relato foram iniciadas em fevereiro do corrente ano, que em um encontro de 8 horas de formação e planejamento pedagógico diagnosticou a partir da discussão sobre alfabetização e literatura e a relação dos professores com a leitura literária de obras da literatura infantil na escola, que alguns aspectos teóricos e metodológicos precisavam ser retomados e compreendidos pelo corpo docente e gestão escolar, entre eles citamos: conceitos sobre letramento e alfabetização; livros didáticos, paradidáticos e literários; definições de histórias contadas, proferidas e lidas; leituras de imagens e livros ilustrados; as noções de leitura por prazer, gosto e fruição; usos e funções da literatura infantil e os gêneros literários; e, por fim metodologias que integram a concepção de projetos de leitura e sequências didáticas.

A partir do que foi constatado nesse primeiro encontro, considerou-se importante num primeiro momento retomar estudos de fundamentação teórica e metodológica acerca do ensino de literatura e recepção dos textos literários conforme abordagem de Hans R. Jauss (1979) e Regina Zilberman (1988, 1989) e relativamente às estratégias e práticas de leitura ancoradas em discussões de Isabel Solé (1998), Renata J. de Souza (2010, 2011, 2017) e Juracy Saraiva (2006, 2011), entre outros teóricos. Ressaltamos que outros autores foram incorporados ao longo das observações das práticas de leitura e contação de histórias, bem como nos encontros pedagógicos com os professores, respondendo a dinâmica de um trabalho colaborativo e crítico, que parte das necessidades e situações de ensino e aprendizagem reais, ou seja, atende as questões que emergem na prática do diálogo com os professores e alunos.

Desse modo, a partir do diagnóstico organizamos um cronograma (março a novembro de 2018) estabelecendo os encontros mensais com os professores e os respectivos temas a serem trabalhados, bem como definimos por uma formação teórica-metodológica, compreendendo momentos de prática, estudo e análise de textos teóricos. Então, as professoras das turmas do Pré II são reunidas no primeiro dia da formação, as do 1º ano no segundo dia, as do 2º no terceiro dia, as do 3º ano e da turma de aceleração no quarto dia. Quanto a contação de histórias também ficou estabelecido que seriam semanalmente e que as turmas do turno da tarde recebem a atividade na terça-feira e as turmas do turno da manhã na quinta-feira.

A ação com os professores e membros da gestão tem resultado em momentos significativos para transformar a escola em um espaço de leitura. Observamos que os encontros estão proporcionando debates e conhecimentos que aprofundam e qualificam as metodologias dos professores em sala de aula, bem como apresentam novas perspectivas para formação continuada. Muitas descobertas estão acontecendo mediante o diálogo entre teorias e vivências que são avaliadas e analisadas criticamente por todos os participantes do processo. Nesse sentido, nosso relato apresenta duas partes que tem por objetivos mostrar como a experiência ora descrita vem transformando o ambiente escolar, seja por meio das contações de histórias e oficinas realizadas por voluntários e acompanhadas pelos professores ou pelos encontros pedagógicos que reúnem professores, gestão escolar e pesquisadores.

A primeira parte é composta por um relato que envolve particularmente o corpo docente. Buscamos desenvolver no tópico a visão dos professores e suas reflexões sobre a formação pedagógica e as contações, as principais contribuições e mudanças no processo de ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais da escola. A segunda parte também acolhe posições provenientes da observação e reflexão sobre as atividades realizadas na escola, sobretudo a parceria Universidade e escola, pesquisa e ensino, porém sob os olhos da gestão escolar. Com isso, será possível apresentar resultados importantes para a formação dos professores, para as metodologias de ensino da leitura literária e sua correlação com a alfabetização e para a pesquisa sobre projetos de leitura na escola. Destacamos que nessas duas partes, o relato aproxima um pouco mais o leitor, porque passamos a narrar e descrever a partir da experiência pessoal e por vezes coletiva das sensações, emoções e reflexões que ocorrem nos momentos de interação dos sujeitos envolvidos.

## **2 | A VOZ DOS PROFESSORES E SUAS REFLEXÕES**

Conforme relato anterior, cabe-nos agora trazer algumas reflexões decorrentes do convite para participação na pesquisa supra-citada, especialmente, sobre “nosso” envolvimento nas ações realizadas e considerações do “nosso ponto de vista” (todo o corpo docente). Assim, no planejamento escolar de fevereiro, do corrente ano, fomos

surpreendidos com a proposta lançada e alegremente aceita, em participarmos de uma formação docente que aconteceria na própria escola, com o objetivo de favorecer e consolidar o projeto de leitura literária que já acontecia.

O interesse da Universidade, através da professora da Licenciatura de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em atuar na prática escolar, diretamente na base, no chão da escola, contribuindo na formação dos docentes, foi fantástico. O sentimento existente nos professores era de finalmente vermos associados teoria e prática, nas vias de fato.

Primeiramente foi realizado um levantamento da bagagem de leitura que nós tínhamos: últimas obras lidas, autores preferidos, autores ou obras que não estavam em nossa preferência, período de leitura anual; foram retomados alguns conceitos como letramento e alfabetização e foram apresentados outros, como fruição, as diferenças entre livros didático, paradidático e literário, entre outros. A partir desta formação, começamos a verificar como o posicionamento do professor leitor influencia na prática educativa do professor formador de leitores. As falas dos docentes apontavam para um comportamento recorrente, o de apresentarmos aos alunos, na maioria das vezes, obras e autores que estavam elencados em nosso grupo de preferências. Não permitindo assim, que os mesmos, tivessem acesso a uma maior variedade de obras e autores, e assim pudessem construir eles mesmos seus gostos literários. Acreditar que a impressão e a sensação de determinadas leituras, criadas em você, enquanto docente, será a mesma criada em seus alunos é um equívoco.

Como salientamos anteriormente, a formação acontece mensalmente com os professores (divididos por segmentos), equipe de gestão da escola, a professora da Universidade Federal e os alunos voluntários do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF/UFPB). Os professores e a equipe da escola recebem textos, previamente selecionados e que contemplem aspectos direcionados a cada segmento, para leitura e estudo. O material é disponibilizado anterior à data da formação, num período de tempo suficiente para realização da leitura e do estudo prévio. Percebe-se que, mesmo sendo específico a cada ano, o foco central é relacionar a literatura infantil (em seus diversos aspectos), com o processo de alfabetização e letramento, sem ferir o estilo estético e a função artística da literatura infantil. Eis alguns registros dos nossos encontros de formação:



Fig. 1 – Formação Professores PRÉ II (02 de abril de 2018)

Fonte: Arquivo pessoal

Em relação à função da literatura infantil, nós enquanto professores com licenciatura plena em Pedagogia (de diversas instituições), fomos confrontados com a utilização dos textos literários como um meio de fruição e experiência estética em detrimento da função pedagógica e conteudista. Uma leitura que gere sensibilidade, criatividade, que instigue a fantasia e ao imaginário infantil, isso porque estamos associando todo tipo de leitura a um contexto pedagógico e sistematizado atrelado aos conteúdos curriculares. Assim, com alguns equívocos, acabamos por imprimir o viés didático à obra literária. No decorrer desta formação, que está em curso, estamos construindo a compreensão de que a literatura é capaz de educar e instruir por si só, e que no momento em que o professor propõe atividades como identificação de letras dentro do texto literário, completar lacunas de frases, procurar a moral da história, etc. estamos nos distanciando do real sentido da obra literária e afastando os alunos do prazer da leitura.

O prazer da leitura, que é tão mencionado nos discursos e nos projetos políticos escolares, tem um conceito muito mais amplo e complexo do que podemos imaginar. Perpassa pela própria condição de professor leitor, capaz de contagiar todos aqueles que lhe escutam, e não apenas um mero transmissor da leitura. Está relacionado com o encanto e o fascínio que a leitura produz, como uma criança que se lambuza num doce, ou um bebê que é ninado numa sublime melodia no colo da mãe.

O momento de encanto e fascínio das crianças pelas contações, a forma como os personagens são apresentados, a diversidade de recursos na hora de realizar a contação, ora interpretada, ora contada, ora com apoio de objetos, ora com material impresso, ora com slide, ora no auditório, ora na sala de aula seguido de atividades que permitem as crianças vivenciarem a história (vai além da didática, incorporam significados, marcas para aquela leitura), tudo isso permite que as crianças mergulhem na literatura, construindo nelas relações com as obras e as obras com elas.

Os encontros de formação se iniciam com uma apresentação de um texto literário; em cada encontro a forma de apresentar o texto é diferente. Ao contínuo, estudamos e discutimos a parte teórica, que fundamentam todo esse trabalho. Após a fundamentação teórica, realizamos as práticas que serão ministradas a nossos alunos (fazemos releituras das obras por meio de pinturas com tinta guache, massinhas de modelar, cartazes, etc.). É essencial a vivência da prática, por parte do corpo docente escolar, pois, além de permitir ao professor ter ciência da atividade que será realizada em sua turma, também pode sugerir algumas intervenções e, principalmente, é tocado pela obra de forma singular.

Quando os voluntários vão realizar as contações, observamos nas crianças olhinhos atentos e brilhando, uma conexão, uma magia no ar. Há a preocupação em preparar o ambiente no qual ocorrerá a contação. Uma forma calorosa e carinhosa na recepção dos alunos. Uma forma delicada e sutil de atrair o interesse de todos. Uso de música para iniciar e fixar a concentração da criança naquela leitura. E ao final, sempre um gosto de quero mais, seguido por um coral de Ahhhhh!!! Lamentando o fim

daquele momento, como é possível ver nos registros que seguem:



Fig. 2 – Contação da história *As aventuras de Bambolina* (05 e 07 de junho de 2018)

Fonte: Arquivo pessoal

A responsabilidade, a organização e o compromisso, tanto da professora da Universidade Federal, quanto da equipe de alunos voluntários, somados a disponibilidade, receptividade e aceitação da equipe escolar, tem formado uma parceria de sucesso neste processo.

Alguns benefícios já são visíveis no dia a dia da escola; a organização da nossa biblioteca; a orientação para o trabalho pedagógico com a literatura infantil, que vem rompendo barreiras e fortalecendo práticas pedagógicas existentes; a busca e o recebimento de livros para aumentar o acervo literário infanto-juvenil da escola; a inserção das crianças no mundo literário; o favorecimento a concentração dos alunos, desenvolvendo neles também as habilidades de escuta e a oralidade; a descoberta de novos vocábulos; o estímulo a criatividade e a imaginação, por vezes perdida diante da dura realidade na qual as crianças estão inseridas. Para a maioria de nossos alunos, a escola é o único lugar que possibilite o acesso à literatura.

Nosso desejo é que esta parceria se solidifique cada vez mais, e que esta formação teórica- metodológica permaneça confrontado e transformando as nossas estruturas, emocionais, comportamentais e educativas. E que por fim, a prática de formar leitores seja exitosa, leitores críticos, conscientes, autônomos e quem sabe escritores. Escritores de suas histórias e de outras tantas. E o prazer pela leitura seja efetivado.

### 3 | A VOZ E O OLHAR DA GESTÃO

Nossa história com a professora pesquisadora começou no ano de 2017, quando ela visitou a escola pela primeira vez para saber se a escola desenvolvia algum projeto voltado para leitura. Tivemos uma conversa bastante agradável e ao final entregamos uma cópia do nosso projeto literário, que naquela ocasião realizava uma prática relacionada a um autor paraibano, Jessier Quirino. No início desse ano de 2018, a professora retornou à escola e nos agradeceu com a escolha da Lúcia Giovanna para o desenvolvimento da sua pesquisa de pós doutorado. Nos comunicou que após várias revisões e análises de projetos das diversas escolas municipais de João Pessoa, a

nossa tinha ficado entre as dez selecionadas, pois o projeto estava entre os de maior relevância quanto a especificidade do tema leitura literária e em consonância com o que se espera de um projeto de leitura.

Nossa equipe ficou surpresa, pois a escola estava apenas no seu primeiro ano de funcionamento, isto nos sinalizou que estávamos começando no caminho certo. A professora então nos apresentou uma proposta de formação para o corpo docente e a gestão da escola, além de uma parceria na organização da biblioteca escolar e trabalho com literatura infantil nas salas de aulas.

A preocupação com a formação dos profissionais que atuam na escola sempre foi uma constante por parte da gestão, haja vista que na comunidade onde a escola está inserida, a realidade do alunado é bem diversificada e muitas vezes o ambiente escolar é o porto seguro e um alento em meio a tantas desigualdades. Além disso, grande parte dos alunos nunca tiveram contato com livros e com o mundo imaginário da literatura infantil.

Assim, diante da possibilidade de fazer um diálogo com profissionais da Universidade e ampliar a oportunidade de qualificar e enriquecer o trabalho pedagógico em nossa comunidade escolar, aceitamos a proposta de pesquisa e começamos a organizar calendários e fazer ajustes para que ambas as partes (sujeitos da escola e da universidade) pudessem estar envolvidas nas situações acima destacadas. Desde o início, o princípio estabelecido nessa relação foi o diálogo, o que tem nos permitido corrigir ou sugerir situações e momentos do processo; essa conversa tem ocorrido de vários modos que cabem ressaltar: reuniões, e-mails e discussões em grupo de WhatsApp, aliás este último tem nos revelado um bom canal de comunicação para motivar, debater, sugerir, comentar, ler, visualizar etc. uma série de temas, propostas, textos para leitura que preenchem e ampliam todas as atividades desencadeadas pelos projeto.

Dessa forma, acreditando que na sociedade contemporânea a escola é um lugar de trabalho e aprendizado constante, a experiência que hora vem sendo desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lúcia Giovanna Duarte de Melo, pela professora pesquisadora da UFPB, com o apoio dos alunos bolsistas e voluntários da mesma universidade, tem sido palco de discussões e aprofundamentos de temas relevantes ao cotidiano escolar do ciclo de alfabetização e Educação Infantil. Entre os temas vistos até o momento, estão: alfabetização e letramento, histórias contadas, lidas e encenadas, literatura infantil, leitura, fruição e artes; nossa próxima discussão adentra os conceitos sobre compreensão leitora a partir do estudo das estratégias de leitura. Também é oportuno registrar, que no último encontro de formação com os professores tomamos a decisão de dar início às oficinas de planejamento de contação de literatura infantil, uma vez que os professores sentiram a necessidade de fazer suas próprias contações e leituras em sala de aula.

Esse espaço nos tem permitido enquanto equipe gestora, perceber o quanto os professores nos seus diferentes seguimentos, tem procurado colocar em suas

práticas diárias os direcionamentos os apontamentos discutidos durante o início de cada mês quando do planejamento pedagógico da escola, especialmente buscando incluir histórias literárias no cotidiano dos alunos de forma lúdica e sem a pretensão de passar um conteúdo e moralismos para as crianças. Um dos primeiros conceitos trabalhados foi a função dos livros literários, que como ressalta Soares (2010), para criança a literatura torna o mundo e a vida mais compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas.

A inserção de temas importantes e elencados pelos próprios profissionais é um verdadeiro processo de humanização, que propõe uma transformação na maneira de pensar a educação pública de qualidade, despertando a criticidade e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Sabemos que a formação inicial serve de base para as ações que o professor irá desenvolver ao adentrar o chão da escola, no entanto a formação continuada no espaço escolar traz uma perspectiva importante: o diálogo entre teoria e prática. Conforme destaca Pimenta:

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da auto reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam. Por isso é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação. O que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua. (PIMENTA, 2012, p. 33)

Uma das primeiras mudanças percebidas após o início da formação é em relação à prática docente, especialmente a contação de histórias e a leitura deleite como fundamentos essenciais do currículo e do planejamento diário das aulas. Como dissemos, a contação que ocorre semanalmente, realizada pelos voluntários e a formação pedagógica com os professores, mensalmente, tem propiciado o gosto das profissionais por planejar de forma abrangente, buscando integrar os conteúdos próprios de cada segmento ao universo vasto da literatura infantil, como suporte a elementos essenciais, como a imaginação e o fascínio pela leitura. Temos observado e acompanhado no cotidiano escolar e pelas postagens no WhatsApp, como o corpo docente está incorporando e realizando práticas leitoras de literatura infantil em suas turmas, evidenciando que a pesquisa, as leituras e os diálogos vão transformando o interior da escola, num respeito mútuo dos seus lugares.

Outro ponto importante transformado em ação do projeto é a organização da biblioteca da escola. Impressiona-nos o zelo, cuidado e compromisso dos voluntários em catalogar o acervo existente, fazendo daquele ambiente escolar um espaço funcional e produtivo para os alunos, professores, funcionários bem como todo entorno social da escola que queira visitar e se deleitar com as obras ali disponibilizadas. Esse espaço começa a ganhar visibilidade e força na escola, instituindo mais uma prática de leitura e tornando-se uma parte viva no ambiente, de forma que podemos abrir as portas para a comunidade no dia 08 de junho, inaugurando a Biblioteca Pequeno

Leitor:



Fig. 3 – Inauguração da Biblioteca *Pequeno Leitor* (08 de junho de 2018)

Fonte: Arquivo Pessoal

O projeto ainda contempla, como já dissemos acima, a formação teórica e prática para os docentes da escola em seus diversos segmentos. Esta formação de qualidade está em consonância com o currículo de cada segmento e tem oportunizado a melhoria da qualificação de cada profissional envolvido e cujos efeitos vão além dos muros das escola, principalmente porque temos observado que estamos atendendo anseios pessoais e profissionais; o que qualifica o debate, os conhecimentos adquiridos e a experiência da rotina escolar.

Entendemos que as reflexões realizadas através da formação continuada no local de trabalho, melhoram o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Essa experiência organizada na escola Lúcia Giovanna, no tripé: *contação de histórias literárias, organização e otimização da biblioteca e formação continuada* tem possibilitado ao corpo docente e equipe gestora a descoberta e aprimoramento das práticas diárias de forma crítica e reflexiva, tendo a literatura infantil como suporte e rumo para as ações a serem desenvolvidas.

#### 4 | ÚLTIMAS PALAVRAS – UM AMÁLGAMA DE VOZES

Reunir em um relato de experiência a descrição e as reflexões decorrentes de um projeto de pesquisa de estágio pós doutoral é o que moveu essa escrita, contudo não foi suficiente trazer apenas as palavras da pesquisadora, por isso os registros dos demais sujeitos envolvidos. Para isso, acreditamos que a maneira de trazer parte do que estamos discutindo e fazendo foi apresentar de forma descritiva os sujeitos envolvidos e as ações que são desenvolvidas na Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Além disso, entendemos que os professores e a gestão escolar também precisavam expressar o que está acontecendo naquele local e a forma para envolvê-los foi dar voz a esses pontos de vista.

Todavia, sabemos que nem todos trouxeram suas vozes, as crianças e voluntários por exemplo, mas acreditamos que parte do que está acontecendo e transformando o espaço escolar e as concepções da pesquisa foram narrados e analisados nesse

relato. A primeira constatação foi de que o encontro de dois universos (escola e universidade) aparentemente próximos, mas na realidade muito distantes, é possível, desde que ambas as partes encontrem pontos comuns de diálogo e, sobretudo, de respeito. Depois, vimos que as necessidades da pesquisa e da comunidade escolar convergiam em vários aspectos e que poderiam ser redimensionadas à medida que as ações eram realizadas.

A constatação seguinte e fundamental para esse trabalho foi perceber que um encontro com o corpo docente, gestão e todos os demais sujeitos envolvidos (neste caso, incluímos os voluntários) foi decisivo para a tomada de algumas decisões e encaminhamentos do calendário anual, bem como dos temas e objetivos que todos desejavam discutir, conhecer e alcançar ao longo do ano. Nessa reunião, constatamos e decidimos juntos que havia necessidade de atualizar conceitos em relação a natureza e função do texto literário, quanto a leitura de imagens e o papel da ilustração na formação de leitores e, especialmente, sobre a compreensão imprescindível de que projetos de leitura literária bem elaborados e executados qualificam o aprendizado das crianças em processo de alfabetização.

Então, a partir desse encontro o cronograma e as ações foram traçadas e organizadas e como podemos constatar pelo relato os resultados vieram. Aos poucos estamos percebendo a transformação no ambiente escolar: crianças se deleitando com a literatura infantil, manuseando livros, contando histórias; professores realizando contações e atividades de leitura de livros na sala de aula; debates, sugestões e comentários; gestão ampliando e inaugurando espaços para a leitura como a biblioteca; pesquisadora e voluntários acrescentando e confirmando hipóteses de pesquisa, bem como rearticulando ações e conhecimentos sobre formação continuada, projetos de leitura e literatura infantil etc., concluindo nossa terceira e última constatação, ainda que parcial e provisória: com diálogo e respeito à comunidade escolar é possível mudar a educação, é possível compreender e melhorar teorias e práticas, é possível formar leitores de literatura infantil em um contexto escolar periférico, eivado de carências.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.), **Era uma vez...na escola**: formando educadores para formar leitores/ Vera Teixeira de Aguiar [et al.]. – Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas** – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. *Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje*. Palestra feita no I Salão do Livro - Encontro Internacional de Literaturas em Língua Portuguesa da Secretarias de Cultura do Município e do Estado de Minas Gerais Belo Horizonte - 15 de Agosto de 2000. Mesa Redonda sobre Literatura Infantil. Publicada na Revista Releitura. Nº 15. Belo Horizonte. Biblioteca Infantil de Belo Horizonte. Abril de 2001, s/ ISBN.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Como ensinar literatura Infantil**. Ed. Bernardo Alvares, 1970.

GIROTTTO, Cyntia G. S.; SOUZA, Renata Junqueira. *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem* In: SOUZA, Renata J. Et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

SARAIVA, Juracy A. (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e Literatura. **Revista educação: Guia da alfabetização**. São Paulo: ed. Segmento, n. 2. p. 13-29, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

## FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O USO DAS TIC NESSE CONTEXTO

**Wanderlei Sebastião Gabini**

Faculdades Integradas de Jaú (FIJ) – Instituto Superior de Educação  
Jaú – SP

**Renato Eugênio da Silva Diniz**

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

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo discutir a formação de professores e o ensino de Ciências, voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e na contribuição que elas podem trazer para as atividades de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo de professores que atuavam no quarto e no quinto anos, em uma escola pública estadual paulista, voltada aos anos iniciais, através da observação participante. Além dos encontros presenciais, o pesquisador lançou mão de um ambiente virtual para a realização de atividades entre esses encontros. Aspectos peculiares ao trabalho docente, desde conteúdos para as quais o professor dos anos iniciais não teve formação acadêmica específica, ficaram evidenciados, ressaltando-se a insegurança que essa questão pode gerar no desenvolvimento de determinados temas. A valorização dos

conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, o desenvolvimento de atividades que privilegiam a investigação no processo educativo e a efetividade da constante reflexão sobre a prática, configuraram-se pontos importantes da pesquisa. Em relação ao uso das TIC, ficaram evidentes alguns aspectos, como: a necessidade de um planejamento real das atividades, a importância de discutir as futuras atividades, previamente, no grupo de professores, além do conhecimento aprofundado sobre o que cada recurso permite. A realização de ações de formação que se desenvolvem no local de atuação dos professores permite que sejam observadas e consideradas as variáveis do cotidiano escolar, o que potencializa as reflexões sobre a prática docente, mantendo-se o foco nas necessidades desse grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada de Professores. Ensino de Ciências. TIC

**ABSTRACT:** The present article aims at discussing the teachers' education and the science teaching in the first years of primary school. With a focus on the use of Information and Communication Technologies (ICT) and the contribution they can bring to the activities of teaching and learning. The research was developed with a group of teachers who worked in the fourth and fifth years, in a public school in São Paulo state focused on early years, through

participant observation. In addition to the face-to-face meetings, the researcher resorted to a virtual environment to perform activities between these meetings. Peculiar aspects to the teaching work, since content for which the teacher of early years had no specific academic training, were evidenced, emphasizing the insecurity that this issue can lead in the development of certain themes. The valuation of prior knowledge brought by students, the development of activities that favor the research in the educational process and the effectiveness of the constant reflection on practice, configured to important points of the research. In relation to the use of ICT, became evident some aspects, such as: the need for a real planning of activities, the importance of discussing the future activities, previously, in the group of teachers, in addition to the in-depth knowledge about what each feature allows. The completion of training actions that develop at the site of action of teachers allows them to be observed and considered the variables of the daily school, which potentiates the reflections on the teaching practice, keeping the focus on the needs of this group.

**KEYWORDS:** Teachers' Continuing Education. Science Teaching. ICT

## 1 | INTRODUÇÃO

Os conceitos científicos que começam a ser trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caso tenham o tratamento de uma apresentação de verdades definitivas, da ciência como verdade absoluta, poderão levar os alunos a criar uma barreira que tenderá a se agravar ao longo de sua escolarização.

É possível identificar nas salas de aula, de algumas escolas, ações envolvendo o ensino de Ciências que estão centradas na mera transmissão de conteúdos e fatos. Essa realidade pode colaborar para que a divulgação do conhecimento científico encontre barreiras para se democratizar em todos os setores da sociedade. Nos cursos de formação docente para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental não há condição temporal de fornecer subsídios suficientes para que o futuro professor consiga lidar, de forma tranqüila, com diversos conteúdos que encontrará na realidade cotidiana, em áreas específicas, como é o caso de Ciências.

A formação continuada apresenta-se como elemento fundamental para a reflexão *na* e *sobre a* prática desenvolvida no cotidiano escolar, para a vivência de contribuições dadas pelas pesquisas na área do Ensino de Ciências, bem como para a discussão a respeito das possibilidades trazidas pela incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação na escola. Consideramos que os recursos das novas tecnologias podem ser trabalhados como um importante aliado para as ações em sala de aula. Somente professores preparados poderão assumir o compromisso de desenvolver essa proposta reflexiva junto a seus alunos no que diz respeito à compreensão das informações que são disponibilizadas, por exemplo, a partir da internet.

Dada a importância que os resultados dos estudos e pesquisas desenvolvidos

cheguem até a escola, o presente trabalho aborda um recorte de uma pesquisa de Pós-Doutorado, com o propósito de analisar a formação continuada de professores e o contexto de trabalho docente como pontos essenciais, abordando o ensino de conceitos científicos aliado às tecnologias de informação e comunicação.

## 2 | ABORDAGEM TEÓRICA

Ao abordarmos o ensino de Ciências nos primeiros anos do ensino fundamental, podemos destacar as colocações de Gallo (2002), segundo quem é preciso pensar na aula como parte da formação do aluno, centrando-a na forma como o professor suscita a participação desses, nas posturas que os educandos são chamados a assumir, ou seja, promover condições para que realizem uma adequada leitura do mundo.

Como destacam Pozo e Crespo (2009, p. 21), é importante que a ciência seja ensinada “como um saber histórico e provisório, tentando fazer com que os alunos participem, de algum modo, no processo de elaboração do conhecimento científico, com suas dúvidas e incertezas”. Para tal, lidar com os conhecimentos prévios dos alunos de forma relevante permite que os mesmos ampliem a exploração que trazem da realidade cotidiana.

Suscitar a participação dos alunos, conforme colocado anteriormente, é uma tarefa que exige quebra de hábitos arraigados, de apresentação padronizada de conteúdo, e que irá mexer com esses pontos “frágeis” da formação desse professor polivalente, em Ciências, por exemplo.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 34), abordam o desafio de colocar o saber científico ao alcance de um imenso público escolar, constituído, hoje em dia, por todos os segmentos sociais e que representam uma parcela que não frequentava a escola, até pouco tempo atrás. Além disso, enfatizam:

Juntamente com a meta de proporcionar o conhecimento científico e tecnológico à imensa maioria da população escolarizada, deve-se ressaltar que o trabalho docente precisa ser direcionado para sua apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua em *cultura*.

Bizzo (2002, p. 47) destaca, dentre as perspectivas para a atuação do professor, a prática constituir-se objeto de pesquisa. Aproveitando-se de tudo o que é documentado a respeito dos avanços e dificuldades dos alunos, aponta que tais dados poderão ser analisados de maneira mais aprofundada, “procurando elementos que revelem novos significados e formas alternativas de conceber o conhecimento ministrado na escola”. Além dessa possibilidade, reforça a importância de se conhecer o que a pesquisa sobre o ensino de Ciências tem apresentado como oportunidade de renovação e aprimoramento.

Zanon e Freitas (2007), destacam alguns aspectos fundamentais nas aulas de

ciências, como a importância de os alunos conhecerem a existência de “modelos alternativos” para a compreensão e interpretação da natureza, a valorização da argumentação em sala de aula, considerando-se as diferentes fontes do pensar (professor, colegas, livros...), tornando “possível modificar e enriquecer os significados do que se diz e pensa sobre os conceitos estudados” (p. 101). Os Parâmetros Curriculares Nacionais deixam claro que os conteúdos a serem trabalhados precisam ser apresentados como um problema que precisa ser resolvido. Os modelos trazidos pelos alunos poderão, em certos casos tornar-se insuficientes e, na busca de informações para explicação de determinado fenômeno, deverão ser reconstruídos ou ampliados.

Os recursos tecnológicos adquiriram espaço no cotidiano das pessoas, há décadas, e foram incorporados às ações diárias de maneira que não se concebe esse dia-a-dia sem certas facilidades e comunicações, por exemplo, a internet. O computador popularizou-se e está muito próximo de crianças e adultos. Na escola, entretanto, nota-se certa dificuldade e, podemos dizer, em alguns casos, certa resistência, para que esse recurso seja incorporado, de fato, às salas de aula, e seu potencial aproveitado pelos professores a favor da aprendizagem dos alunos.

Bizzo (2002, p. 84-85), discutindo a utilização dos computadores, faz colocações importantes quanto às simulações. Aponta que elas “permitem situar um observador em qualquer lugar do mundo, em qualquer dia, para observar o movimento do Sol, ou confeccionar um jornal”, além do fato de que “a simulação de experimentos tem a grande vantagem de economizar esforços e ampliar possibilidades”. Chama a atenção para o fato de que “a simulação evita expor os alunos a riscos, em experimentos perigosos e permite conferir dados, especialmente se recebidos de outras escolas ou grupos de alunos”.

Considerando-se a realidade do ensino de Ciências nos anos iniciais, o computador torna-se um recurso altamente recomendável para que o professor possa desenvolver determinados tópicos, sobretudo aqueles que indicam fenômenos que não são acessíveis diretamente à sala de aula.

Nóvoa (1992), ao abordar a formação docente, considera-a como um elemento para o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) visando à construção de sua identidade profissional. Cachapuz (2003) destaca que a formação continuada carrega, ainda, marcas de certo “academicismo”, com a valorização da “aquisição de saberes e não a sua construção pelos professores”, e que os docentes necessitam ser compreendidos como atores sociais “que constroem seus saberes em circunstâncias e contextos específicos” (p. 451). O processo de reflexão assume papel de destaque nessa formação, uma vez que permite ao professor analisar e interpretar as variáveis que influenciaram sua ação no processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2008, p. 46-47) destaca que formação docente está associada ao fazer docente, seja “nas aprendizagens realizadas a partir da própria prática e para ela revertidas após processos de reflexão”, como “nos processos de interação cotidianos

com outros colegas e nos diálogos estabelecidos com estes, seus fazeres e reflexões”. Fusari (1992, p. 30) aponta que as necessidades próprias de cada equipe escolar, referentes ao cotidiano do processo de ensinar e aprender, podem ser o ponto organizador de “grupos de estudo nas escolas”. Comenta, também, que a rotina de funcionamento das mesmas pode proporcionar elementos para que os professores aperfeiçoem sua “competência docente-educativa”, e isso pode ocorrer, inclusive, com equipe gestora e demais funcionários da instituição.

### 3 | CONTEXTO DO ESTUDO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, situada em um município do interior desse estado, sendo a única da localidade a ofertar o Ensino Fundamental dos anos iniciais. O grupo escola, ou grupo de estudos, foi constituído pelas professoras de 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos), por uma professora de 2º ano, e pela professora coordenadora pedagógica, não para o desenvolvimento de atividades, mas por estar vinculada à formação docente na escola. Os encontros do grupo escola foram viabilizados com a presença do pesquisador durante uma das reuniões de HTPC das professoras, que ocorrem semanalmente, sem, contudo, alterar rotinas que a equipe gestora desenvolvia.

Esses encontros ocorreram na sala de reunião dos professores da Escola CA e na Sala Ambiente de Informática, que conta com dez computadores, acesso à internet e outros recursos utilizados, como projetor multimídia, tela de projeção e TV. Além dos registros realizados pelo pesquisador, durante e após as reuniões, sistematicamente, como um diário da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados envolveram: questionário inicial, questionário final, documento de opinião, questionário para equipe gestora, discussões em fóruns e chats, via ambiente virtual *Moodle*, material produzido pelos alunos, sequências didáticas e filmagem de aulas, com devida autorização.

Consideraremos, nessa análise, alguns pontos que tornaram-se categorias de debate na pesquisa, a saber:

*- As aulas de Ciências e o trabalho com o conhecimento científico: a relação professor-conteúdo-aluno*

Um aspecto que se faz presente na colocação das professoras, a seguir, é a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, uma condição essencial para a elaboração do conhecimento científico. Não se trata de apresentar conceitos elaborados, de nível de compreensão incompatível com a idade dos alunos, simplesmente por se tratar das aulas de Ciências. Bizzo (2002), nesse sentido, destaca a questão do uso progressivo dos termos científicos.

A escola, ao “invés de ensinar” teorias ou de “transmitir” conteúdos prontos de química, deve procurar criar condições para que as crianças exercitem o uso de seus conhecimentos e discutam em torno de suas “teorias” explicativas, na concorrência entre formas diversas de conhecimento. (professoras MR e SS)

A maneira de promover a condução da aula esteve presente em vários pontos das falas das professoras. A valorização da investigação por parte dos alunos, colocando-os como sujeitos no processo de construção do conhecimento, desde que guiados pela mediação adequada do professor, o cuidado com as atividades para que não deixem de lado o espírito lúdico, sustentado pela curiosidade natural que as crianças trazem a respeito das situações que as cercam no dia-a-dia. Pozo e Crespo (2009) apontam a importância de que o aluno perceba o caráter dinâmico da ciência.

*- As novas tecnologias no Ensino de ciências*

A forma como as professoras avaliam a participação dos alunos nas atividades propostas foi motivo de debate. Nas colocações seguintes, destaca-se parte dessas colocações.

A participação dos alunos foi significativa [...] o uso do computador estimulou os alunos à troca de ideias, conversas, trabalhos coletivos e individuais, pesquisas. (profa CG)

Eles gostaram e participaram dessas aulas com maior interesse. Os computadores têm recursos visuais que estimulam a aprendizagem dos alunos. (profa EC)

Um aspecto importante é a questão da facilidade do jovem e da criança na incorporação de detalhes de funcionamento de equipamentos modernos, como os computadores, sobretudo pela convivência com esses artefatos e pela abertura ao novo, ao desafio da descoberta. É esse ponto que a escola precisa perceber e utilizar os recursos que possam despertar esse estímulo natural para um contexto de aprendizagem. Outro aspecto das aulas na SAI são os recursos agregados ao computador, como som, cores e movimento.

Bizzo (2002) aborda as vantagens das simulações e debate a ampliação de possibilidades que elas permitem, em relação a situações convencionais e limitadoras. É importante salientar aqui que não é só o fato de ter cores, sons e movimentos que tornarão uma simulação válida. Há que se falar na qualidade e na adequação de conceitos, de propostas e de faixa, o que o professor deverá ter em mente ao buscar por determinado recurso.

*-A escola como local de formação docente.*

Ao considerar as reais condições da escola, suas possibilidades e limitações, as professoras perceberam que não havia propostas fantasiosas e impossíveis sendo apresentadas. Tais considerações podem ser percebidas nas opiniões das professoras, quando perguntadas sobre como avaliavam o fato de os encontros do grupo terem acontecido no local de trabalho.

Considero importante. A escola nos proporcionou ambiente favorável e a possibilidade de estarmos todos os professores presentes fazendo juntos estudos, reflexões e troca de experiências. (profa MR)

Foi muito importante esses encontros terem sido desenvolvidos em nosso local de

trabalho, pois conseguimos uma maior segurança, experimentando mudanças em nossa prática, num ambiente conhecido. (profa SN)

A importância dos momentos de discussão coletiva, da apresentação de situações de sala de aula para troca de vivências nas diferentes classes, envolvendo reflexão sobre a prática, como consequência da investigação das ações em sala, são reforçadas pela professora:

Todo professor tem muito o que aprender; à medida que registramos nossas dúvidas e progressos podemos trocar ideias e experiências com os colegas. O professor deve enfrentar a tentação de dar respostas prontas e levar os alunos a buscar informações. As aulas de Ciências podem contribuir não apenas para que os alunos adquiram novas experiências, mas que reflitam sobre seus próprios conhecimentos, pois muitas vezes os próprios estudantes não têm consciência dos conhecimentos que já possuem. (profa CG)

Outro aspecto marcante é que a troca de experiências, reforçada pelos referenciais teóricos, pode tornar-se mais efetiva, fugindo do “achismo” que sofrem alguns grupos que somente debatem os fatos sem esse amparo das produções da área. No entanto, é fundamental que sejam selecionados materiais que retratem uma proximidade com o contexto escolar, caso contrário as professoras poderão rejeitá-los.

A reflexão sobre a prática é um ponto fundamental dessa proposta de formação docente. Perceber a prática como objeto de reelaboração torna-se condição essencial para o fortalecimento e a autonomia docente.

## 4 | CONCLUSÕES

Sendo a aprendizagem dos alunos o objetivo maior de toda escola e os professores os agentes essenciais para promovê-la, é importante frisar que a sala de aula precisa garantir-se como um ambiente estimulante e que promova o conhecimento, além da necessidade de que as relações que aí se estabelecem pautem-se pela exercitação e pela valorização das vivências do respeito e da responsabilidade.

Considerando-se o papel marcante do conhecimento científico na sociedade atual e o estabelecimento de um grupo de estudos em torno de objetivos comuns, que foi a proposta desse grupo escola, é possível que se criem processos de reciprocidade entre seus membros, e que a prática docente beneficie os alunos com esse conhecimento relevante para cada um deles individualmente e como membros de uma sociedade.

A transformação da escola em *locus* de formação foi um ponto fundamental para que a equipe escolar se tornasse parceira, por completo, da ação de formação. Viabilizar o espaço de reuniões pedagógicas para estudo, reflexão, troca de vivências de sala de aula e compartilhamento da prática docente é o primeiro passo para que

a escola adquira o *status* de local formador, ou seja, de local no qual os professores ensinam e, também, aprendem.

A importância de ter a alfabetização científica como foco das aulas nos anos iniciais, a formação continuada do professor assume um papel fundamental, dada a limitação que a formação inicial enfrenta quanto às áreas específicas. Não sendo especialistas em cada disciplina em que lecionam, os professores sentem-se inseguros e despreparados para abordar determinados conteúdos, dada a inevitável situação de ter que fazer esclarecimentos aos alunos e enfrentar perguntas inesperadas, ou mesmo por precisar expor algo que não dominam.

No que diz respeito ao uso do computador foi possível perceber que a máquina não era algo distante da realidade das professoras. Porém, o uso prático dela, sim. Havia professoras com grande domínio do recurso e outras que o utilizavam timidamente e de forma limitada. Nas aulas, o mesmo foi notado. Algumas professoras já trabalhavam com os alunos na SAI, de forma freqüente, e outras se organizavam para o uso mais centrado em consulta (de avaliações externas, de busca por temas que iriam trabalhar em sala, por exemplo).

Ao considerar esses pontos referentes ao processo de formação continuada é importante acrescentar que a construção coletiva desenvolvida no local de atuação dos professores permite considerar o cotidiano e sua complexidade como dimensão para potencializar a capacidade de reflexão sobre a prática docente.

## REFERÊNCIAS

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de Educadores – desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 451-463.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_12\\_p025-034\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf). Acessado em: 30/12/2015.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N; GARCIA, R. L. (Orgs) - **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-41.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-67.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **ciências naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**. Trad. Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. In: **Ciência & Cognição**. v. 10, p:93-103, março 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v10/m317150.pdf>. Acesso em 27/12/2015.

## FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

**Denise de Almeida Ostler**

Universidade Metodista de São Paulo  
São Bernardo do Campo – São Paulo

**RESUMO:** O trabalho está pautado no estudo desenvolvido, apresentado como tese de doutoramento onde alunos com deficiência, abruptamente foram inseridos no Programa Ensino Integral. A pesquisa apontou dentre seus objetivos: Averiguar sob quais condições os alunos com deficiência intelectual desenvolve suas habilidades e competências, tendo assegurados: acesso, permanência e a terminalidade a uma educação básica de qualidade, partindo da implantação do Programa; destacar os aspectos teórico-práticos relacionados à formação do docente, permitindo atendimento de qualidade ao aluno com deficiência, considerando a necessidade de apoio especializado embasado na proposta do Programa Ensino Integral. A metodologia foi pautada na pesquisa de campo, na literatura existente ressaltando, Mantoan (2006,2009); Mazzotta (2005,1993); Nóvoa (1992); dentre outros. É unísono entre os professores militantes no Ensino Regular, modalidade Ensino Integral, pontuarem a ausência de informações durante sua formação (graduação) levando-os a dificuldades na interação entre eles e o aluno com deficiência diante da complexidade de cada

um. Destaque-se que os vínculos estabelecidos entre alunos com deficiência Intelectual (DI) e seus professores precisam ser respeitados para que haja êxito no desenvolvimento global do aluno.

A legislação facilitou o desenvolvimento da prática inclusiva, não garantindo seguridade do seu sucesso. De forma global o comprometimento é necessário para trabalhar com a diversidade, para a aceitação entre todos os envolvidos.

Considerando os dados obtidos durante a pesquisa verificou-se que o programa não contempla essa demanda impedindo que seja assegurada a inclusão à luz da legislação vigente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Processo de Inclusão; Políticas públicas

**ABSTRACT:** The article is based on a study developed, presented as a doctoral thesis where students with disabilities were abruptly included in the Integral Education Program. The research pointed out among its objectives: To investigate under what conditions the students with intellectual disabilities develop their skills and competences, having assured: access, permanence and termination to a quality basic education, starting from the implementation of the program; to highlight the theoretical-practical aspects related to teacher training, allowing

quality care to the student with disabilities, considering the need for specialized support based on the Integral Education Program proposal. The methodology was based on field research, in the existing literature highlighting, Mantoan (2006, 2009); Mazzotta (2005, 1993); Nóvoa (1992); among others. It is unison among militant teachers in the Regular Teaching, Integral Teaching modality, punctuate the lack of information during their formation (graduation) leading them to difficulties in interaction between them and the disabled student facing the complexity of each one. It should be emphasized that the established links between students with Intellectual Disability (ID) and their teachers need to be respected in order to student's overall development be successful. The legislation facilitated the development of the inclusive practice, however not guaranteeing the security of its success. Globally, commitment is needed to work with diversity for acceptance among all involved.

Considering the data obtained during the research it was verified that the program does not contemplate this demand, preventing inclusion being ensured in light of the current legislation.

**KEYWORDS:** Teacher training; Inclusion Process; Public policy

A história da Educação Especial no Brasil vem passando por grandes transformações, não só no que concerne à forma de tratamento que era dada aos deficientes, como em relação às denominações com as quais se referiam aos mesmos. Ao longo dos séculos constatam-se mudanças no panorama educacional, histórico e político no que diz respeito à dignidade da pessoa com deficiência e seus direitos. Pesquisando autores que discutem o tema verificam-se conquistas adquiridas por parte da sociedade e dos próprios deficientes sobre seus mais diferentes aspectos. Considerando os documentos legais, incluindo a legislação na qual está pautada a educação especial/inclusiva, observa-se que as políticas educacionais e as proposições ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não suprem, em sua totalidade, as necessidades dessa demanda.

Dessa forma, as diferentes perspectivas da educação especial/inclusiva não deixaram de trazer para os envolvidos questionamentos, dúvidas e expectativas, pois é importante lembrar que vivenciamos mudanças nos processos educacionais de forma impositiva como por ocasião da transformação da educação especial – classes especiais e da educação especial – inclusão. Assim, a referida pesquisa destaca um novo momento em que mais uma vez alunos e professores de educação especial/inclusiva são abruptamente inseridos em um novo “Programa” estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação, desta vez o “Programa Ensino Integral”, onde alunos e professores passaram a vivenciar um cotidiano diferente daquele ao qual estavam habituados. Dessa forma, o presente estudo traz uma discussão no sentido de averiguar sob quais condições os alunos com deficiência, que anteriormente contavam com apoio pedagógico especializado de professores especialistas no contra turno de suas jornadas normais no ensino regular, poderão apresentar êxito em seu desenvolvimento

pedagógico, uma vez que o “Programa” estabelece uma rotina pedagógica totalmente diferenciada da estabelecida pelo “Programa de Educação Especial Inclusivo”. Como estarão os alunos que necessitam de atendimento especializado desenvolvendo suas habilidades e competências, a partir da implantação do “Programa Ensino Integral”? Tomando como base os dados coletados durante a pesquisa, os professores das salas regulares reconhecem suas inaptidões e dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos deficientes alegando não ter uma formação específica para atuar com essa demanda.

Ressalta-se que os cursos de formação para professores (graduação), com o advento do processo de inclusão, apresentam grandes precariedades uma vez que seus currículos tratam pouco ou nada de disciplinas voltadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos que apresentam deficiências, distúrbios ou transtornos do desenvolvimento global (TDG/TEA).

Tendo em vista a importância da formação do professor para o ato de ensinar, isto é, a “docência” e, conseqüentemente, da necessidade daquele que ensina ter o domínio do conhecimento, da ciência, da técnica e da arte, conforme afirma Nóvoa (1992), que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico - reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25)

Diante do atual cenário político - educacional voltado ao atendimento para a demanda da educação especial, tenciona-se repensar ações teórico - práticas que possam ser desenvolvidas nas escolas, no sentido de que aos alunos sejam ofertados procedimentos didáticos e pedagógicos amparados pela legislação vigente, como também, aos docentes sejam criadas condições que possibilitem adequada formação de modo a que possam atuar junto ao alunado propiciando uma educação de qualidade tendo como referencial maior o respeito e a dignidade da pessoa.

## **OBJETIVO: A JUSTIFICATIVA DO TRABALHO**

A pesquisa teve como um dos seus objetivos: Averiguar sob quais condições os alunos com deficiência intelectual desenvolve suas habilidades e competências, considerando o que lhes é assegurado por Lei: o acesso, a permanência e a terminalidade a uma educação básica de qualidade, destacando também os aspectos teórico-práticos relacionados à formação do docente que permitem garantir atendimento de qualidade ao aluno com deficiências, distúrbios ou transtornos do desenvolvimento global (TDG/TEA).

Entre os dados obtidos a partir do desenvolvimento da pesquisa detectou-se que o atendimento pedagógico aos alunos com deficiência, distúrbios ou transtornos

do desenvolvimento global (TDG/TEA) foi prejudicado. Esta condição decorreu da constatação de que do ponto de vista do processo ensino aprendizagem houve um retrocesso, já que os referidos alunos que frequentavam o “Programa Ensino Integral” deveriam após essa jornada receber atendimento pedagógico especializado em outra unidade escolar. No entanto, essa demanda não apresentava condições físicas, psicológicas e cognitivas para cumprir a íntegra do período exigido pela proposta do novo “Programa”.

Isto posto, este estudo procura também demonstrar a importância de boas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas políticas públicas evitando assim uma exclusão velada, na qual são submetidos dia a dia os alunos da educação especial/inclusão.

## **MATERIAIS E MÉTODOS: OS MEIOS PARA A PESQUISA**

Os caminhos metodológicos para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa qualitativa foram guiados à luz de estudos teóricos, de investigação do processo legal que ampara tanto a educação especial/inclusiva como a legislação que instrui o “Programa Ensino Integral”. Complementou-se com a pesquisa de campo, por meio de dados coletados (entrevistas semiestruturadas), com o intuito de buscar respostas quanto à qualidade de ensino ofertada a essa demanda, bem como, obter elementos que fornecessem indicadores sobre as questões relacionadas à formação docente, e mais especificamente, ao trabalho desenvolvido com os alunos público-alvo da educação especial.

Cabe ressaltar que foram entrevistados professores especialistas que atuavam com os alunos especiais antes da implantação do “Programa” em sua escola de origem, professores das classes regulares, assim como gestores, supervisor e funcionários.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS ASPECTOS LEGAIS, METODOLÓGICOS E PRÁTICOS**

Todo o processo se iniciou durante o período de implantação do “Programa Ensino Integral” em uma escola regular da rede estadual de ensino, que até o ano de 2014 atendia o Ensino Fundamental I e II, além de ser referência no trabalho com alunos da educação especial, onde funcionavam salas de recurso prestando atendimento especializado a alunos com deficiência intelectual, (DI), deficiência auditiva (DA), deficiência física (DF) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A partir do ano de 2015 passou a funcionar como escola de Ensino Integral, tendo suas salas de recursos, alunos, professores especialistas e equipe gestora transferidos compulsoriamente para uma escola também da rede regular estadual, mais próxima. Entretanto, a escola não oferecia a infraestrutura física necessária para prestar atendimento adequado à referida demanda, ficando dessa forma, os alunos

por um longo período sem atendimento especializado, o que ocasionou prejuízos para aqueles que vinham apresentando um significativo desenvolvimento em seu processo ensino aprendizagem.

Mais especificamente no processo de desenvolvimento da pesquisa de campo foi possível constatar a insatisfação não somente por parte dos professores, da equipe gestora, dos funcionários como de alguns membros da comunidade e pais de alunos que há anos tinham seus filhos (as) deficientes matriculados na escola em estudo, cursando o ensino regular e no contra turno recebendo apoio pedagógico especializado, por professores qualificados. Essa prática possibilitava que pais observassem com acuidade o desenvolvimento de seus filhos (as) não só no que se referia às questões relacionadas à sociabilização, como também aos significativos progressos no processo ensino aprendizagem. Dessa forma, diante do exposto e do embasamento teórico que fundamentou essa pesquisa foi possível notar que as políticas públicas educacionais, com singular deferência àquelas voltadas à educação especial, embora apregoem legislação que ampara, assegura e garante uma educação de qualidade a “*todos*”, não proporcionam, de fato, uma educação inclusiva que priorize pontos substanciais, a começar pela formação docente por não oferecer condições fundamentais e aprofundadas para que os professores atuem junto aos alunos com deficiências e os incluam amplamente nas classes do sistema regular de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, algumas questões conduziram-me a refletir sobre os reais avanços em relação à educação especial, tendo em vista o processo de inclusão, no cenário das políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, ainda mais considerando que historicamente tem-se lutado, tanto no plano do discurso como prático, por superar a segregação escolar imposta a essa demanda.

Considerando assim, o que assegura a legislação em vigor e as abordagens de estudiosos que discutem o tema em questão, observa-se que tanto no que diz respeito ao aprendizado desse alunado, quanto à formação daqueles que vão atuar no processo educacional dos referidos alunos, faz-se necessária uma profunda revisão na formação inicial dos docentes para que possam desenvolver um trabalho educacional de qualidade junto aos alunos da educação especial.

Não é possível tratar os temas “educação”, “educação especial” e “educação inclusiva” – em que “*todos*” têm os mesmos direitos – se observar que o alcance de uma educação de qualidade implica diretamente na qualificação daqueles que vão atuar cotidianamente no processo ensino aprendizagem de nossos alunos.

A pesquisa de campo desenvolvida com professores (as) especialistas e gestores (as) permitiu identificar as dificuldades dos professores em atender aos alunos com deficiências. Verificou-se ainda, que a proposta pedagógica estabelecida pelo

“Programa Ensino Integral” não contemplou esse alunado da educação especial, pois seus direitos assegurados, conforme legislação em vigor, deixaram de ser priorizados. O que se enfatiza é que o referido “Programa” trouxe em seu bojo outras premissas as quais não incorporaram as reais necessidades do alunado.

Sendo assim, reforça-se que o trabalho a ser desenvolvido pelos especialistas junto a essa demanda pressupõe respeito as suas peculiares necessidades e criação de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes com vistas a garantir uma vida digna, sob a égide dos direitos que já lhe são assegurados.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Ação Social, Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 13/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (documento orientador)**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2005.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1994.

CARVALHO, Edler Rosita. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Org.).Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia F.; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4.ed. rev. Campinas,SP: Autores associados, 2013. [Coleção educação contemporânea].

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; ARAÚJO, Ulisses F. (Coord.). **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006. [Coleção cotidiano escolar: ação docente].

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovações Educacionais, 1992, p. 25

RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. São Paulo: Summus, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretrizes do Programa Ensino Integral. In: **Programa Ensino Integral, Escola de Tempo Integral** – Informações básicas. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, abril 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE n.247/1986, de 30 de setembro de 1986. Dispõe sobre a **Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1986.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. reimpr. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## FORMAÇÃO EM DESENHO: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR

### **Yaeko Nakadakari Tsuhako**

Unesp – Campos de Marília  
yaekont@yahoo.com.br

### **Stela Miller**

Unesp – Campus de Marília  
stelamillercel@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho decorre de pesquisa de mestrado, na área de educação, que teve por objetivo geral pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, como objetivos específicos, realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; explicitar os meios para a superação de concepções e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem. Na educação infantil, há, ainda, quanto ao ensino de desenho, a condução de práticas intuitivas e autoritárias, cuja superação depende de estudos e pesquisas e da continuidade da formação do educador. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades ao articular teoria e ação pedagógica por não possuírem conhecimento adequado do conteúdo de desenho a ser ensinado, e domínio do método

apropriado ao ensino desse conteúdo. Isso indica a necessidade de investir na formação continuada de professores, superando os limites entre esta e a formação inicial, pois é no exercício da profissão que estão dadas as condições favoráveis à implementação dos pressupostos formativos obtidos na formação básica. Por isso, a pesquisa teve como objeto um curso de formação continuada de professores de educação infantil em desenho, cuja análise foi feita com base na teoria histórico-cultural, que tornou possível explicitar o processo de apropriação do conhecimento dos educadores, a constituição do professor como sujeito autor e as mudanças que neles ocorreram por meio de sua própria atividade em interação com o pesquisador.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; desenho infantil; teoria histórico-cultural; formação de professores.

**ABSTRACT:** This work is based on a Master's research on education. It had as general objective to discuss pedagogical practices that focus the development of design as language and, as specific objectives, to carry out theoretical studies that support the understanding of drawing as language; to explain the means for overcoming pedagogical conceptions and practices that limit the development of drawing; to identify which contents and methodological

procedures favored the teacher and the children to understand and use the drawing as language. In early childhood education, in the teaching of design, we still find the conduction of intuitive and authoritarian practices, whose overcoming depends on studies, researches and the continuing education of the educator. Many teachers still face difficulties in articulating theory and pedagogical action because they do not have adequate knowledge on drawing, and mastery of the appropriate method to teach that content. This indicates the need of continuous training of teachers, overcoming the limits between this and initial training, because it is in the exercise of the profession that favorable conditions are given to the implementation of the presuppositions obtained in basic training. The research had as its object a continuing education course for teachers of children's education in drawing. The analysis was made based on cultural-historical theory, which made it possible to make explicit the process of appropriation of the knowledge of educators, the constitution of the teacher as a subject author and the changes that occurred in them through his own activity in interaction with the researcher.

**KEYWORDS:** education; childish drawing; cultural-historical theory; teacher training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Como seres humanos, somos frutos de um contexto histórico e nos constituímos como seres humanos nas relações sociais de que participamos ao longo de nossa vida, sejam elas mais ou menos sistematizadas, organizadas e intencionalmente destinadas a levar adiante nosso processo de desenvolvimento. A formação do educador, em particular, considera, para além do aspecto mais geral de sua história de vida, a sua inserção em processos de educação inicial e continuada, visando à aquisição e constante ampliação do conhecimento teórico que sustenta a sua prática, considerando, nesses processos, quando for o caso, as experiências vivenciadas no exercício de sua profissão.

A área da educação vem, historicamente, apresentando problemas de diversas ordens, como más condições de trabalho (escolas sem bibliotecas e laboratórios, sem espaços adequados às atividades dos alunos e, muitas vezes, escolas sem professores de determinados conteúdos curriculares), salários insuficientes para manter o professor em constante processo de atualização (leitura de jornais, livros e revistas especializadas, frequência a teatros, etc.), apenas para citar os mais aparentes, além da questão da própria formação dos docentes.

Este último problema apontado, e que se apresenta como um grande desafio para as políticas públicas voltadas à educação, é ressaltado por Silva, V.P. (2014) e diz respeito à formação de professores nas universidades. Como está acontecendo essa formação? Por que muitos cursos de formação em nível de graduação não conseguem dar conta do trabalho de formação de profissionais para a docência? São questões para as quais são necessárias respostas que se traduzam em tomadas de decisões adequadas à complexidade e importância dos processos de formação dos educandos.

O autor destaca, ainda, a necessidade da superação do rompimento que existe entre formação inicial e formação continuada, pois, se por um lado, a formação inicial é condição para que o professor conheça os sujeitos com que irá trabalhar, a forma como se desenvolvem e aprendem; tome consciência da realidade escolar da qual fará parte, seus problemas, seus limites e condições que oferece à ação docente e adquira os conhecimentos necessários à realização de sua tarefa, por outro lado, no exercício concreto da profissão estão dadas as condições favoráveis não apenas para a implementação dos pressupostos formativos obtidos na formação básica, mas também para a constante avaliação das questões que surgem ao longo do processo e as possibilidades de busca de processos de formação continuada em que essas questões são objeto de análise, reflexão e busca de solução.

O professor, sob essas condições, teria melhores possibilidades de oferecer aos seus alunos uma educação mais adequada e eficiente, com uma prática de fato articulada à teoria.

Entretanto, a educação no Brasil, em específico a educação infantil, apresenta muitos desafios ao alcance dessa possibilidade. Nesse nível de ensino, ainda se faz necessária a superação de práticas intuitivas e autoritárias realizadas ao longo de muitos anos, que desconsideram as reais necessidades das crianças e, por isso, não contribuem para o adequado desenvolvimento infantil. Para isso, será fundamental muitos estudos, pesquisas, o acesso a práticas inovadoras e, principalmente, a formação continuada do professor.

Em meio a essas questões levantadas sobre a formação do professor, de modo geral, e do docente da educação infantil, em especial, destacamos mais um grande desafio: o ensino do desenho na escola para crianças pequenas. O ensino do desenho constitui-se um desafio porque a formação inicial e a formação profissional do pedagogo têm sido deficitárias nesse aspecto. Percebemos que há poucas disciplinas nos cursos de graduação em pedagogia que envolvem as diversas linguagens artísticas. O professor, ao deparar-se com uma sala de aula de educação infantil, terá de trabalhar com as diversas linguagens artísticas, como a música, teatro, dança, desenho, pintura, etc., o que implica envolver as crianças em situações nas quais elas possam transmitir ideias, sentimentos, modos de ver e sentir o mundo a seu redor, enfim, interagir com o outro por meio de recursos próprios dos diferentes aspectos da expressão artística.

Da mesma forma que as demais expressões artísticas, o desenho como linguagem, segundo Derdyk (1994), possui uma natureza particular e específica em sua forma de transmitir uma ideia, uma imagem, um signo. No desenho, isso se faz por meio de diferentes suportes, como papéis, muro, chão, areia, madeira, tecido, corpo, etc., utilizando determinados instrumentos, tais como giz de cera, lápis, carvão, pincel, e outros.

O trabalho com o desenho assim considerado está diretamente relacionado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, especialmente o desenvolvimento da imaginação criativa, fundamental para que ela realize atividades

de criação e se constitua como um sujeito autor.

Porém, a formação deficitária do professor em desenho, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas que, na maioria das vezes, são mecânicas ou espontâneas, como cópias de desenhos feitos na lousa pelo professor, ou desenhos impressos para colorir, impedindo que as crianças desenvolvam sua imaginação e desempenhem uma atividade criadora, fundamentais para a constituição do sujeito capaz de exercer sua própria autoria.

Sabendo que tais práticas impedem o desenvolvimento do desenho como linguagem, gerando pessoas com dificuldades para expressar ideias, emoções, pontos de vista, etc., torna-se essencial buscar os meios adequados para transformar esse quadro.

Segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, para alterar essa forma de abordar o ensino do desenho, é necessário que o professor se aproprie do conhecimento teórico base para a tomada de decisões implicadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico e tenha condições de assumi-lo, tanto no discurso como na prática, o que caracterizará sua ação docente como efetivamente transformadora dos educandos desde o seu primórdio.

Entretanto, a prática traz sempre novos desafios e eles precisam ser continuamente enfrentados e superados e, para isso, necessário se faz que o professor tenha oportunidade de participar de processos de formação continuada, visto que muitos enfrentam dificuldades em articular a teoria com a ação pedagógica. Além disso, quando a formação inicial ainda não foi suficiente para o professor ter amplo domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e suas implicações para a prática docente, a formação continuada dará esse acesso ao conhecimento teórico e de conteúdo específico com suas formas de tratamento, pois isso é condição fundamental para que o professor possa propor ações pedagógicas de forma articulada e consciente.

## **2 | A CONDUÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA**

A pesquisa aqui relatada teve por objetivo geral pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, como objetivos específicos, realizar de estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; explicitar os meios para a superação de concepções e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem.

No primeiro momento, realizou-se um estudo teórico para embasar a pesquisa, utilizando como fonte de dados obras da literatura acadêmica pertencentes à teoria histórico-cultural, bem como obras que abordam o desenho e o ensino da arte, as quais

nos forneceram os subsídios necessários para a formulação teórico-metodológica de uma concepção de apropriação do desenho e de sua concretização na prática pedagógica.

No segundo momento, foi analisado um curso de formação continuada sobre o desenho infantil, ofertado a docentes da educação infantil de um município do interior paulista, com o seguinte título: “Desenho infantil: articulando teoria e prática”, que se constituiu como objeto da pesquisa realizada durante o Mestrado.

Durante o curso, coletamos resultados das avaliações diárias que foram feitas em forma de pontos de observação, os quais tinham por objetivos acompanhar a compreensão dos professores em relação ao que estava sendo proposto em cada encontro, verificar as dificuldades, os conteúdos que não ficaram claros para que pudessem ser retomados no próximo encontro, as expectativas e a apropriação do conteúdo.

O ponto de observação foi utilizado como recurso na pesquisa porque é um instrumento metodológico de avaliação que tem como objetivo trazer à tona os conteúdos que foram discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento, a verificação do que se sabe e o que ainda precisa ser estudado (MARTINS, M. C., 1996).

Os desenhos produzidos pelos professores durante a realização do curso também foram coletados com o objetivo de acompanhar os resultados das intervenções diárias feitas nas produções dos docentes.

A síntese, outro material coletado, foi solicitada aos professores ao final do curso, no lugar do último ponto de observação, com o objetivo de se ter um olhar mais amplo para o que foi vivenciado por todos durante o curso. Para a pesquisa, o objetivo foi verificar as percepções dos professores em relação às mudanças ocorridas a partir dos conteúdos trabalhados e trazer à consciência as dificuldades, conquistas e desafios.

Depois da leitura dos materiais gerados pela pesquisa, iniciou-se o agrupamento dos itens comuns e incomuns a cada tipo de dado em núcleos temáticos para a realização das análises. Tais núcleos temáticos foram propostos tendo como foco: (1) Apropriação do conhecimento; (2) A constituição do sujeito autor e (3) Transformações do educador a partir da atividade e ação do outro.

Com o núcleo temático “Apropriação do conhecimento”, visou-se à percepção do processo de apropriação dos educadores, suas relações com a aprendizagem e a reflexão sobre algumas práticas que, acreditamos, possam contribuir para apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

Com o núcleo temático “A constituição do sujeito autor”, pretendeu-se analisar questões que influenciam a constituição do professor como sujeito autor, suas vivências, as concepções pedagógicas que norteiam os processos educacionais, a apropriação do conhecimento e a imaginação.

E com o núcleo temático “Transformações do educador a partir da atividade e ação do outro”, tivemos por objetivo analisar as mudanças que ocorreram nos educadores

no decorrer do curso de desenho, a partir da atividade do sujeito e da ação do outro, e os fatores que contribuíram para essas mudanças.

### 3 | O MOVIMENTO NA DIREÇÃO DA AUTORIA

Para Derdyk (1994), o desenho é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhe significados. E o desenho, como parte da arte, representa uma das formas de expressão da realidade (PEIXOTO, 2003).

Com a apropriação da linguagem do desenho, a criança, além expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvolvidas por meio do desenho, as bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita.

Isto porque o psiquismo, segundo a teoria histórico-cultural, é um sistema em permanente articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental. O desenho utilizado como linguagem torna-se signo e

[...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais – não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto das funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo (MARTINS, L. M., 2011, p. 58).

O trabalho com as artes visuais, em que o desenho está inserido, tem como finalidade o desenvolvimento da consciência estética, da percepção, da sensibilidade e do próprio ser humano em sua totalidade. Para a formação dessas bases é fundamental que o trabalho seja iniciado desde a educação infantil, quando as crianças já podem ter contato com as obras artísticas, para aprender a apreciá-las e conhecer os procedimentos utilizados nas produções das diversas linguagens.

No processo de desenvolvimento das funções psíquicas humanas, fazemos uma distinção entre funções psíquicas elementares ou naturais que, de acordo a teoria histórico-cultural, são aquelas garantidas pela natureza, tanto para os animais quanto para os homens, tais como percepção, sensação, atenção involuntária, memória; e as funções psíquicas superiores, que são aquelas socialmente adquiridas, exclusivamente da espécie humana e que se desenvolvem como um produto da vida social, como o raciocínio lógico, o controle da vontade, etc. Desenvolvem-se, também, como um produto das relações sociais entre os sujeitos, os “processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho”, que em conjunto com as funções psicológicas superiores

“formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.” (VYGOTSKI, 2000, p. 29).

A apropriação dos signos culturais vai direcionando o próprio desenvolvimento biológico da criança para a formação de sistemas funcionais; a atenção e memória passam a ser voluntárias, o sujeito desenvolve a linguagem, a imaginação, o pensamento, as emoções e os sentimentos.

Nesse processo,

[...] toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é, de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento. As formas inferiores, por sua vez, não “desaparecem”, mas assumem outra forma de existência, sintetizam-se em novos patamares, isto é, nas formações complexas. (MARTINS, L. M., 2011, p. 88).

A atividade humana fundamental, que conduz ao desenvolvimento das condutas superiores no ser humano e que o distingue dos animais, é a criação e o emprego dos signos, isto é, a elaboração da significação. Desse ponto de vista, os signos são fundamentais para o desenvolvimento humano; o seu uso regula o desenvolvimento da conduta humana: são compreendidos como meios de influência sobre os outros e também como meios auxiliares de controle da própria conduta, de realização de tarefas psicológicas (VYGOTSKI, 2000). O signo pode ser pensado como tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo, pois é arbitrário. Pode ser um desenho, um som, um gesto, um objeto que comunica um significado e orienta a conduta humana.

O domínio dos signos, para a teoria histórico-cultural, possibilita, assim, uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, de forma que seu uso constitui, como dissemos, o traço essencial das formas superiores de conduta humana, permitindo ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente. Em outros termos, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

A utilização dos signos, tanto quanto das ferramentas, caracteriza-se como uma atividade mediadora do homem em sua relação com o meio.

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade[;] a ferramenta está dirigida de fora: deve provocar umas ou outras mudanças no objeto. [...] O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, tanto em sua própria conduta como na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado de dentro. (VYGOTSKI, 2000, p. 94)

Signos e ferramentas cumprem, então, função mediadora, e se constituem como fundamentais para o desenvolvimento humano. Considerado como linguagem, o desenho adquire fundamental importância no processo de formação humana dedicado às crianças pequenas, pelo qual elas se apropriam dos conhecimentos e dos procedimentos elaborados culturalmente.

Esclarecemos, entretanto, que o simples contato externo da criança com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não será suficiente para que ocorra essa apropriação, porque tais aquisições se efetivam nos processos educativos, ou seja,

[...] se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural. (MARTINS, L. M.; ARCE, A., 2010, p. 55).

Embora sejam importantes, esses processos nem sempre se realizam de forma adequada. Ao observar algumas escolas de educação infantil, é possível constatar que o trabalho com o desenho é uma prática comum; muitos profissionais, porém, desconhecendo essa forma de linguagem e sua importância, acabam desenvolvendo práticas mecânicas que não oferecem desafios às crianças, favorecendo o surgimento de estereótipos e impedindo que a criança aprenda a elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação a seu mundo, o que muito contribuiria para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a escola e os educadores desempenham papel fundamental na formação da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. É fundamental que todos os conteúdos a que a criança deve ter acesso sejam pensados, planejados e sistematizados, objetivando a apropriação de conhecimentos, a compreensão e a formação de sentidos, a capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas das diferentes formas de linguagens e, em particular, do desenho.

Apesar disso, não há consenso quando se trata de encaminhar a atividade do desenho na educação Infantil. É possível identificar, pelo menos, duas distintas concepções de educação que servem de base para a prática pedagógica do desenho na educação infantil: a concepção espontaneísta do desenvolvimento infantil, pela qual o desenho deve ser livre, e a criança aprende a desenhar por si só, sem intervenções do adulto, e a concepção histórico-cultural, que visa a superar as concepções espontaneístas, combatendo os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais e defendendo a necessidade do ensino do desenho e a realização de ações planejadas pelo adulto a fim de promover o desenvolvimento, na criança, da capacidade de representar a realidade por meio do desenho.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a segunda concepção, é fundamental que o professor tenha uma compreensão adequada sobre como fazer a articulação entre a linguagem do desenho e o desenvolvimento infantil.

Após refletirmos sobre tais questões e com o levantamento das dificuldades enfrentadas por vários professores, ao ensinar o desenho, constatamos a relevância da instrumentalização do professor por meio dos conhecimentos teóricos específicos da linguagem do desenho e com experiências práticas, levando em consideração

a importância do indivíduo como sujeito ativo no processo de aprendizagem para a apropriação do conhecimento.

Lembramos que, para a instrumentalização do professor — após a constatação de lacunas na formação em função do sistema educativo ou impedimentos de ordem familiar, social e cultural — é importante a vivência da linguagem gráfica, visando ao surgimento de novos significados e ao preenchimento das lacunas em relação ao desenho (DERDYK, 1994).

A vivência prática propicia ao educador muitas perguntas, confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem esses vácuos em nossa formação.

Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre o adulto e a criança. (DERDYK, 1994, p. 13).

O curso realizado com os docentes da Educação Infantil atesta essa possibilidade: eles foram, ao longo do percurso, adquirindo conhecimentos teóricos, referentes ao desenvolvimento infantil, apropriando-se de conteúdos específicos do desenho, sobre a história do ensino da arte no Brasil, e entraram em atividade de desenho em todas as aulas.

A apropriação do conhecimento, de fato, só ocorre por meio da atividade. Conhecer os elementos do desenho e suas possibilidades implica, então, para os sujeitos, entrar em atividade de desenho com os respectivos materiais que o possibilitam. Só assim torna-se possível a ocorrência de mudanças nos sujeitos quanto às suas produções em desenho.

No decorrer do processo de desenvolvimento do curso, todas as produções apresentadas trouxeram em sua composição elementos da realidade, como também pensamentos, ideias, sentimentos, emoções, sonhos e as singularidades de cada um, aliando conhecimentos adquiridos sobre o desenho ao emprego da imaginação criadora, demonstrando, com isso, a conquista da autoria.

Nesse movimento, pudemos observar que foram ocorrendo alterações nas produções dos professores e em sua autoestima, pois eles perceberam que a mudança é possível e que são capazes de transformar suas práticas em função do desenvolvimento de seus alunos.

## 4 | CONCLUSÕES

Por meio das análises realizadas, procuramos compreender o processo de apropriação do conhecimento rumo à constituição do sujeito autor, com o objetivo de pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem, defendendo que o desenvolvimento da poética pessoal é possível

para todas as pessoas.

Consideramos que, no processo de transformação criativa da realidade, o exercício do pensamento teórico é primordial: a ele compete os domínios da criação que o tornam a forma mais desenvolvida de pensamento consolidada pela humanidade. A ele une-se outra função psicológica importante, a *imaginação*, que é uma função complexa e expressa-se na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade. Desta forma, a imaginação conduz à transformação criativa da realidade (MARTINS, L. M., 2011).

Outra questão a ser considerada, em relação ao ensino do desenho, reside no fato de que as pessoas não criam, não por falta de dom ou talento, mas sim devido a condições sociais que não favoreceram o acesso ao conhecimento sobre as diversas linguagens, nesse caso, a linguagem do desenho. Nesse sentido, “a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente.” (VIGOTSKI, 2009, p. 41).

Assim, devemos considerar que, quando as pessoas dizem que não são criativas, que não têm imaginação, na verdade elas não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades. A falta de “talento” do indivíduo está camuflada nas condições sociais e na qualidade da educação que ele recebeu.

Tudo isso nos permite compreender o quanto é grande a responsabilidade da educação e dos professores no processo educacional, na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores da criança. Este será possível por meio do ensino planejado, intencional e significativo da linguagem do desenho, que favorece a formação da criança autora de suas produções.

Nesse sentido, para que o educador tenha condições de repensar sua prática em relação ao desenho e desenvolver um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento das capacidades superiores da criança, por meio dessa linguagem, será preciso que ele seja inserido num processo de formação continuada, de modo que, ao enfrentar os problemas que surgem em suas práticas diárias, ele possa obter apoio e acompanhamento na solução e nos encaminhamentos (MELLO, 2014).

O sentido do trabalho educativo, tanto para os educadores como para as crianças, reside em fazer com que os conteúdos e conhecimentos se tornem “órgãos de sua individualidade”. Assim, não bastará que se assimile o significado do tema dado, seja teórico ou prático; é preciso que se produza na pessoa uma relação adequada com respeito ao que estuda. Só assim os conhecimentos que a pessoa vai adquirindo serão conhecimentos vivos e, ao mesmo tempo, definirão sua atitude em relação ao mundo. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978) e traz consequências para a formação dos sujeitos.

Ao observarmos as produções dos professores, ao final do curso, constatamos que houve a apropriação do conhecimento e a mudança de concepção de desenho, que passou a ser compreendido como linguagem, pois ocorreu o processo de

distanciamento da cópia do real em direção à construção de imagens que utilizaram símbolos e signos para representar e expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos, sonhos e desejos. E o desenho estereotipado, mecânico e sem sentido, foi deixado para trás. Os professores tornaram-se sujeitos autores de suas obras, conquistando sua poética pessoal.

Com isso, concluímos que é possível o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da atividade criadora por meio do processo educacional, demonstrando que a poética pessoal pode ser desenvolvida nos professores e nos alunos, ou seja, a poética pessoal está ao alcance de todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978, p. 183-234.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre-Docente). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru.
- MARTINS, L. M.; ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.
- MARTINS, M. C. Sobre a observação. In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M. C. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- MELLO, S.A. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, V. P. da. *Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador?* In: MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.de L. (Org.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

## FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UESB, LINHA DE AÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

### **Elízia Oliveira Santana**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Jequié – BA

### **Ivonildes Silva Cerqueira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Jequié – BA

### **Jacinéia dos Reis Matos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Jequié - BA

### **Debora Braga Rocha Eloy**

Professora da Escola Municipal Adolfo Ribeiro  
Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação  
Jequié - BA

### **Marina Helena Chaves Silva**

Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Jequié - BA

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo geral socializar os resultados obtidos nas intervenções realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar, linha de ação Educação Especial, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus universitário de Jequié, na Bahia. O campo de

atuação foi a Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola da rede pública, mantida pelo município, tendo como público alvo alunos com deficiência intelectual. Tais intervenções foram desenvolvidas por uma equipe composta por quatro bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do curso de Pedagogia e duas de Letras, sob a supervisão de uma professora especializada, no período de 2015 a 2016. Segundo Oliveira (s/d), a deficiência intelectual é fluida, contínua e mutável. Portanto, intervenções, serviços ou apoios podem reduzi-la. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) era desenvolvido no contraturno ao ensino comum, de forma complementar, conforme orientação da Política Nacional da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A dinâmica das intervenções pedagógicas era organizada de forma coletiva (grupos até 04 alunos) ou individual, objetivando trabalhar as necessidades específicas dos alunos, oferecer condições de participação, permanência e sucesso no ensino comum. Os resultados alcançados foram bastante profícuos, à medida que nos permitiram reconhecer a necessidade de cada criança e compreender melhor cada caso de acordo com suas especificidades. O PIBID nos proporcionou antecipar a experiência da docência na perspectiva inclusiva, abrindo os nossos olhos para a importância da parceria do professor da sala comum com a Sala de

Recursos Multifuncionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência intelectual. Inclusão Escolar. Formação Docente. PIBID.

**ABSTRACT:** The main objective of this work is to socialize the results obtained in the interventions carried out in the Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID), Interdisciplinary Subproject, Special Education action line, linked to the State University of Southwest Bahia (UESB) of Jequié, Bahia. The field of activity was the Multifunctional Resources' Room of a public school maintained by the municipality, with students with intellectual disabilities as focus group. These interventions were developed by a team composed of four undergraduate Teaching Initiation scholarship holders of the Pedagogy course and two of the Arts' course, under the supervision of a specialized teacher, from 2015 to 2016. According to Oliveira (n/d) intellectual disability is fluid, continuous, and changeable, therefore, interventions, services or supports can reduce it. Specialized Educational Assistance was offered in the shift reverse to regular education, in a complementary way, as guided by the National Policy of Inclusive Education (BRASIL, 2008). The dynamics of the pedagogical interventions were organized collectively (groups up to 04 students) or individually, aiming to work on the specific needs of the students, offer conditions for their participation, permanence and success in regular teaching. The results achieved were very fruitful, as they allowed us to recognize the need of each child and better understand each case according to its specificities. The PIBID enabled us to anticipate the experience of teaching in an inclusive perspective, opening our eyes to the importance of the partnership of the common room teacher with the Multifunctional Resource Room.

**KEYWORDS:** Intellectual disability. School inclusion. Teacher training. PIBID.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral socializar os resultados das intervenções desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar, linha de ação Educação Especial, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. Os objetivos específicos que norteiam essa análise são: refletir sobre aspectos relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e descrever as contribuições do PIBID UESB, campus de Jequié, no processo de formação de bolsistas de iniciação à docência.

De início, faz-se necessário salientar que o Subprojeto Interdisciplinar integrou o Projeto Institucional *Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação*, da UESB, sendo composto pelas seguintes linhas de ação: Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Ambiental. O que se pretendia era oportunizar aos licenciandos saberes e práticas que tivessem relação com os grupos minoritários, tendo como base os princípios de equidade e de direitos humanos.

A linha de ação Educação Especial foi idealizada como forma de preencher lacuna no currículo dos cursos de licenciatura no tocante à Educação Especial na perspectiva inclusiva, à medida que teve como foco o Atendimento Educacional Especializado. Reunia uma coordenadora de área, vinte bolsistas ID, oriundos dos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Física, Biologia e Matemática, supervisionados por quatro professoras especializadas, vinculadas à rede pública, duas mantidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e uma pela Secretaria Municipal de Educação de Jequié.

Além das experiências na escola, os bolsistas ID participavam das rodas de estudos, semanalmente, sob a responsabilidade da coordenadora de área, havendo espaço para a implementação de outras ações, a exemplo do desenvolvimento de eventos e encontros aberto ao público; à comunidade estudantil e familiares etc. O estímulo à escrita e à leitura, indispensáveis à formação permanente na docência, oportunizavam também aos bolsistas ID a produção de artigos apresentados em eventos de educação.

Nesse artigo, o relato de experiência está diretamente relacionado à Escola Municipal Adolfo Ribeiro, que oferece o ensino nas modalidades Fundamental I, nono e quinto ano; Fundamental II, sexto e nono ano, bem como Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo docente e discente é constituído de 26 professores e 576 alunos, incluindo as turmas de EJA.

As intervenções eram realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) por uma equipe composta por quatro bolsistas ID do curso de Pedagogia e duas de Letras, sob a supervisão de uma professora especializada. Nesse enfoque nos limitaremos às intervenções realizadas pelas bolsistas ID do curso de Pedagogia, tendo como público alvo os alunos com deficiência intelectual.

Na maioria das vezes, a deficiência intelectual é detectada na escola, no momento em que o professor observa que a criança apresenta limitações no desenvolvimento cognitivo, às quais se manifestam nas seguintes dificuldades: de se concentrar para realizar tarefas, de comunicar-se oralmente, de cuidar de si e de interagir socialmente com outras pessoas. Essas limitações receberam diferentes significados ao longo da história, os quais não tencionamos descrevê-los em função da necessidade de nos determos no principal foco dessa abordagem.

Não podemos deixar de mencionar que, se no passado, a deficiência intelectual era concebida como uma condição do indivíduo e, portanto, de caráter estático e permanente, conforme afirma Pletsch (2010), os estudos atuais demonstram que as limitações no funcionamento individual não podem ser dissociadas do contexto social. Segundo Oliveira (s/d), a deficiência intelectual é fluida, contínua e mutável. Portanto, intervenções, serviços ou apoios podem reduzi-la. Para isso, o profissional especializado deve observar os seguintes aspectos:

[...] os padrões, em relação aos quais o indivíduo deve ser avaliado, são os

ambientes típicos da comunidade (lar, vizinhança, escola e outros) e não ambientes isolados ou segregados; b) a cultura e a etnia, incluindo-se a língua falada em casa e os costumes, podem influenciar e devem ser levados em conta; c) os indivíduos [...] apresentam habilidades e potencialidades em algumas áreas, independente de suas limitações; d) tão importante quanto o diagnóstico e a classificação é a descrição dos apoios que o indivíduo precisa para melhorar o funcionamento; e) apoios apropriados resultarão em funcionamento melhorado, exceto em casos raros (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 491-492).

Fatores socioculturais, portanto, devem ser avaliados em função do impacto que podem provocar no desenvolvimento de crianças e jovens com esse tipo de deficiência. Nesse caso, eles não devem ser concebidos como empecilhos para a aprendizagem e nem para a permanência de alunos nessa condição. Em sala de aula, necessitam de estímulos sistematizados e diferenciados para se desenvolverem e, dessa forma, ampliarem o seu potencial.

De acordo com Honora; Frizanco (2008, p. 103) “A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

O fato de chegarem à escola apresentando dificuldade em aprender a ler, escrever, calcular, quase sempre resulta, segundo Pletsch e Glat (2012), em atitudes de poucas expectativas e exigência por parte dos professores. Tarefas elementares são definidas para esse público, a exemplo de recortar, colar, pintar, copiar, e essas em nada contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas mais elaboradas, às quais dependem de utilização de metodologias apropriadas.

Com base no exposto, apresentamos a seguir a nossa experiência enquanto bolsistas ID do PIBID, a partir do detalhamento da metodologia adotada na época, seguida da discussão de sua importância. Devemos ressaltar, ainda, que tivemos a oportunidade de compreender o quão é complexa a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

## 2 | METODOLOGIA E DISCUSSÃO

A Sala de Recursos Multifuncionais da escola conveniada foi transformada em espaço de formação para todos nós, bolsistas ID, professoras especializadas e coordenador de área. Em 2016, essa sala oferecia o AEE para vinte e nove crianças, matriculadas na rede comum de ensino da própria escola e da escola Municipal Carlos Aguiar, situada ao lado. Os alunos atendidos possuíam deficiência intelectual, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista, na faixa etária de 06 a 14 anos, excetuando-se um jovem de 20 anos de idade, ingresso numa turma de EJA.

O atendimento era ofertado no turno oposto ao ensino comum, de forma complementar, conforme orientação da Política Nacional da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008). A dinâmica das intervenções pedagógicas acontecia de maneira coletiva (grupos até 04 alunos) ou individual, objetivando trabalhar as necessidades específicas dos alunos, oferecer condições de participação, permanência e sucesso do aluno no ensino comum. Para que tal objetivo fosse alcançado, as professores especialistas organizaram uma proposta de ensino estruturado, com espaços de intervenções individualizadas (área de trabalho e de aprendizagem), de atividades coletivas, de intervenção na informática e de brincar.

Na área de trabalho, o aluno era orientado a desenvolver, individualmente, atividades estruturadas que envolviam sequência lógica, formação de palavras, letras iniciais, pareamento de figuras/palavras/sílabas, percepção visual, entre outras. Era comum, nesse momento, os alunos pedirem o auxílio da professora especializada ou da bolsista ID. Ao serem atendidos, sentiam-se mais confiantes e retomavam de onde tinham encontrado dificuldade. Estas atividades objetivam aprimorar a autonomia dos alunos, por isso a intervenção do professor, só poderia acontecer se houvesse necessidade, principalmente quando solicitada. O professor nesta etapa se colocava em uma posição aparentemente passiva, interferindo o mínimo possível, por entender que era o momento específico do aluno.

Gomes; Poulin; Figueiredo (2010, p. 15) afirmam que este “acompanhamento visa, também, à superação de atitudes de dependência que comumente o aluno com deficiência intelectual apresenta em situações em que ele é desafiado a resolver uma determinada situação problema”. É essencial que o AEE promova incitações que possibilite à criança ter autonomia dentro e fora da instituição de ensino.

Já as atividades realizadas na área de aprendizagem os alunos eram acompanhados por nós, bolsistas ID, ou pelo professor especializado, com intervenções diretas, professor e aluno. Faz-se necessário enfatizar que de forma rotativa todos os alunos passaram por esta área, trabalhando a escrita, memória fonética, leitura e interpretação. Neste momento, o professor por sua vez, exercia o papel de mediador durante todo esse processo de ensino, instigando o aluno e dando-lhe contribuições significativas, de modo a colaborar para a sua aprendizagem.

Depois de terem passado pelas áreas de trabalho e aprendizagem os alunos eram direcionados para a área de lazer. Momento livre em que tinham a oportunidade de explorar os espaços, brinquedos e livros da SRM, sob a observação do professor. É necessário enfatizar que todas as atividades desenvolvidas durante o atendimento eram supervisionadas. As brincadeiras, por exemplo, eram consideradas fundamentais para a formação das crianças, porque estimulavam o desenvolvimento de diversas habilidades, a saber: a percepção, o pensamento e a memória; também estimulavam a imaginação e interação com outros colegas. Além disso, a área de lazer se constituiu como ótima oportunidade para que nós, na condição de bolsistas ID, pudéssemos refletir sobre a realidade social, cultural e familiar em que os educandos estavam inseridos, bem como para elaborar atividades de acordo com os seus interesses.

O momento mais esperado pelas crianças era a área de informática. Nesse

espaço eram trabalhados vários jogos educativos que favoreciam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. De maneira lúdica os alunos aprendiam as letras, as cores, os numerais e também a criar estratégia para chegar às respostas.

Em suma, os alunos percorriam os espaços de forma orientada, desenvolvendo atividades com uso de diversos recursos pedagógicos, os quais objetivavam instigá-los a pensar, criar hipóteses, solucionar problemas, desenvolver habilidades motoras e artísticas. Além disso, eram orientados também a usar equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva, conforme às necessidades específicas de cada um.

Ainda no objetivo de promover a inclusão efetiva dos alunos com deficiência acompanhados na SRM, os professores do ensino comum obtinham orientação pedagógica no horário reservado às Atividades Complementares (A.C) que abrangiam o auxílio no uso de recursos pedagógicos adaptados, na escolha de metodologias apropriadas ao ensino-aprendizagem desse público-alvo e de equipamentos disponíveis na SRM

Desde março de 2014, quando ingressamos no PIBID, em sua primeira etapa, aprendemos a elaborar o planejamento de acordo com as especificidades de cada criança e na perspectiva de alcançar cinco espaços diferentes: a área de trabalho, área de aprendizagem, área de lazer, área de informática e as atividades em grupo. Em cada um desses espaços as crianças eram estimuladas a desenvolver atividades que tinham como fim superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

O AEE não é igual ao ensino comum e também não se caracteriza pelo reforço escolar, nem como uma complementação das atividades escolares, pois visa complementar ou suplementar a formação dos alunos possibilitando-lhes autonomia tanto na escola quanto fora dela. Os momentos que passamos na Sala de Recursos Multifuncionais e nas intervenções na rede comum de ensino nos permitiram reconhecer as especificidades e potencialidades de cada criança. O PIBID nos proporcionou antecipar a experiência da docência na perspectiva inclusiva, abrindo os nossos olhos para a importância da parceria do professor da sala comum com a Sala de Recursos Multifuncionais.

Nossa atuação nessas duas realidades possibilitou-nos perceber que funcionávamos como uma ponte entre a SRM e a rede regular de ensino. As intervenções contribuíram para sensibilizar o corpo docente da escola sobre a importância de diversificar a metodologia e a demonstrar que era viável estabelecer parceria com as professoras especializadas e, por sua vez, conosco, na condição de bolsistas ID. Os maiores favorecidos foram os alunos com deficiência e mesmo toda a turma que se mostrava atraída pelo nosso trabalho e, principalmente, pelos recursos didáticos que utilizávamos durante as intervenções. Na prática, outros estudantes que demonstravam dificuldades de aprender foram também contemplados, à medida que puderam interagir em atividades em grupos sob a nossa mediação.

Atuar como bolsistas ID do PIBID na rede regular de ensino foi enriquecedor para nossa formação, tendo em vista que nos permitiu perceber as dificuldades vivenciadas

na sala de aula para, a partir daí, procurarmos soluções. Esse foi o nosso desafio e as experiências desenvolvidas na SRM nos ajudou a superar barreiras presentes na escola conveniada. Os recursos pedagógicos adaptados que, em sua maioria, foram produzidos contando com a nossa participação e com a competência das professoras especializadas que nos ensinaram muito mais do que o simples ato mecânico de produzir objetos. Sim, não foi uma produção mecânica, pois resultou da apreensão de uma realidade que desconhecíamos, embora fossemos instadas a intervir. Conforme afirma Freire (1996, p. 28), a “[...] nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido”.

O processo de ensino-aprendizagem na SRM tendeu a se efetivar, à medida que o professor, junto com o aluno, identificava as dificuldades e barreiras, assim como os meios para superá-las. Se a prática pedagógica fosse pautada na diferença, entendida como condição humana, o mesmo deveria ocorrer em sala de aula comum, em função da diversidade de gênero, sexo, idade, raça, etnia.

As intervenções nos ensinaram que, para a docência deve é a arte de mediar, considerando os alunos enquanto sujeitos no processo de construção de conhecimentos. Sobre isso, Rodrigues (2012, s/p) enfatiza que:

[...] o professor precisa assumir o papel de mediador do saber respeitando seus alunos, reconhecendo e valorizando os seus saberes, despertando neles atitudes de busca, de investigação e de pergunta. Nesse processo de ação, reflexão, ação o aluno aprende a pensar e entender como se constrói o seu próprio conhecimento.

Aprender é uma capacidade que nasce com todo ser humano sendo aprimorado ao longo de sua vida. Na escola, no entanto, a aprendizagem é fruto de “[...] de aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1996, p. 28). Essa aprendizagem é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual da criança, pois, assim, ela irá aperfeiçoar o seu conhecimento que futuramente o ajudará para as necessidades de uma vida em sociedade.

O processo de ensino e aprendizagem não é algo simples, pois estamos lidando com um momento crítico e definidor da vida das crianças, inclusive as que tem deficiência. O professor tem um papel essencial e deve ficar atento quando um aluno não está se desenvolvendo conforme previsto em seu planejamento. Sendo este um momento oportuno para a construção social da vida desses estudantes, ele deve encaminhá-los para o AEE, onde terão o apoio que necessitam para se desenvolver, o que lhes é garantido por lei.

### 3 | CONSIDERAÇÕES

O PIBID UESB contribuiu de forma significativa para nossa formação, à medida que o aprendizado que obtivemos na Sala de Recursos Multifuncionais, na escola comum foi decisivo, tanto do ponto de vista pessoal como profissional. Com ele, tivemos a oportunidade de desconstruir a concepção de pessoa com deficiência produzida pela sociedade, de refletir, de forma crítica, sobre as políticas públicas vigentes. Já não vemos as pessoas com deficiência como seres incapazes e inválidos. Pelo contrário, passamos a reconhecê-las em função das suas limitações e impedimentos que podem ser superados, à proporção que sejam rompidas as barreiras impostas pela cultura, às quais resultaram na produção de estigmas e estereótipos tão fortemente presentes no imaginário social. Por certo, o PIBID se transformou num “divisor de águas”, já que o curso de Pedagogia não tinha nos oferecido uma formação pautada no reconhecimento da diversidade, a qual a deficiência se constitui como um dos atributos humanos.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspezial.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**, 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Adriana
- GOMES Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília: MEC; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- HONORA M.; FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.
- OLIVEIRA, Anna Augusto Sampaio de. Aprendizagem Escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHI, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação Especial e Inclusão Escolar – Reflexões sobre o fazer pedagógico**. s/d. Disponível em: <[http://www.academia.edu/10000451/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial\\_e\\_Inclus%C3%A3o\\_Escolarreflex%C3%B5es\\_sobre\\_o\\_fazer\\_pedag%C3%B3gico](http://www.academia.edu/10000451/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial_e_Inclus%C3%A3o_Escolarreflex%C3%B5es_sobre_o_fazer_pedag%C3%B3gico)>. Acesso em: 03 set. 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: Diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas**. (Tese de Doutorado em Educação promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ), 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091710.pdf>>. Acesso em 03 set. 2015.
- RODRIGUES, Irene Elias. **Salas de Recursos Multifuncionais e Salas Regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional**. 2012. Disponível em: <<http://editorialpaco>>.

[com.br/salas-de-recursos-multifuncionais-e-salas-regulares-uma-parceria-imprescindivel-ao-processo-de-inclusao-educacional/](http://com.br/salas-de-recursos-multifuncionais-e-salas-regulares-uma-parceria-imprescindivel-ao-processo-de-inclusao-educacional/)>. Acesso em: 03 set. 2015.

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (TPACK): ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

**Oscar Massaru Fujita**

FCT/Universidade Estadual Paulista

Presidente Prudente-SP

**Maria Raquel Miotto Morelatti**

FCT/Universidade Estadual Paulista

Presidente Prudente-SP

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma pesquisa, em nível de pós-doutorado, que investiga a formação inicial do professor de Matemática, especificamente relacionada à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Matemática. Desta forma, analisa como se dá a constituição do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) pelo futuro professor em um curso de Licenciatura em Matemática. Tendo em vista os conceitos presentes na sociedade atual, advindos da WEB 3.0, denominada rede semântica, tais como pervasividade, convergência digital, educação ubíqua e m-learning, o conhecimento TPACK é considerado por Mishra e Koehler (2006) um importante conhecimento do professor, dentre um corpo de conhecimentos base da docência, apresentado por Shulman (1987). A metodologia da investigação se inscreve no campo da pesquisa qualitativa e tem como contexto uma disciplina que discute o uso de TDIC no ensino de Matemática em um curso de Licenciatura

em Matemática de uma Universidade pública do estado de São Paulo. Os resultados são apresentados a partir da análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura, do programa de ensino de uma disciplina específica e dos projetos de intervenção desenvolvidos pelos licenciandos no âmbito desta disciplina, nos quais vivenciam uma experiência de ensino de Matemática com as tecnologias. As análises revelam que a disciplina se constitui em um importante espaço no curso, que possibilita a reflexão dos licenciandos não somente sobre os diferentes recursos tecnológicos disponíveis ao professor, bem como sobre abordagens pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias didáticas no uso de tais recursos para o ensino de Matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial de Professores de Matemática, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo.

**ABSTRACT:** The present article is a result of a postdoctoral research that investigates the initial formation of the Mathematics teacher, specifically in what concerns the integration of Digital Information and Communication Technologies (DTIC) in the teaching of Mathematics. Therefore, it analyzes how the pedagogical technological knowledge of content (TPACK) is constituted by the future professor

in a degree course in Mathematics. Considering the concepts of today's society, which originate from WEB 3.0, known as semantic network, such as pervasiveness, digital convergence, ubiquitous education and m-learning, TPACK knowledge is considered by Mishra e Koehler (2006) an important teacher's ability, among a group of teaching principles presented by Shulman (1987). The qualitative research is the methodology of research used and has as a context a subject that discusses the use of TDIC in the Mathematics teaching in a course of Degree in Mathematics of a public University of São Paulo. The results are presented from the analysis of the pedagogical project of the degree course, of the teaching program of a specific subject and of the intervention projects developed by the students of the subject, in which they experience to teach mathematics with technologies. The analysis reveals that the discipline provides an importante space in the course, in which the students can reflect not only on the diferente technological resources available to the teacher, but also on the pedagogical approaches and on the development of didactic strategies in the use of such resources in the Mathematics teaching.

**KEYWORDS:** Inicial Formation of Mathematics teacher, Digital Technologies of Information and Communication, Pedagogical Technological Knowledge of Content.

## 1 | INTRODUÇÃO

Tendo em vista os conceitos presentes na sociedade atual, advindos da WEB 3.0 ou Web semântica (entendida como evolução tecnológica, na qual as máquinas se aproximam cada vez mais do universo da Inteligência Artificial (AI) e a “rede” se organiza de forma mais inteligente, fazendo uso do conhecimento já disponibilizado no mundo online) e fortalecidos pela Quarta Revolução Industrial (fusão das tecnologias exponenciais e inovações disruptivas com a intensa participação humana na busca por soluções), pela convergência digital, pelo IoT (Internet das Coisas), pela Educação Ubíqua e pelo M-Learning, o presente trabalho apresenta uma pesquisa, em nível de pós-doutorado, que investiga a formação inicial do professor de Matemática, especificamente relacionada à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Matemática. Para tanto, se apoia na TPACK (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) considerado por Mishra e Koehler (2006) um importante conhecimento do professor, dentre um corpo de conhecimentos base da docência e também apresentado por Lee Shulman (1987).

A pesquisa concentra sua investigação na disciplina “Informática no Ensino da Matemática” do curso de Licenciatura em Matemática da FCT UNESP, Campus de Presidente Prudente-SP e se apoia na análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura, no programa de ensino e nos 36 projetos de intervenção desenvolvidos pelos licenciandos no âmbito da disciplina, na qual vivenciaram uma experiência de formação e ensino de Matemática com as tecnologias. A investigação contou com a participação de 51 licenciandos (período diurno e noturno) no período de fevereiro de

2016 a dezembro de 2017.

## 1.1 A Investigação

A pesquisa teve início com a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática em vigor no período de produção dos dados, aprovado em 2015. Esta análise geral, nos possibilitou ter uma visão geral do curso como um todo. Posteriormente foi analisado os relatórios dos projetos de intervenção, desenvolvidos pelos licenciandos da disciplina “Informática no Ensino da Matemática”, no contexto das escolas públicas.

O curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT Unesp, Campus de Presidente Prudente-SP, foi implantado no ano de 1963. Eram oferecidas 40 vagas, no período diurno. Somente em 1985 foi implantado o curso no período noturno, também com 40 vagas, que foram ampliadas para 50 no ano de 1996. Desde então, no tocante ao número de vagas, são oferecidas anualmente 90 vagas, sendo 40 no período matutino e 50 no período noturno.

Desde o seu início, o curso de Matemática já formou um total de 1318 professores e muitos dos quais prosseguiram carreira universitária, a exemplo dos autores da pesquisa.

A atual estrutura do curso estabelecida pela Resolução Unesp 71 de 07/07/2005 e implantada a partir do ano de 2005 é fruto de um processo de discussões que envolveu os alunos, os docentes e o Conselho do Curso, e buscou atender a legislação vigente, da qual destacamos:

- **Resolução CNE/CP 01/2002** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e constitui-se “de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.” Segundo tal resolução, além de atender o disposto nos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, a organização curricular de cada instituição deve observar:

[...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica) (UNESP, 2015)

Neste contexto, nos atentamos ao item VI que orienta e recomenda o uso das de tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais

de apoio inovadores no curso de licenciatura em Matemática.

Em atendimento a esta orientação, a disciplina “Informática no Ensino da Matemática” conta com uma carga horária de 60 horas, sendo 30 horas recomendadas como componente curricular da carga horária prática. Como disciplina obrigatória do currículo, é ofertada no 7º semestre (4 créditos), tendo como objetivo examinar, refletir e discutir sobre o uso e os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos; refletir sobre a escolha, análise e uso de softwares matemáticos, da internet e de mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Para contemplar tal objetivo foram definidos os seguintes conteúdos: 1) História da Informática Educativa. 2) As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino; Aprendizagem de Matemática (Abordagem Instrucionista e Construcionista): o computador como ferramenta para resolver situações-problema; o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração; Softwares matemáticos, internet e mídias digitais: Exploração, análise e uso de softwares matemáticos: jogos, tutorias, exercício e prática, linguagem de programação Logo e simulação; Exploração e análise do uso da Internet e de mídias digitais como recurso pedagógico; 3) A mediação pedagógica e o uso da tecnologia: Projeto utilizando TIC e mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na busca por um referencial teórico que alicerçasse a pesquisa sobre a formação de professores, no tocante ao conhecimento sobre o conteúdo e sobre didática do conteúdo, nos deparamos com diversas vertentes e focos já dados pelos pesquisadores:

- foco no conhecimento adquirido através da experiência de sala de aula e o conhecimento adquirido por meio da academia (cursos de licenciatura);
- foco nos processos cognitivos utilizados pelos futuros professores nos estágios das escolas e em suas instruções iniciais, e
- foco no conhecimento do professor sobre o conteúdo e sua íntima relação com o conhecimento pedagógico, com o currículo e sobre os alunos (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989).

Nossa pesquisa se debruça sobre esta terceira vertente com a inclusão dos conhecimentos sobre as TDIC que tanto têm permeado o atual processo educacional.

Seguindo esta linha de pensamento, aprofundaremos nossas pesquisas em autores como Lee Shulman (1987), Chart Gattegno (1987), Mark Hofer & Kathleen Swan (2006) Punya Mishra & Matthew Koehler (2006, 2008), Debora Ball, Mark Thames & Geoffrey Phelps (2008), Arthur Powell (2014) que já vêm contribuindo neste direcionamento em suas pesquisas.

Nossa intencionalidade é contribuir com o campo da Educação Matemática, avançando no sentido de compreender, de fomentar e (re)significar a aplicação dos saberes envolvidos na TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) em um curso de licenciatura em Matemática. Para isso, além dos autores acima citados, aprofundaremos nossos estudos em outros pesquisadores do Brasil, como Vani M. Kenski (2012), Marcelo C. Borba (2014), José A. Valente (2016) entre outros, tendo como pano de fundo a realidade brasileira.

## 2.1 O Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo Para O Ensino

Ter conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado é condição *sine qua non* para que um professor possa dar uma aula. No entanto, devido à complexidade do ato de ensinar, pesquisadores como Thompson (1984), Shulman (1987), Chevallard (1991), Goodson (2000), Fiorentini (2005, 2006), Tardif (2002, 1991), D'Ambrósio (2003) e Nacarato (2006) tem demonstrado que o processo educacional possui outros aspectos que também devem ser levados em consideração.

Ensinar faz parte de um processo complexo que se põe sempre de maneira diversificada, assumindo formas multifacetadas (LIBÂNEO, 2010). Diante desta afirmação, Libâneo sinaliza que não existe uma maneira única de ensinar ou mesmo de engajar o aluno em uma determinada disciplina ou conteúdo. Por este motivo que esta temática tem sido motivo de tantas discussões e calorosos embates nos mais diversos níveis da Educação. Na formação inicial de professores, especificamente, tem sido ainda maior.

Segundo Ball (2000) a formação inicial de professores enfrenta três grandes problemas:

1º) saber identificar claramente que conhecimento do conteúdo realmente importa para o ensino;

2º) como este conhecimento tem que ser estudado e compreendido para ser ensinado;

3º) como criar oportunidades de aprendizagem do conteúdo para os alunos e capacitar os futuros professores para não terem somente o domínio do conhecimento desses conteúdos, mas também saber utilizá-los em diversos contextos de sua prática docente. (BALL, 2000)

Muito embora recomendem os especialistas que os candidatos à futuros professores tenham amplo conhecimento sobre o conteúdo, seria ingênuo pensar que eles pudessem adquiri-los somente nos bancos escolares das universidades, devido à sua íntima relação com a pedagogia, que por sua vez está conectada a uma diversidade de outros conhecimentos prévios importantes para o desempenho do ensino (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989). Ainda segundo os mesmos autores, “esses conhecimentos prévios podem diferir tanto quantitativamente, no número de unidades que os professores levam para uma matéria, e qualitativamente, como na coerência relativa do seu conteúdo” (p.30). Essas diferenças podem influenciar

diretamente no conhecimento do conteúdo necessário para o efetivo ensino (utilizada em seu cotidiano) e por que não dizer, também no conhecimento científico. Estes possuem objetivos diferentes. Dewey (1983 apud GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989) comprovou este pensamento quando disse que todo estudo ou matéria possui dois aspectos:

Um é para o cientista como cientista, o outro é para o professor como professor. Esses dois aspectos não são opostos ou conflitantes. Mas eles também não são idênticos. Para o cientista, o conteúdo da matéria representa simplesmente um dado conjunto de verdades a serem empregados ao encontrar novos problemas, iniciando novas pesquisas e conduzindo-as para o resultado verificável. Para ele, o conteúdo da matéria da ciência é auto-controlável. Ele relaciona este conteúdo às várias partes de cada um, ele conecta aos novos fatos com este conteúdo. Como cientista, ele não é requisitado a ultrapassar os limites especiais, se ele o faz é para somente conseguir mais fatos do mesmo tipo. A problemática dos professores é diferente. Como professor, ele não está ligado com os novos fatos adicionais da ciência que ele ensina, propondo novas hipóteses ou verificando-as. Ele está preocupado com o conteúdo da ciência representando um dado estágio e uma fase do desenvolvimento da experiência. Sua problemática é a de induzir a uma experiência pessoal e vital. Portanto, o que compete a ele, como professor, são as maneiras de como o conteúdo pode se tornar uma parte da experiência, o que existe dentro do cotidiano das crianças que é usado como referência, como tais elementos devem ser usados, como seu próprio conhecimento do conteúdo pode ajudar a interpretar as necessidades e os fazeres da criança e determinar a maneira na qual a criança deve ser apropriadamente direcionada. Ele está preocupado não somente com conteúdo, mas com o conteúdo como um fator relacionado à experiência total e crescente. (p.24-25, tradução nossa)

Como exemplo da citação de Dewey, podemos destacar a frase que comumente ouvimos nos corredores das escolas sobre o desempenho de alguns professores: “o professor é bom e sabe muito sobre o conteúdo, mas não consegue nos explicar”. McDiarmid, Ball & Anderson (1989) vão mais além e prenunciam que “bons professores não somente sabem o conteúdo como sabem coisas sobre o conteúdo que fazem possível o ensino efetivo”.

Segundo Shulman (1987), ainda seguindo nesta linha de raciocínio, o ensino é composto por dois outros componentes. O primeiro componente - o conteúdo - é composto pelas diversas áreas do conhecimento como História, Geografia, Ecologia, Música, Física, Química, Matemática entre outras. Para isto, o professor deve conhecer antecipadamente outros aspectos ligados ao conteúdo que vai ministrar na disciplina, como por exemplo: conceitos, teorias, fatos correlatos, práticas, cases e exemplos esclarecedores. Todos esses aspectos devem estar intimamente ligados ao currículo. Grossman (1994) enfatiza o valor que este conhecimento do conteúdo tem para o desenvolvimento do currículo:

[...] é predominantemente qualitativa, sugere que o conhecimento do conteúdo pelos professores afeta tanto o que os professores ensinam como a forma como o fazem. [...] Como ativos configuradores do currículo, os professores tornam patente nas suas decisões curriculares os seus conhecimentos, interesses e valores; podem dar mais atenção àquilo que mais dominam ou que tem mais interesse e, por outro lado, dar menos importância ou até evitar aqueles conteúdos

que conhecem menos; tratam assim de adaptar um determinado currículo o mais possível a seu próprio conhecimento disciplinar, selecionando aquele em função deste. (GROSSMAN, 1994, p. 35)

O segundo componente - o pedagógico - é como o professor deve ensinar. Para isso, o professor necessita ter conhecimentos sobre os processos educacionais (Projeto Pedagógico do Curso, Plano de Ensino, Plano de Aula) e desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas que direcionem para o cumprimento dos objetivos definidos. Cada professor deve utilizar as diversas ferramentas que possui: instruções diretas, questionamentos, debates, discussões em grupo, estudo de caso, modelagem e até organização em forma de gráficos. Costumeiramente dizemos que, quanto maior for a “caixa de ferramentas” do professor, maiores serão as possibilidades dele utilizá-las em seu trabalho em sala de aula e no favorecimento/desenvolvimento dos aspectos cognitivos do seu aluno.

Shulman (1987) denomina como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK – Pedagogical Content Knowledge) a interseção da Pedagogia e do Conteúdo, como sinaliza a Figura 1 e que sintetiza o conhecimento mobilizado pelo professor para transformar um conhecimento que ele possui em um conhecimento a ser ensinado ao aluno, de tal maneira que o aluno consiga abstrair conhecimentos de um determinado conteúdo e desenvolver suas competências a fim de executar determinada tarefa. Para o autor, “a capacidade de transformação do conteúdo que distingue um professor de um especialista na matéria” (p.207).

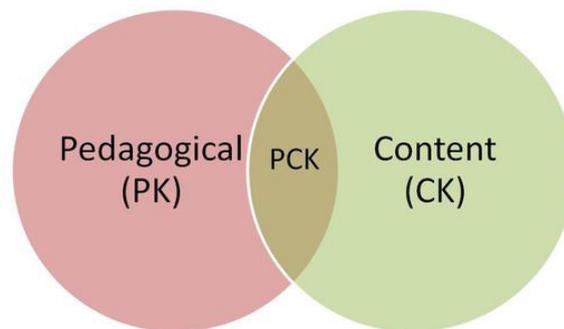


Figura 1 – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK)

Fonte: Shulman (1987, p.207)

### Shulman vai ainda mais longe e afirma que o PCK

vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino [...] e incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos e demonstrações – numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. Uma vez que não há simples formas poderosas de representação, o professor precisa ter às mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa enquanto outras têm sua origem no saber da prática. (SHULMAN, 1987,

Ball, Thames & Phelps (2008) avançaram nas pesquisas, particionaram e especificaram os componentes mencionados por Shulman em outros conhecimentos necessários para se atingir o Conhecimento Específico do Conteúdo (conhecimento comum do conteúdo, conhecimento especializado do conteúdo e o conhecimento do conteúdo no horizonte) e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (conhecimento do conteúdo e dos estudantes, conhecimento do conteúdo e do currículo e conhecimento do conteúdo e do ensino), conforme mostra a Figura 2.



Figura 2 – Conhecimento Específico e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Fonte: Ball, Thames & Phelps (2008, p. 403)

Especificamente na Matemática, sobre o Conhecimento Específico do Conteúdo, podemos dizer que:

- o conhecimento comum do conteúdo Matemático se resume ao conteúdo que todos precisam saber para resolver problemas ou usá-lo nas atividades cotidianas;
- o conhecimento especializado do conteúdo Matemático escolar sinaliza o conhecimento que está diretamente ligado ao contexto de ensino, sendo fundamental para o professor explorá-lo e mediá-lo didática e pedagogicamente em sala de aula;
- o conhecimento do conteúdo no horizonte sugere ao professor que um conhecimento mais ampliado do conhecimento comum da Matemática e do conhecimento especializado relacionado ao nível de ensino que ele está atuando. Isto implica em saberes históricos e epistemológicos da Matemática, suas relações e conexões entre as diferentes subáreas e de sua efetiva presença em outras disciplinas e campos do saber. (FIORENTINI, 2006)

Sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, ainda na Matemática:

- o conhecimento do conteúdo e dos estudantes sinaliza que é preciso conhe-

cer o contexto em que vive os estudantes para que possamos dimensionar que conhecimento é possível eles dominarem ou que precisam dominar sobre a Matemática;

- o conhecimento do conteúdo e do currículo mostra a importância do conhecimento sobre o projeto pedagógico do curso de Matemática e do seu plano de ensino que influencia diretamente no plano de aula e sua relação direta com o desenvolvimento do aluno;
- o conhecimento do conteúdo e do ensino indica que metodologias e estratégias didático-pedagógicas podem ser utilizadas para contemplar o conteúdo Matemático a ser ensinado.

Acreditamos que a relevância deste modelo além dos pontos destacados acima está no olhar especial e no alerta que se dá para a real preparação de professores para o ensino. Tal temática é raramente abordada nos processos de formação inicial. (BALL, 2000)

## 2.2 O Conhecimento Tecnológico Do Conteúdo Para O Ensino

O crescente avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem impactado nas mais diversas áreas do conhecimento e indiretamente nas vidas das pessoas. A Educação, não diferente das outras áreas, tem criado inúmeros projetos educacionais visando o seu desenvolvimento e o seu avanço. Seria dispensável relatar que as TDIC despertam o interesse e conseqüentemente deveria motivá-los para o estudo. No entanto, apesar das inúmeras tentativas realizadas no Brasil, desde a década de oitenta, as pesquisas científicas tem mostrado que as mudanças são ainda pouco significativas ou apresentam resultados inexpressivos no tocante a sua efetiva aplicação (CYSNEIROS, 1999) em contraponto ao seu enorme potencial.

Diante deste descompasso, faz-se necessário investir cada vez mais nossos esforços em modelos pedagógicos e de desenvolvimento, que coloquem os professores como agentes sociais transformadores do ambiente escolar (ensino e aprendizagem) antenados com os recursos tecnológicos existentes e seus principais aparatos. Peralta e Costa (2007) ressaltam em seu artigo “Competência e confiança dos professores no uso das TDIC” que os professores precisam ter dois saberes muito bem resolvidos numa formação com as TDIC: o comportamental (atitude) e capacitação adequada para o seu uso. Tal afirmação se baseia na análise que os autores realizaram em diversos projetos como: TDIC nas Escolas - Projeto Educação com computadores (EDUCOM - 1983), Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE - 1989), Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO - 1997), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO - 2007), Programa Um Computador por Aluno (PROUCA - 2010) e Projeto Educação Digital (2012).

Mishra & Koehler (2006) avançam no modelo proposto por Ball, Thames &

Phelps (2008) e adicionam um terceiro componente que até então não fazia parte do ambiente escolar e do processo de ensino e aprendizagem: as Tecnologias Digitais. A inclusão deste “novo” componente além de atualizar o modelo, possibilita que o professor amplifique a variedades de recursos que podem utilizar (lousas interativas, projetores multimídias, computadores e laptops, internet, vídeos, fotos, simuladores e softwares aplicativos) no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com um conteúdo específico por meio das tecnologias.

O referido modelo reforça as intersecções secundárias: o Conhecimento Pedagógico do Contéudo (PCK - Pedagogical Content Knowledge), o Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TCK - Technology Content Knowledge), o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TPK - Technology Pedagogical Knowledge) e destaca como intersecção central o TPACK - Figura 3.

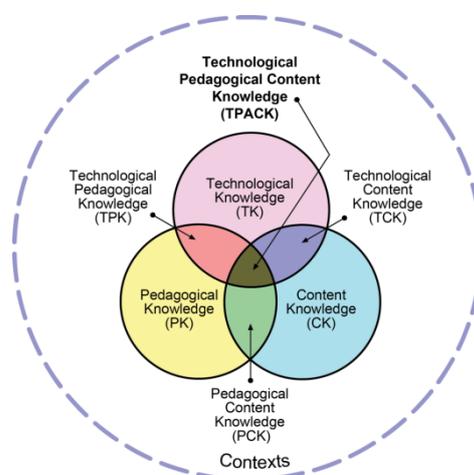


Figura 3 – TPACK

Fonte: Mishra & Koehler (2008)

Este modelo conceitual facilita a compreensão e sinaliza para os futuros professores e/ou que estão em fase inicial de trabalhos a importância do conhecimento de diversos saberes para o exercício da profissão docente. O desenvolvimento dos conhecimentos PCK, TCK e o TPK, como apresentado pelos autores, tem a pretensão de favorecer a futura prática profissional do professor, com a integração das TDIC nos processos educacionais, propiciando a aprendizagem significativa dos alunos em sala de aula. Assim, repensar o uso das tecnologias no ensino se faz necessário, visto que a especificidade do contexto se modifica e também a própria turma de alunos. (MISHRA; KOEHLER, 2008)

### 3 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A disciplina “Informática no Ensino da Matemática” ofertada no 7º semestre do curso de Licenciatura em Matemática possui uma carga horária de 60 horas, sendo 30 horas recomendadas como componente curricular da carga horária prática.

Na carga horária teórica, os licenciandos, com orientação e supervisão do professor responsável, realizam discussões acerca do uso e dos impactos que as TDIC causam e/ou podem causar no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos. Assim, podem refletir sobre a escolha, análise e uso de softwares matemáticos como recurso pedagógico. (UNESP, 2015)

Referente a esta carga horária prática (30 horas), de fevereiro de 2016 a dezembro de 2017, os licenciandos do período diurno e noturno desenvolveram 36 projetos de intervenção no contexto escolar. Nesses projetos, os 51 licenciandos participantes, tinham a liberdade de selecionar a localidade/escola, o ano e o conteúdo matemático a ser abordado em suas intervenções. A seleção do conteúdo matemático foi realizada prioritariamente pela necessidade dos alunos, a partir de diálogos e em comum acordo com os professores da escola básica na qual os licenciandos desenvolveram os respectivos projetos.

O Quadro 1 mostra os anos de escolaridade escolhidos para a intervenção, assim como o conteúdo matemático abordado e por fim, o software utilizado como estratégia didática para o ensino da Matemática.

ANO	CONTEÚDO MATEMÁTICO ABORDADO	SOFTWARE UTILIZADO
6ºEF	Frações, Números Naturais	Applet, Geogebra, Superlogo, Jogos educativos
7ºEF	Geometria Euclidiana (plana e espacial), Equações do 1º Grau, Proporcionalidade Direta	Applet, Logo, Superlogo, Tangram, Draw Fuction, Excel
8ºEF	Teorema de Tales, Geometria Dinâmica, Equações do 1º Grau, Produtos Notáveis, Aritmética e Algebra, Logo	Applet, Geogebra, SuperLogo
1ºEM	Funções (1º grau, 2º grau, exponencial e logarítmica), Gráficos, Geometria (triângulo)	Applet, Geogebra, Superlogo, Tangram, Casa dos Pombos
2ºEM	Funções Trigonômicas, Análise Combinatória, Geometria, Polinômios, Funções Polinomiais, Números Complexos	Geogebra
3ºEM	Reta, Circunferência, Cônicas (elipse)	Geogebra

Quadro 1 – Ano, conteúdo matemático abordado e softwares utilizados nos 36 projetos

Fonte: dados da pesquisa, organizado pelos autores.

A análise do Quadro 1 sinaliza a enorme diversidade de conteúdos matemáticos que foram abordados por meio das tecnologias, nos diferentes campos da Matemática independente do seu ano de execução.

Com relação à infraestrutura, no momento da intervenção, as escolas públicas contavam com o Programa ACESSA Escola, que tinha como objetivo remodelar os antigos ambientes, denominados “Sala Ambiente de Informática” (SAI) e

proporcionavam o acompanhamento de um monitor (por período de atividade letiva). De modo geral, as escolas contavam com uma estrutura física (laboratórios, quadro branco e ar condicionado), equipamentos (computadores ligados em rede) e softwares de gerenciamento e monitoramento (BlueLab).

Em apenas duas (5%) do total de 36 escolas, foram detectados o uso de ventiladores. Foi possível observar, também, por meio dos relatórios dos projetos de intervenção, que os monitores dos laboratórios realizavam acompanhamento em apenas um dos períodos. Desta forma, os horários de atendimento e utilização dos laboratórios eram bem restritos. O número de computadores por laboratório se mostrou variado. Segundo depoimentos dos professores/coordenadores, a quantidade de computadores por escola está vinculada a disponibilidade física e ao número de alunos atendidos. Foram detectadas escolas com 12, 14, 18, 22, 25 e até 30 computadores. Um dado detectado e que vale a pena ser ressaltado é que, em média, 25% dos computadores do laboratório estavam danificados ou com falta de algum acessório (mouse, teclado, monitor...). Outro aspecto é que, em um das escolas, o percentual de computadores inativos chegou a 40%, isto é, do total de 14 computadores apenas 8 estavam em funcionamento.

A grande maioria dos computadores, no momento da intervenção, já possuía softwares instalados ou foi possível acessá-los de forma *online*. Especificamente da área de Matemática, foram detectados/utilizados softwares como: Geogebra, Superlogo (formula matemática), Geonext (ensinandomatematica), Poly, Scilab, Scratch, Tess (pedagoguery software), Torre de Hanoi (somatematica), Wolfram CDF Player, Draw Function, Fraction Models (NCTM) e Fraction Matcher (PhET).

Segundo os relatórios dos projetos de intervenção analisados, pode-se notar que alguns aspectos dificultaram a utilização dos laboratórios de informática, como por exemplo: o controle burocrático e excessivo no uso do laboratório, a baixa velocidade da banda larga (internet) e a lentidão dos computadores.

### 3.1 A Disciplina “Informática No Ensino Da Matemática”

No âmbito da disciplina “Informática no Ensino da Matemática” foi possível detectar, por meio dos depoimentos dos licenciandos, que os objetivos da disciplina foram contemplados e que a mesma contribuiu de forma significativa na formação do futuro professor de matemática:

1) Aprendizagem Significativa da Matemática: “[...] buscando a inovação para o ensino da matemática, pode-se observar durante a realização da atividade [...] que a aprendizagem fora mais significativa para os alunos com o auxílio do computador, onde o mesmo não estava somente para representar ideias, mais estava sendo um elo no ciclo de ações descrição-execução-reflexão-depuração [...] os alunos construíram o conhecimento, dando mais importância e relevância para os mesmos”. (Aluno ARR)

2) Softwares matemáticos e mídias digitais: “Usando o software Geogebra pude

*perceber que os alunos ficaram mais animados para aprender a matéria, pois estavam lidando com algo novo e colocando a mão na massa para poderem visualizar seus gráficos”. (Alunos AMVP, MAS, PVR)*

3) Exploração, análise e uso de softwares matemáticos: *“o ápice do desenvolvimento da atividade foi quando os alunos tiraram conclusões da atividade que desenvolviam; perceberam as possibilidades das operações algébricas através da visualização, possibilitada pelo software Geogebra”. (Aluno FRN)*

4) A mediação pedagógica e o uso da tecnologia: *“acredito que na minha formação como professor aprendi muito com essa vivência e que me entusiasma a procurar, ir além, para que no futuro eu seja um professor diferenciado, que utilize da tecnologia e das ferramentas à disposição para que através de abordagens pedagógicas diferentes possa enriquecer meu trabalho de fazer com que o aluno construa o conhecimento e não seja um mero ouvinte e eu um reprodutor de informações”. (Aluno MCR)*

5) Projeto utilizando TDIC no processo de ensino e aprendizagem de Matemática: *“O uso da tecnologia para o ensino e para a aprendizagem de um conceito matemático foi muito produtivo, uma vez que, no contexto sociocultural atual, os alunos se sentem atraídos por dispositivos tecnológicos e isso facilita o trabalho do professor e promove uma melhor interação para o desenvolvimento da atividade”. (Aluno WCTR)*

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A intervenção realizada pelos licenciandos sinaliza que, além da utilização das TDIC como estratégia didática e como um recurso potencializador (para o) do ensino da Matemática, o processo TPACK vivenciado oportunizou momentos significativos para a sua formação, nos aspectos do: a) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK): os licenciandos analisaram, estudaram e tiveram a oportunidade de refletir sobre que sequência didática que seria empregada no desenvolvimento de um determinado conteúdo; b) Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TCK): os licenciandos realizaram análises, estudos e experimentaram diversos softwares ligados a área da Matemática e mais especificamente do conteúdo que seria desenvolvido; c) Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TPK): os licenciandos refletiram sobre que sequência didática seria empregada para ensinar tal conteúdo com o uso das TDIC selecionadas, vivenciando de forma prática com os alunos da Escola.

Comprovadamente uma experiência muito rica para a formação do futuro professor que ensina Matemática, tanto em sua formação teórica, com reflexões sobre metodologias pedagógicas empregadas, possibilidades e estratégias didáticas existentes, principalmente com o uso da TDIC como ferramenta potencializador de ensino e aprendizagem da Matemática. Acreditamos que o depoimento do Aluno SCVO, represente, de certa forma, um pouco do que significou esta experiência na formação dos licenciandos: *“as atividades realizadas [...] me permitiram perceber o*

quanto a tecnologia pode auxiliar a mediação do conhecimento até o aluno, porém, seu uso deve ser bem planejado e os objetos estudados e selecionados de acordo com os objetivos a serem atingidos, e para que acima de tudo, o aluno possa ser o sujeito da ação e construir seu conhecimento de forma significativa”.

## REFERÊNCIAS

BALL, D. L. **Bridging Practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach**. Journal of Teacher Education, Washington, DC, v. 51, n. 3, 2000. p. 241-247.

\_\_\_\_\_; THAMES, M.H.; PHELPS, G. **Content knowledge for teaching: What makes it special?** Journal of Teacher Education, 2008. p. 389-407.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R.; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: Sala de aula e internet em movimento**. 1. ed. v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. 2. ed. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CYSNEIROS, P. G. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? IXENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia, SP, Anais II, 1998. Republicado na Rev. Informática Educativa. Bogotá, Colombia, Universidad de Los Andes, v.12, n.1, 1999, p.11-24.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, 2005. p.107-115.

\_\_\_\_\_; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GATTEGNO, C. **The science of education: Part 1: Theoretical considerations**. New York: Educational Solutions, 1987.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GROSSMAN, P. L. Teacher knowledge. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.). **The international encyclopedia of education** (2nd ed.). London: Pergamon Press, 1994.

\_\_\_\_\_, WILSON, S.M.; SHULMAN, L.S. Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In: **The knowledge base for beginning teachers**. Chapter 3. New York: Pergamon Press, 1989. p. 23-36.

HOFER, M.; SWAN, K. O. **Technological pedagogical content knowledge in action: A case study of a middle school digital documentary project**. *Journal of Research on Technology in Education*, 2006. p. 179-200.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MCDIARMID, G.; BALL, D.; ANDERSON, C. **Why staying on chapter a head doesn't really work: Subject-specific pedagogy.** East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education. 1989.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators.** New York, NY: MacMillan, 2008. p. 3-30.

\_\_\_\_\_. **Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.** Teachers College Record, 108 (6), 2006. p. 1017-1054. Disponível em:

<<https://scholars.opb.msu.edu/en/publications/technological-pedagogical-content-knowledge-a-framework-for-teach-3>>. Acesso: 11, ago, 2017.

NACARATO, A. M; FIORENTINI, D. A. **Formação do professor que ensina matemática.** São Paulo: Editora Autêntica, 2006.

PERALTA, H.; COSTA, F. **Competência e confiança dos professores no uso das TIC.** Sísifo/Revista de Ciências da Educação. 2007. p. 77-86.

POWELL, A. B. **Construção colaborativa do conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo de professores de Matemática.** Boletim Gepem, Rio de Janeiro, n. 64, 2014. Disponível em:

<<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/gepem.2015.007>>, Acesso: 11, ago, 2017.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec. São Paulo. v.4. n.2. 2014. p.196-229. Tradução: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v.57. n.1. 1987. p. 1-22.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação.** Rio de Janeiro, v. 4, 1991. p. 215-234.

THOMPSON, A. G. **A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica.** Zetetiké, v.5, n.8, 1997. p.11-43. Tradução: The relationship of teachers' conceptions: of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. Educational Studies in Mathematics, n.15, 1984. p. 105-127.

UNESP. **Projeto Pedagógico de Matemática.** São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em:

[http://www1.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Matematica/ppp\\_matematica\\_2015.pdf](http://www1.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Matematica/ppp_matematica_2015.pdf). Acesso em: 29 maio. 2018.

VALENTE, J. A. **Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno.** Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 14, 2016. p. 864-897.

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**Carla Elisabeth Hirano Henriques**

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes  
São Paulo – São Paulo

**Kathya Maria Ayres de Godoy**

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes  
São Paulo – São Paulo

**Regina Dinamar do Nascimento Silva**

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes  
São Paulo – São Paulo

**Renata Fantinati Corrêa**

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes  
São Paulo – São Paulo

**RESUMO:** Esse texto relata e reflete sobre a(s) experiência(s) vivenciadas pelas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGA, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/IA no estágio de docência desenvolvido na disciplina Linguagem Corporal, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, junto aos estudantes graduandos do terceiro ano. Para tanto, descrevemos as práticas pedagógicas subsidiadas por Alexander (1991), Laban (1978,1990) e Piret; Béziers (1992). Usamos as definições de experiência de Jorge Larrosa (2014) e os conceitos (in)corporação e conhecimento sensível de Godoy (2011) integrados ao Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação GPDEE para elaborar

e refletir sobre essas práticas no intuito de promover o autoconhecimento desses artistas/estudantes, tendo em vista a compreensão de como atuar na educação básica, uma vez que são futuros artistas/educadores em processo de formação inicial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte, Formação de professores, Linguagem corporal.

**ABSTRACT:** This text reports and reflects on the experience (s) experienced by the students of the Postgraduate Program in Arts - PPGA, of the Institute of Arts of the State University Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP / IA in the teaching stage developed in the discipline Corporal Language, of the course in the Graduation in Visual Arts, next to the students graduating of the third year. For this, we describe the pedagogical practices subsidized by Alexander (1991), Laban (1978, 1990) and Piret; Béziers (1992). We use the definitions of Jorge Larrosa’s experience (2014) and the concepts (in) corporation and sensitive knowledge of Godoy (2011) integrated to the Research Group Dance: Aesthetics and Education GPDEE to elaborate and reflect on these practices in order to promote self-knowledge of these artists / students, in order to understand how to act in basic education, since they are future artists / educators in the process of initial formation.

**KEYWORDS:** Art, Teacher training, Body

language.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este texto, escrito em terceira pessoa, como relato de experiência, **é inspirado no artigo** “Estágio de Docência: diferentes olhares sobre a disciplina de linguagem corporal do curso de licenciatura em Artes Visuais do IA/UNESP/SP”, que foi apresentado no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores (GODOY, SILVA e CORRÊA, 2018).

Sendo assim, o mesmo versa sobre as diversas perspectivas de olhar para a docência no Ensino Superior, ou seja, do ponto de vista da formação continuada, quando se preocupa em relatar reflexivamente a experiência vivida pelas estudantes/estagiárias do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGArtes do Instituto de Artes da Unesp e também sob a ótica dos artistas/estudantes da Licenciatura em Artes Visuais que se configura em formação inicial, como sujeitos dessa experiência (LAROSSA, 2014) e finalmente, traz percepções dos artistas/estudantes envolvidos nesse processo. Tendo em vista esses aspectos, contextualizamos para os leitores o lugar e como foram desenvolvidas tais práticas pedagógicas.

O Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, é uma unidade que pertence ao Campus São Paulo, que abriga também o Instituto de Física Teórica. O IA vem se constituindo como um polo cultural na cidade de São Paulo e oferta vários cursos de graduação em Arte. É conhecido pelos cursos bacharelados e principalmente pelas três licenciaturas: Arte-Teatro, Artes Visuais e Música. Isso tem fortalecido sua relação com a cidade fazendo com que se constitua em um centro de referência cultural.

Dito isso, falamos agora sobre a Licenciatura em Artes Visuais - LAV. Ela possui uma estrutura curricular híbrida em alguns momentos com o curso Bacharelado. O Projeto Pedagógico tem como premissa o entendimento de que é preciso uma formação sólida do artista que será professor. Por esse motivo, as disciplinas se caracterizam como laboratórios ateliês nos quais o estudante pode experimentar muitas técnicas, sob orientação constante do professor, e também, trabalhar só para descobrir seu traço, técnica ou linguagem que o permita vivenciar o processo de criação e aprimoramento da materialidade escolhida, que o identifica como artista. Diante do exposto, o artista/estudante tem um contato desde o início do curso, com disciplinas da área educacional e passa a refletir sobre questões que envolvem as relações entre professor e estudante, desenvolvimento infantil, aprendizado, políticas públicas, entre outros temas em diálogo com as Artes Visuais. Na matriz curricular, são oferecidas disciplinas de outras linguagens artísticas como cinema, diferentes mídias, música, dança, canto, etc, e incentivada a participação em monitorias, programas de iniciação científica, núcleos de ensino, grupos de pesquisa, atividades de extensão

e empreendedorismo, no sentido de ampliar o repertório do artista/estudante/futuro professor na atuação escolar.

O PPGA do IA, possui três grandes áreas de concentração: Artes Visuais, Artes Cênicas e Artes e Educação. Esta última, abriga a linha de pesquisa *Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural*, que estuda os processos artísticos em suas dimensões educacionais e de mediação cultural em perspectivas metodológicas, históricas, políticas e culturais, na qual a docente responsável se vincula e possui um currículo no qual os estudantes cumprem disciplinas obrigatórias e eletivas, atividades complementares e são estimulados a vivenciarem o estágio de docência nos cursos de graduação, acompanhados por seus orientadores ou professores do quadro docente da universidade.

Essa é a situação que se encontram as estudantes/estagiárias deste texto.

## 2 | INSPIRAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

A disciplina Linguagem Corporal é obrigatória para os estudantes do 3º ano da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais – BLAV. Por se tratar de um curso semestral, ela ocorre no 6º semestre, com 4 horas/aula por semana, totalizando 60h de carga horária. Pela peculiaridade dessa disciplina, a cada ano, convidamos estudantes do PPGA para cumprir seu estágio de docência como mencionado acima. A proposta de ensino abarca as relações entre a linguagem corporal e visual por meio de instrumentais que possibilitem o reconhecimento do corpo e do movimento, ampliação do vocabulário poético, estético, gestual e expressivo, que possam ser utilizados no contexto profissional artístico e educativo.

Para que isso seja possível usamos referências teóricas pautadas em métodos como Eutonia (ALEXANDER, 1991); os Princípios do Movimento (LABAN, 1978, 1990); Consciência Corporal e Educação Somática (PIRET; BÉZIER, 1992). Definições de experiência e sujeitos da experiência de Jorge Larrosa (2014) e os conceitos que vem sendo difundidos pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação – GPDEE desenvolvidos ao longo de seus dez anos de existência como *(in) corporação*, que trata da apropriação no corpo feita pelos sujeitos (professores e estudantes) do que é único da linguagem e os sentidos atribuídos à linguagem corporal individualmente e pelo coletivo e *conhecimento sensível* que adota a (in)corporação (vive pelo corpo) o acontecimento para transformar a vivência em experiência, uma vez que o conhecimento é construído a partir dos saberes estabelecidos pelo sujeito, a partir do olhar para a sensibilidade e estesia, e em conexão com o contexto em que cada um está inserido. Para trabalhar com o ensino, tendo em vista o conhecimento sensível, destacamos três pressupostos: a) práxis como premissa de trabalho; b) a efetivação da práxis no processo de trabalho; e c) a partilha.

O GPDEE, se vincula ao PPGA Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - PPGA/IA/UNESP e investiga possibilidades de intervenção no espaço escolar com o sentido de oportunizar para a educação básica diferentes formas de aprendizado tendo em vista o conhecimento sensível.

Desta forma, por acreditar que a linguagem corporal atua em outros territórios artísticos, relatamos as práticas pedagógicas vivenciadas pelos artistas/estudantes e futuros professores que não tem como usual o (re)conhecimento do corpo e suas relações com as Artes Visuais e as impressões vindas da elaboração e aplicação das estudantes/estagiárias, de como o uso do corpo pode ser explorado na educação no sentido de indicar um novo olhar, um outro fazer transformador da realidade.

### **3 | PROCEDIMENTOS**

#### **3.1 A equipe**

A equipe de profissionais foi composta pela professora responsável pela disciplina Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, do Instituto de Artes da UNESP, líder do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação-GPDEE, coordenadora dos cursos de graduação em Artes Cênicas do Departamento Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação – DACEFC; pelas estudantes/estagiárias: Carla Elisabeth Hirano Henriques, integrante do GPDEE, formada no Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela Unesp/SP; Regina Dinamar do Nascimento Silva, integrante do GPDEE, especialista em Dança e Consciência Corporal pela Faculdades Metropolitanas Unidas – FMUe em Psicopedagogia pela Anhembí Morumbi, graduada em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes Alcântara Machado – FAAM e Renata Fantinati Corrêa, integrante do GPDEE, especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI, graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José e em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade São Judas Tadeu.

#### **3.2 O convite**

O início dos nossos diálogos surgiu no final de 2017, quando a professora responsável por essa disciplina, nos convidou a acompanhar, desenvolver e ministrar em conjunto os encontros/aulas aos 23 estudantes de BLAV. Para isso elaboramos juntas práticas pedagógicas que possibilitasse inicialmente o (re)conhecimento corporal dos artistas/estudantes/futuros professores a respeito do seu corpo, e do corpo do outro. E a partir desse ponto, tornar evidente que somos corpo e movimento, para posteriormente, refletir sobre práticas junto aos escolares da educação básica. Decidimos que o primeiro encontro, ocorrido em 26/02/2018, seria o norteador para todo caminho das nossas ações, pois por se tratar de uma disciplina que envolve a linguagem corporal e já possuir uma proposta estrutural, foi necessário conhecer o

perfil da turma para pensar no desenrolar de tal proposta de ensino.

### 3.3 A preparação

Antes de iniciar os encontros/aulas, cada uma de nós verificava a proposta do mesmo e organizava o que havia ficado sob sua responsabilidade, de forma a acolher os artistas/estudantes em um ambiente preparado. Esta preparação começava na separação e montagem de materiais para aula, testagem de equipamentos, até a concentração individual de cada uma de nós.

### 3.4 O desenrolar

Vale dizer que para todos os encontros houve alguns procedimentos comuns que auxiliaram no desenrolar da proposta. O primeiro foi a decisão de apresentar e estudar o corpo humano e para isso, em todas as aulas/encontros levamos um esqueleto em tamanho natural. Nos momentos em que tratamos de partes como mãos, pés e coluna, procuramos apresentar a eles partes separadas com o intuito de proporcionar o toque individual nas peças. Por se tratar de artistas/estudantes da área de Artes Visuais sentimos a necessidade do toque porque habitualmente o registro deles se dá pela visualidade. Outra característica comum a todos artistas/estudantes foi o fato de não terem o hábito de trabalhar coletivamente, pois eles estudam nos ateliês, de maneira que estão acostumados a ficarem horas a fio sozinhos. Então já no levantamento inicial do perfil (feito no primeiro dia de aula descrito abaixo), identificamos que precisaríamos de momentos individuais para chegar ao coletivo e que também teríamos que oportunizar o reconhecimento do espaço individual para chegar ao amplo e conseguir se colocar no mesmo, sentir-se parte integrante de um todo. Outro aspecto evidenciado foi o fato de terem dificuldade de se olharem (tanto nos olhos como no corpo todo), o que nos fez decidir iniciar todos os dias com o que chamamos de chegada. Momento de acolhimento dos artistas/estudantes, sentados em círculo e depois propiciar um espreguiçamento, para que o corpo começasse a perceber o coletivo e depois focar nas individualidades por meio desse momento para se desligar dos problemas externos e se concentrar nas necessidades particulares de cada corpo, ou seja, um “escutar pelas sensações do que diz seu corpo” naquele dia e nos posteriores, comparar essas sensações com outros momentos. Optamos pelo estudo das partes do corpo em cada um dos encontros/aulas porque é preciso tempo para apropriação de algo que conheciam parcialmente, a percepção do corpo envolve o estudo teórico junto com a observação dos ossos (concretude trazida pelo esqueleto) e do toque no seu corpo e na troca feita com o corpo de cada artista/estudante seguida da experimentação do movimento no espaço. Outros conceitos como o reconhecimento do tônus (gradação da tensão muscular), níveis (alto, médio e baixo), trajetórias do movimento do corpo no espaço, direções, espaço pessoal e coletivo, gestos, postura, noções de fluência, formas de locomoção, equilíbrio estável

e instável, centro de gravidade, ritmo interno e externo, dinâmica do movimento: aceleração e desaceleração, respiração (LABAN, 1990), foram aspectos comuns abordados na maioria dos encontros porque eles favoreceram a ampliação e (in) corporação desse conhecimento sensível acerca do corpo. Outro procedimento usado em todos os encontros/aulas foi o fechamento com um círculo no qual trocamos nossas impressões sobre a vivência daquele dia. Isso incluiu um registro individual feito por aqueles que quisessem. De maneira que nos encontros/aulas ocorreram os seguintes procedimentos didáticos: Chegança, Aquecimento e Momento de exploração, Apreciação e jogos, Criação e Roda de conversa. Todos também contaram com uma seleção minuciosa de músicas para todas as atividades propostas. Relatamos abaixo uma breve descrição das práticas pedagógicas de cada encontro/aula, seguida das impressões das estudantes/estagiárias.

### 3.5 As escolhas

**1º Encontro:** Sentamos em círculo e iniciamos nossas apresentações. Quem somos, o que queremos, o que pretendemos – não houve nesse momento hierarquia, somos seres humanos num propósito de troca e experiências participantes da disciplina Linguagem Corporal. Para criarmos esse vínculo inicial, construímos uma trama com barbante, como é conhecida “teia de aranha”, para tecermos nossos conhecimentos, transformar e criar novas perspectivas. Em seguida dividimos em dois grandes grupos, na mesma teia que nos unia. O primeiro grupo ficou em pé e o segundo grupo sentado, segurando os fios para que o primeiro pudesse explorar nos níveis alto, médio e baixo (LABAN, 1978) e trocar de lugar com os participantes por meio do contato visual e o movimento de deslocamento. Sucessivamente todos exploraram suas capacidades corporais, equilíbrio, foco, concentração, ritmo, porque o objetivamos explorar o corpo e suas potencialidades no espaço com integração de todos (PIRET; BÉZIER, 1992). Finalizamos com um círculo e breve relaxamento conduzido para sentir o corpo, a respiração e identificar como o este corpo chegou e saiu do encontro/aula. Primeira tentativa de ouvi-los e possibilidade de abertura de diálogos para propor atividades nas aulas seguintes.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** A aula fluiu de maneira agradável e satisfatória! O grupo interagiu e respondeu a todos nossos estímulos, estavam abertos para o novo, disponíveis, grata surpresa. Alguns muito tímidos e com dificuldade de concentração. Optamos por vivenciar junto com eles todas as propostas para fortalecer essa aproximação e ampliar o vínculo entre todos. Nesta aula traçamos um roteiro de continuidade: começar pelas extremidades do corpo, pés e depois mãos, principalmente no caso desses artistas/estudantes, pois por estudarem Artes Visuais existe grande uso das mãos e pouca exploração dos pés.

**2º Encontro:** Neste dia iniciamos com uma apresentação do esqueleto do pé, por se tratar da base de sustentação para a posição de dois apoios (em pé), e,

dessa maneira mantivemos o processo de autoconhecimento pelas extremidades. Os pés foram explorados, massageados, ativados e reconhecidos por inteiro, além da exposição teórica sobre sua importância na estrutura corporal. De maneira lúdica, propusemos o “Jogo dos Opostos” e mais uma vez o contato visual prevaleceu, os níveis novamente foram solicitados – percebemos que houve resistência dos artistas/estudantes em mudar de níveis porque permaneceram no nível alto, e aproveitamos para acrescentar nessa exploração, outros movimentos com dinâmica de rápido e lento. As duplas foram reorganizadas algumas vezes para que todos pudessem desenvolver a atividade com a maioria dos presentes e para memorizar o que fosse possível para o momento seguinte. Colocamos a disposição dos artistas/estudantes vários materiais, como: tinta guache, giz de cera, giz a cal, lápis de cor, diferentes tipos de papeis, como diversas texturas e solicitamos que partindo das sensações obtidas no momento anterior, escolhessem os materiais disponíveis para retratar o que foi experienciado. Todos colocaram seus desenhos, dobraduras no meio da sala e observamos esses registros. O encerramento se deu com roda de conversa sobre as sensações que ficaram impregnadas no corpo e retratadas nos desenhos e como se deu o processo de trazer a memória motora e afetiva (ALEXANDER, 1991; PIRET; BÉZIERS, 1992) para retomar o que foi desenvolvido.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** O diálogo foi produtivo e alguns apontamentos foram observados como a resistência na alteração dos níveis (falta de repertório, timidez, incomodo?), como cada um transmite suas individualidades no papel, por exemplo: alguns desenhos que não retratavam nada do que foi experienciado na aula, mas sim, um retrato de memória do real momento do artista/estudante, ou o desenho de um rosto que é um traço presente do futuro artista. Os pés foram compreendidos e retratados em vários aspectos como base de sustentação do corpo, seu uso no caminhar, correr, andar de muitas maneiras com a planta apoiada no solo, na meia ponta, nos calcanhares, com as partes posteriores, inferiores, para o equilíbrio e a vivência do toque com diferentes texturas. Após nossa conversa, elaboramos juntas, o próximo encontro/aula.

**3º Encontro:** Nesse encontro exploramos as mãos. Levamos o esqueleto completo e a mão para que pudessem tocar nos ossos dos dedos, flexionar e estender os tendões e observar os movimentos que as mãos podem executar. Houve uma explanação sobre o funcionamento delas e partimos para uma sequência de automassagem começando pelas mãos chegando ao corpo inteiro. Destacamos a importância de conectar a mão ao antebraço por meio da articulação do punho e o antebraço ao braço pela articulação do cotovelo e o braço com o tronco por meio da articulação do ombro. E a conexão do ombro com a escápula. A seguir eles tocaram uns aos outros para identificar como o movimento dos braços implica na consciência de que pode ser iniciado pelas escápulas ou o inverso, pelas pontas dos dedos. Por essa razão apresentamos o movimento de expansão e recolhimento, evidenciando a dimensão dos braços e mãos. Eles exploraram livremente esses movimentos pelo

espaço da sala de aula até que solicitamos que procurassem um colega por meio das mãos. O encontro de mãos se deu de maneira interessante e prazerosa. Na sequência pedimos que explorassem os níveis (baixo, médio e alto) nas duplas e em deslocamento pelo espaço. Deixamos que descobrissem outros movimentos e trocamos as duplas algumas vezes. Estabelecemos que as mãos precisavam dialogar e esse jogo se tornou lúdico na medida em que as duplas se tornaram trios, quartetos até formar um grande grupo de mãos conectadas. Propusemos outras possibilidades como vivenciar a manipulação do colega como uma marionete e unimos pernas e braços com elásticos que depois foram se soltando na experimentação de outros movimentos. Levamos argila para que inicialmente trabalhassem com os pés, amassando e sentindo o calor, textura do material, depois pedimos que usassem o corpo todo para modelar a argila tendo em vista a memória das sensações vivenciadas no encontro. O resultado foi surpreendente, esculturas de partes do corpo e de momentos de aula. Observamos juntos as peças e realizamos a roda de conversa na qual falamos sobre a imagem corporal que construímos ao longo de nossa vida (ALEXANDER, 1991) e sobre as práticas pedagógicas que tivemos nesses encontros. Qual caminho pedagógico seguimos com eles?

**Impressões das estudantes/estagiárias:** Será mesmo que esses artistas/estudantes tem a dimensão do uso de suas mãos? Quais movimentos surgem delas? Como se deu a exploração do espaço no encontro com outras mãos e como elas se movimentam, como dialogaram com o outro? Será que eles conseguiram se envolver com a textura e a maleabilidade da argila? E o processo de criação trouxe as sensações e a memória motora e afetiva para a forma? Essas perguntas foram detonadoras de nossas escolhas para construção dessa aula e foram discutidas depois da vivência. Achamos que houve outro entendimento a respeito das mãos e do papel delas em relação ao corpo como um todo. Na roda de conversa essa questão apareceu. Eles disseram que apesar de conhecerem as mãos, a usavam como ferramenta de trabalho e que perceber que ela se conecta ao corpo e produz uma imensidade de movimentos que desconheciam era novo. Alguns colocaram que houve ampliação da consciência do que o corpo pode fazer e que na escola, essa dimensão é pouco trabalhada. Partimos então para preparação do próximo encontro.

**4º Encontro:** A opção para essa aula/encontro foi estudar a coluna vertebral e os movimentos que produz. As vertebbras, a caixa torácica, as costelas flutuantes, a base da coluna – cóccix/cabeça, o peso da cabeça, estrutura de eixo: alinhamento, ísquios, a estrutura do quadril, movimentos da bacia, a junção com as escápulas, pontos de apoio, pêndulos, torções e centralidade do corpo em relação ao espaço. A função de suporte do corpo. Para esse estudo foi necessário desenvolver pausadamente cada parte do corpo e seu reconhecimento no movimento, iniciamos sentados eretos para realizar uma torção para cada lado; depois enrolar o tronco pelo peso da cabeça; expandir o tórax com o pescoço para trás; inclinar o tronco para um lado, depois outro. Quando levantamos experimentamos flexionar o pescoço para baixo encostando o

queixo no esterno sucessivamente inclinando o tronco em direção aos pés e observar o movimento de cada vertebra da coluna, depois fazer o caminho de volta até chegar a posição ereta em pé; reconhecer o alinhamento do calcâneo, ísquio, base da coluna, bacia, tórax e cabeça. Uma série de informações que juntas explicam a postura, a necessidade de alinhamento e conhecimento do tônus (gradação de tensão presente na musculatura) que é essencial para o movimento do corpo (ALEXANDER, 1991). O entendimento de que possuímos um centro de gravidade que fica próximo a bacia e que auxilia no equilíbrio e desequilíbrio e outras informações foram dadas enquanto realizavam as atividades. Por exemplo em duplas, um a frente do outro. Na sequência, segurar o colega pelo pescoço (nuca) e direcioná-lo pelo espaço de olhos abertos e fechados, usando para essa exploração os níveis, mudança de direções, movimentos rápidos e lentos com intuito de observar o tônus, o equilíbrio, o corpo em deslocamento no espaço e o uso das articulações como alavancas propulsoras do movimento. Dessa proposta derivou um processo criativo por meio dos temas já trabalhados como tensão, eixo, expansão, recolhimento. Eles foram divididos em pequenos grupos e produziram uma pequena cena. Todos mostraram suas cenas e apreciaram os demais. A relação palco-plateia pode ser um recurso pedagógico para exercitar a observação. No círculo final discutimos as vivências realizadas nesse encontro e como poderiam ser levadas para o contexto escolar.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** Nossa discussão sobre esse encontro/ aula nos fez refletir o quanto desconhecemos os movimentos gerados pela coluna e como eles condicionam a postura das pessoas. Lembramos que os artistas/estudantes conhecem o corpo humano do ponto de vista do desenho de “modelo vivo”, mas que passar pela experiência no seu corpo e observar o tônus de seus companheiros foi algo diferenciado para eles. Muitos se lembraram da vivência escolar sobre o corpo nas aulas de Educação Física, mas que não havia uma conexão com as aulas de Arte, pelo menos não aparentemente e que achavam que se isso fosse feito na escola, talvez propiciasse outro entendimento de corpo. Refletimos que era momento de apresentar vídeos para que tivessem outras formas de apreciação do corpo.

**5º Encontro:** Esse encontro/aula iniciou com uma chegada e aquecimento diferenciado. Como terminamos o anterior falando sobre o espaço escolar e sobre crianças, decidimos propor algumas brincadeiras e jogos lúdicos para abordar as escápulas, os braços e o tronco. Então começamos com Pega-pega corrente, cabo de guerra, peteca, competição no lençol (utilização apenas dos membros superiores), bexiga. Uma aula bem recreativa e relativamente curta, mas com um excesso de energia dispensada, porque utilizamos em demasia os braços e conseqüentemente as escápulas e o tronco. Após todas as atividades, os artistas/estudantes se deitaram de costas no chão e solicitamos que relaxassem (introduzimos variadas respirações) e perguntamos: que partes do corpo conhecemos? E ouvimos: escápula, braços e tronco. Em seguida fomos para o esqueleto para observar sua função, proporção e tamanho. Falamos sobre a função tônica e intensidades de tônus (ALEXANDER,

1991) para as atividades corriqueiras como comer, andar, abaixar, levantar objetos e para as que vivenciamos na aula. Também explanamos sobre a coordenação motora fina (pintar) e global (dançar) (PIRET; BÉZIERS, 1992). Na sequência observamos vídeos de performance, esporte, dança, movimentos do dia a dia, para identificar o movimento das escápulas e do corpo como um todo.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** Apostar na inversão dos procedimentos pedagógicos foi salutar porque pudemos mostrar que existem outras maneiras de se preparar uma aula sem perder seus objetivos. Na roda de conversa isso ficou evidente para os artistas/estudantes. Eles também comentaram que estavam compreendendo que viver a experiência foi importante porque trouxe outra dimensão da compreensão do corpo e de como ele é negligenciado nas práticas artísticas pedagógicas nos espaços escolares – desde a educação básica até o ensino superior e que eles sugeriam que essa disciplina fosse dada no primeiro ano do curso. Partimos para preparação do encontro seguinte.

**6º Encontro:** O encontro foi destinado ao reconhecimento do tronco e do centro de gravidade. Então após a chegada e aquecimento todas as atividades foram destinadas a compreensão do equilíbrio e desequilíbrio corporal. Partimos de movimentos com a bacia (como pêndulos e alinhamentos) para estimular a descoberta de diferentes pontos de apoio fora do habitual em forma de desafios, também mantivemos a relação com o espaço e a integração entre eles. Sozinhos, solicitamos que procurassem apoios diversos pelo contato com o chão, e na medida que se movimentavam, havia a mudança de nível, e dos apoios, com exploração de outros movimentos. Depois em duplas, conectados pelas mãos para continuidade desta investigação. Em seguida, caminhamos pelo espaço com atenção no andar e na transferência de peso. Passamos para atividade de pêndulo, inicialmente em trios, onde um ficava no meio se lançando para frente e para trás ou para um lado e para o outro, como “João Bobo”, os outros colegas se tornaram o apoio ou a barreira de sustentação para não haver a queda total. Por fim, realizamos uma atividade coletiva, que dependia da união de todos, em roda e sentados com as pernas estendidas para dentro do círculo, entrelaçamos os braços e uma pessoa iniciou um movimento circular em volta do próprio eixo, tal movimento aumentou, até que todos estivessem no mesmo movimento, que começava pequeno e ia crescendo. Depois passamos para apresentação do trabalho de conclusão de curso de uma das estudantes/estagiárias que se iniciou com sua performance na montagem de uma escultura em madeira em tamanho natural que se equilibra em apenas três apoios. Depois houve uma discussão sobre seu trabalho, ressaltando questões de instabilidade e estabilidade com apresentação de vídeo, fechando com a roda de conversa sobre o que foi abordado neste dia.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** Continuamos apostando em encontros/ aulas lúdicas para experienciar temas da proposta de ensino. Evidenciar o tronco e a coluna, reconhecer o centro de gravidade para abordar equilíbrio e desequilíbrio foi uma boa opção de prática pedagógica. Os artistas/estudantes comentaram na roda de

conversa e inclusive sugeriram outros caminhos, ficamos surpresas. Também havíamos percebido que eles estavam inseguros em relação ao TCC e por isso optamos por apresentar uma pesquisa que tivesse o tema abordado em aula. A concretização de um tema por meio de uma investigação científica. Preparação para novo encontro.

**7º Encontro:** Concluimos que as vivências individuais e coletivas estavam apuradas e que o grupo havia criado um vínculo interessante. Então partimos para última fase da proposta que foi a interação do corpo no espaço. Outra questão é como somos atingidos e tocados por tudo que está ao nosso entorno e de como somos afetados pelo mundo. Qual é o espaço que seu corpo ocupa? Após os procedimentos iniciais, preenchemos o espaço da sala de aula com papel craft e giz de cera, em seguida convidamos os artistas/estudantes a ocupá-lo desenhando sua cinesfera (LABAN, 1978) por meio de suas memórias afetivas. Resgatamos todas as vivências anteriores que permitiram a ampliação do vocabulário corporal e pedimos que aliassem seus desenhos aos movimentos. Em seguida foram estimulados a expandir e invadir o espaço do outro e interferir e modificar aquilo que estava na sua memória que conseqüentemente não é o mesmo de quem a desenhou. O papel foi totalmente preenchido com desenhos e intervenções e com preenchimentos que surgiram da percepção e da criação do outro. Passamos a caminhar pelo espaço observando os desenhos e registrando na memória. Depois saímos do macro para o micro, do papel grande para o papel sulfite na medida A4. Os artistas/estudantes foram divididos em dois grupos e disponibilizamos materiais diversos (bexiga, peteca, corda, giz a cal, giz de cera, etc). Um grupo se retirou da sala e o outro tornou modelo vivo em movimento, com uso dos objetos e com interação com os colegas. O grupo que estava fora da sala entrou e registrou aquela cena viva no papel A4. Depois houve troca para que todos vivenciassem a experiência. Ao término, houve a roda de conversa.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** Em diálogos posteriores, observamos como o movimento influencia no conhecimento corporal e como modifica a estrutura do tônus. Os artistas/estudantes também perceberam isso, pois na roda de conversa falaram que ao se conscientizarem do seu corpo e do outro, a observação do espaço se transformou e conseqüentemente sentiam mudanças nos processos de criação artística. Desde a dimensão do traço por conta da amplitude do movimento, como também nos menores gestos. Com isso a poética se alterava na medida em que concebiam uma obra. Mas os comentários sobre como entenderam o processo pedagógico que estavam vivenciando nos deixaram contentes porque esse era um de nossos objetivos. O fato de chegarem a refletir sobre as aulas de arte que tiveram na educação básica e como gostariam de modificar e criar outras formas de ensinar, indicou que estamos trilhando uma possibilidade de caminho pedagógico artístico. Passamos para elaboração e preparação do próximo encontro.

**8º Encontro:** Iniciamos retomando os temas que foram trabalhadas nos encontros anteriores, e depois os artistas/estudantes foram motivados a explorar sua criatividade coletivamente tanto de forma visual (manual) como de forma cênica (corporal). Saímos

do espaço da sala para exploração de um espaço maior – todo IA. A turma foi dividida em 3 grupos e foram desafiados a escolher um espaço da universidade e criar uma célula corporal de 3 a 5 minutos, unindo a aprendizagem das aulas e uma palavra recebida como inspiração para o processo criativo (torção; expansão e recolhimento; equilíbrio e desequilíbrio). Em seguida os artistas/estudantes fizeram a apresentação uns para os outros do que haviam criado.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** Esse encontro desafiou os artistas/estudantes a “olhar” o espaço do IA e criar nele. Quando retornamos para sala conversamos sobre o que foi visto nos ambientes: E então, como foi? Difícil compor? O que foi difícil? Porque? O que mais chamou a atenção? Quais suas contribuições para os grupos? As respostas assinalaram que acertamos na estratégia e que estavam preparados para o imprevisto da criação coletiva no espaço externo porque eles verbalizaram que sentiram prazer e curiosidade na troca com os demais e na exposição que um espaço aberto pode gerar.

**9º Encontro:** Nesse encontro fomos a sala de aula com papel craft e por cima dele colocamos um tecido, em seguida propusemos a criação de uma pintura corporal sobre o tecido com tinta guache usando as partes individuais de cada corpo. Em seguida essa criação foi compartilhada com os demais tornando-se coletiva. Desses dois momentos surgiu uma grande pintura coletiva no tecido, em que todos deixaram suas marcas pessoais, ampliando e construindo nova narrativa nas marcas dos outros. Em seguida realizamos a roda de conversa.

**Impressões das estudantes/estagiárias:** O encontro aconteceu de maneira lúdica e refletimos que isso se deu porque eles estavam aquecidos pela proposta da aula/encontro anterior e porque a maioria tinha familiaridade e segurança em pintar com tinta sobre tela. A surpresa se deu em função da “entrega” para a proposta, pois de fato houve, pintaram seus corpos e carimbaram o tecido, produziram lindos traços, formas e interagiram uns nos desenhos dos outros. Realmente um momento mágico. A discussão final girou em torno dos processos de criação e de como trabalhar com isso no contexto escolar.

**10º Encontro - Experiências compartilhadas – o olhar dos artistas/estudantes:** Tivemos dois encontros suspensos por conta da manifestação dos caminhoneiros. Então optamos por finalizar o curso com uma roda de conversa para que os artistas/estudantes tivessem a oportunidade de apresentar o olhar deles para sobre a disciplina e todo o aprendizado compartilhado, e que enviassem por email a produção final que haviam realizado, já que não havia mais tempo no calendário escolar, devido aos imprevistos que ocorreram no país.

Assim, eles manifestaram opiniões sobre o que foi bem aceito, o que poderia ser aprofundado e melhorado, do que sentiram falta, e outras sugestões.

Dentro do que foi bem aceito pelo grupo estão as atividades desafiadoras, que forçaram a sair do comum, rompendo barreiras, ultrapassando obstáculos. Desafios como comandar o outro e ser comandado, entre outros relatados; o trabalho com a

postura e alinhamentos, inclusive explicitando que essa experiência e conhecimento é possível levar para a vida toda; o encontro de produção de desenhos a partir de modelo vivo porque se tratava de observar uns aos outros em movimento; o trabalho com argila e uma parte pouco explorada do corpo que são os pés; a pintura com o corpo no tecido e o processo de interferir na construção do outro; a utilização de jogos corporais como estratégia de aula e as apresentações em diferentes espaços do IA. Eles refletiram que a maioria das vivências poderiam ser levadas para o espaço escolar e que para eles a relação entre a linguagem corporal e as artes visuais ficou muito clara. Dentre as observações do que poderia ser aprofundado, eles apontaram que sentiram falta da exibição de um número maior de vídeos com performances; gostariam de conhecer aspectos técnicos sobre o esqueleto, de maneira que pudessem estabelecer relações mais precisas com as partes do corpo que mais utilizam, no sentido de trabalhar tais posturas para não sobrecarregar estas partes enquanto pintam, desenham, modelam, ou seja como fortalecer o tônus para não lesionar o corpo e explorar mais os espaços externos (fora da sala) para produção dos trabalhos de criação. Sobre o que poderia ser melhorado: utilização de outros materiais como carvão, que oferece um contraste maior com o papel craft, folhas de árvores, borra de café, ou mesmo solicitar que tragam materiais que eles mesmos gostem; ampliação da carga horária dos encontros/ aulas e troca para o início do curso de licenciatura – 2º semestre, pois dessa maneira seria possível o oferecimento de uma disciplina optativa para aprofundamento das sugestões colocadas.

#### **4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A proposta não teve como foco concluir porque não houve a preocupação com coleta de dados para análise de discurso ou de conteúdo dos mesmos, adotamos como conduta metodológica relatar nossas experiências e refletir sobre elas. De maneira que gostaríamos de apontar o que se espera sobre o aprendizado dos artistas/ estudantes/futuros professores, como por exemplo a compreensão de que somos corpo e podemos nos expressar por meio do movimento. Para tanto é preciso ampliar a consciência corporal, o repertório motriz para potencializar, inclusive, o processo de criação artística. Entender que as vivências auxiliam na construção de conhecimentos porque passa pela percepção individual e pelo trabalho coletivo. Aqui vemos que o sujeito da experiência (LARROSA, 2010) como aquele que vive uma experiência singular, se fez presente no processo de (in)corporação, ou seja, apropriação no e pelo corpo do que foi apreendido nesse processo. A construção de um pensamento no qual seja possível fazer escolhas e principalmente, que vá ao encontro da integração de linguagens, pois, por meio delas existe inúmeras maneiras de transformar o ambiente escolar em processos de construção coletivas multidisciplinares. Porque por meio da arte é possível dialogar com diversas disciplinas em sala de aula.

Esse estágio de docência, nos fez passar pelo processo de construção de cada encontro/aula, sempre discutindo com nossa orientadora, e podemos dizer que foi de uma riqueza impar para o aprendizado de como tornar-se professoras no Ensino Superior. Estabelecer elos entre os conteúdos curriculares, compreender a didática, os passos mais adequados para o aprendizado dos artistas/estudantes nos fez refletir que o planejamento criativo é prazeroso para todos os envolvidos. Vale dizer que também fomos sujeitos dessa experiência porque cada uma, inclusive a orientadora, vivenciou de maneira particular tudo o que foi experienciado. Para todas houve um novo olhar para as práticas pedagógicas e possibilitou a ampliação do estudo para as práticas de formação continuada para professores da educação básica, ao atentar para as sutilezas apresentadas pelos artistas/estudantes do 3º ano de BLAV, que proporcionou um olhar mais cuidadoso e reflexivo no que diz respeito a essa formação e que é possível abarcar propostas práticas (lúdicas) para um aprendizado teórico. Grande e potente descoberta.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia**: um caminho para a percepção corporal. 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 3ª edição. São Paulo: Summus, 1978.

\_\_\_\_\_, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação inicial e continuada. In: KERR, Dorotea Machado (orgs.) **Caderno de formação: formação de professores: conteúdos e didática de artes**. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2011, v.5.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; SILVA, Regina Dinamar do Nascimento; CORRÊA, Renata Fantinati. Estágio de Docência: diferentes olhares sobre a disciplina de linguagem corporal do curso de licenciatura em Artes Visuais do IA/UNESP/SP. In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais... São Paulo**: Cultura Acadêmica, UNESP. PROGRAD, 2018.

PIRET, Suzanne; BÉZIERS, Marie Madaleine. **A Coordenação Motora** – Aspectos Mecânicos da Organização Psicomotora do Homem. São Paulo: Summus, 1992.

## FORMAÇÃO, IDENTIDADE E PRECARIZAÇÃO NA EAD: O PROFESSOR TUTOR EM FOCO

**Thiago Pedro de Abreu**

Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Santos – São Paulo

**RESUMO:** O ensino a distância é uma modalidade que facilita a gestão de tempo nos estudos. Apesar das distâncias encurtadas, o EAD é questionado em relação à atuação dos tutores e sua formação. Uma diversidade de tarefas é alocada aos tutores, que não se identificam como professores. Observações realizadas mostraram que os tutores se empenham na realização das atividades e na mediação com alunos, porém não se reconhecem como professores. Este trabalho tem objetivo de investigar as dificuldades dos tutores nesta modalidade. Pesquisa fundamentada em Litwin (2001) e Belloni (2012) destaca as problemáticas na formação dos tutores, como a precarização e a falta de identidade docente. Nesse sentido, os estudos de Pimenta (2012) e Nóvoa (1992) contribuíram para compreender este processo. A pesquisa foi realizada com docentes que lecionam no ensino superior atuando como tutores na EaD. A metodologia consistiu na aplicação de questionário online que buscava compreender: a) como se tornaram tutores; b) a sua formação; c) como se veem na função de tutores e; d) as dificuldades de atuação enfrentadas. Os resultados sinalizaram

que os tutores: a) em sua maioria não possuem uma formação específica para atuar no EAD; b) apontam as problemáticas 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; destacam a precarização, não se reconhecendo como professores na EaD. Esses resultados contribuem para intensificar as questões que norteiam o EAD e a formação de tutores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tutoria. Formação. Identidade

**ABSTRACT:** Distance learning is a modality that facilitates the management of time in studies. Despite shortened distances, EAD is questioned in relation to the performance of the tutors and their training. A diversity of tasks is allocated to tutors, who do not identify themselves as teachers. Observations have shown that tutors are committed to carrying out activities and mediation with students, but they do not recognize themselves as teachers. This study aims to investigate the difficulties of tutors in this modality. Research based on Litwin (2001) and Belloni (2012) highlights the problems in the training of tutors, such as precariousness and lack of teacher identity. In this sense, the studies of Pimenta (2012) and Nóvoa (1992) contributed to understand this

process. The research was carried out with teachers who teach in higher education acting as tutors in EaD. The methodology consisted of the application of an online questionnaire that sought to understand: a) how they became tutors; b) their training; c) as seen in the role of tutors and; d) the difficulties of action faced. The results showed that the tutors: a) mostly do not have specific training to act in the ODL; b) point out the problems 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 nominations; emphasize the precariousness, not being recognized as teachers in the EaD. These results contribute to intensify the issues that guide EAD and the training of tutors.

**KEYWORDS:** Tutoring. Teacher Training. Identity

## 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).

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, facilitando a gestão de tempo nos estudos e, que ganha importância nos diferentes níveis de ensino.

A modalidade a distância costuma caracterizar-se por sua flexibilidade em torno da proposta de ensino, e que hoje, como resultado do desenvolvimento das tecnologias da comunicação, as interações entre docentes e alunos são favorecidas, encurtando as distâncias na modalidade. (LITWIN, 2001, p. 10)

A modalidade 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. Situação preocupante, visto que o tutor se destaca pela mediação que estabelece com os seus alunos.

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.

Essa nova divisão de trabalho é confirmada por Belloni (2012, p.85) 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 também 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.

No trabalho docente, a precarização pode ser percebida no aumento do número de horas dedicadas pelos professores ao trabalho; no aumento do número de alunos por classe; na falta de uma estrutura adequada para o desempenho da função; na não previsão de carga horária suficiente para estudo e planejamento das aulas; nos baixos salários que são responsáveis por jornadas que, não raras vezes, chegam a 60 horas semanais; na ausência de incentivo à formação em serviço; nos limitados planos de carreira que deixam o professor por anos estagnado no mesmo lugar; na falta de concursos que gera contratações precárias; na pressão pela produção

O tutor possui dificuldade também com relação à administração do tempo e espaço, visto que, o acompanhamento de um curso online requer do tutor disponibilidade de tempo para acompanhamento das tarefas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, leituras de textos produzidos pelos alunos em fóruns e chats, feedback das tarefas e ações para o envolvimento dos alunos no curso.

Este trabalho busca trazer reflexões sobre a formação dos tutores no ensino a distância, os motivos que os levaram a atuar nesta modalidade de ensino, a precarização existente na sua atuação que desencadeiam o não reconhecimento, por eles próprios, como docentes nas instituições de ensino.

## 2 | METODOLOGIA

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

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 foi realizado no segundo semestre de 2015 e elaborado com questões abertas, para maior liberdade de expressão nas respostas apresentadas pelos 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 tutores, sua identidade e a precarização do seu trabalho, 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?

Oito professores de diferentes áreas do ensino superior responderam as questões publicadas. Para manter o sigilo sobre as pessoas e dados coletados, assim como facilitar a compreensão dos dados, os professores participantes serão indicados pela ordem das respostas apresentadas no ambiente online (P1 até P8).

Todos foram informados que a identidade dos respondentes seria mantida em sigilo, 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. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 77)

Localizado nos eixos temáticos: formação, identidade e precarização docente; o questionário teve suas quatro questões respondidas pelos professores-tutores participantes da pesquisa.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De diferentes áreas do ensino superior eram os professores-tutores que responderam ao questionário: Licenciaturas (Letras, Matemática, Artes Visuais e Pedagogia), Bacharelados (Administração de Empresas, Ciências Contábeis).

Cinco deles disseram ser pós-graduados em alguma área específica. Desses cinco, apenas dois informaram possuir especialização em Ensino a Distância. Em suas assertivas, citaram também a realização de cursos livres de capacitação (AVA's, Moodle, Mídias digitais), muitas vezes ofertados pelas próprias instituições onde atuariam.

A análise da primeira questão “Como você se tornou tutor?”, mostra que apenas dois dos sujeitos possuíam 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, 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 em todas as dimensões, sendo importante identificar também a formação como pessoa que este profissional adquiriu e que carrega em sua identidade.

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 investigada na segunda questão “Como você se vê como tutor?”, que buscou analisar como os tutores se viam na sua profissão. Cinco dos professores respondentes 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 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.

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. (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 47).

Dessa forma, os tutores precisam se apropriar da tecnologia e das mídias atuando como mediadores na aprendizagem dos alunos. Essa apropriação é inerente da 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. 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.”.

Os participantes citaram também dificuldades existentes na atuação de sua profissão. P4 expressou “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, enfatiza 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.

Nessa perspectiva, MENDES (2013, p. 864) explica que:

No EAD, os aspectos referentes aos salários, ao número de alunos por turma, à forma de vínculo empregatício, ao tipo de formação exigida para o exercício da função, ao tempo dedicado ao ensino são facilmente observáveis quando se realiza um levantamento em uma instituição de ensino.

Esses questionamentos vêm ao encontro da sua formação como tutores que, muitas vezes, é definida como uma acumulação de cursos livres sobre o ensino a distância. “O tutor se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa” (Litwin, 2001, p. 103) e, para exercer competentemente 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, a quantidade excessiva de alunos por tutor foi destaque nas respostas. 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.”

Nesse caminho, Belloni (2012, p. 87) enfatiza a massificação da educação no EAD e correlaciona com o ensino presencial:

Considerando que, de modo geral, os sistemas de EAD lidam com grande número de estudantes, fica clara a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado. A maioria destas funções faz parte do trabalho cotidiano do professor do ensino presencial, só que organizadas de forma artesanal e intuitiva e trabalhando com grupos reduzidos de alunos.

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 também foram expressas nas angústias dos participantes da pesquisa que muitas vezes não possuem a formação específica e se sentem engessados.

De forma ampla, o P7 citou esses entraves: “Dificuldades: má renumeração, não legitimação da função professor tutor nas IES e grande número de alunos por tutor.”. O P4 exprimiu: “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.”.

Especificamente no EAD, são criadas as condições para uma mais aguda precarização do trabalho docente, pois a inexistência de uma estrutura física, que limite o número de pessoas em um determinado espaço, parece favorecer o incremento da quantidade de estudantes nessa modalidade, já que estes não são vistos e estão dispersos em ambientes virtuais. (MENDES, 2013, p.864)

Nas falas destes professores fica evidente a precarização do tutor. De acordo com Mill (2010, p. 27), há uma confirmação de que no EAD os aspectos de desvalorização do trabalhador configuram-se em maiores proporções devido à insegurança, à intensificação e à precarização do trabalho docente; prejudicando a construção de sua identidade.

Presos a estes problemas estão: o reconhecimento da identidade do tutor e a sua valorização. O P2 descreve que “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 [...]

Os professores participantes também dimensionaram os problemas quanto às dificuldades dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem e o uso das ferramentas tecnológicas. 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 aos lugares mais longínquos, até mesmo aqueles que não têm muita facilidade de manuseio das tecnologias.

As dificuldades apresentadas pelos tutores se relacionam a questões motivacionais e de construção da identidade profissional. Segundo 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.

Seis entrevistados salientaram 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 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). Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância definem que:

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. (BRASIL, 2007, p.22)

Sá (1998, p. 46) complementa que “Exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais”, visto que necessita de uma excelente formação acadêmica e uma formação pessoal que trabalhe a diversidade existente e a interação com os alunos.

## 4 | CONCLUSÕES

A formação do professor tutor, sua identidade e a precarização foram as dimensões compreendidas nesta investigação que envolveu o desenvolvimento de um questionário respondido por professores tutores de diversos cursos no ensino superior.

Nesse estudo, identificou-se que os tutores em sua maioria não possuem uma

formação específica e uma relação consistente com o EaD, iniciando suas atividades por meio de convites e/ou indicações nas instituições de ensino onde atuam.

Esses tutores não se identificam como docentes no ensino a distância, visto que realizam diversas atividades 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.

A precarização expressada na fala dos tutores é caracterizada pelo controle do tempo de trabalho desses profissionais; pela baixa remuneração; pela massificação evidenciada na grande quantidade de alunos designada para cada tutor; e também, pela própria falta de identidade como docente nas instituições onde atuam.

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 efetivo 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

BRASIL. MEC/SEED. Ministério da Educação /Secretaria de ensino a distância. 2007. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-paraead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-paraead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865)>. Acesso em: 26 jan. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

MENDES, Valdelaine. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 52, p. 855-877, set-dez 2013.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (orgs). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCAR, 2010, p.23-40.

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<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_, 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: Ensaio sobre a cultura para a educação**. Portugal: Editora Porto, 2008. 192 p.

SALVAT, B. G., QUIROZ, J. S. La formación del professorado 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.

## FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DISCURSIVA DE PRODUÇÕES DE ESTAGIÁRIOS

**Luciana Maria Viviani**

Universidade de São Paulo, Escola de Artes,  
Ciências e Humanidades  
São Paulo – SP

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo refletir sobre processos de subjetivação docente que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores. As formas de subjetivação docente, aqui entendidas sob inspiração de Michel Foucault e Nikolas Rose, como processos em que os sujeitos são construídos como professores, ocorrem em inúmeras e complexas instâncias sociais e individuais, estendendo-se por um longo tempo, incluindo períodos anteriores à entrada no curso de formação inicial. Mediante essa multiplicidade, neste trabalho será focado o período de formação inicial dos professores. Os procedimentos da pesquisa envolvem a análise de discurso de dez produções de estudantes de um curso de licenciatura em São Paulo para formação de professores da área científica, na fase final de realização de estágios obrigatórios. As análises me permitem descrever dois enunciados bastante frequentes nos textos, sobre o que seriam boas práticas docentes: o direcionamento a procedimentos de ensino voltados à proposição de atividades lúdicas e práticas; a adaptação de procedimentos de

ensino às particularidades e/ou dificuldades de aprendizagem das turmas ou de certos alunos. Mediante essas análises, verifico que os discursos dos estagiários produzem uma modulação de discursos identitários associados a produções acadêmicas da área educacional, reforçando alguns de seus aspectos. Tais discursos também se referem a questões pragmáticas associadas à prática de ensino vivenciada nas atividades de regência, dada a proximidade da titulação e consequente certificação para a entrada no mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação inicial de professores; análise de discurso; subjetividades docentes

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on processes of teacher subjectivation that occur during initial teacher training courses. The forms of teacher subjectivation here understood under the inspiration of Michel Foucault and Nikolas Rose, as processes in which subjects are constructed as teachers, occur in innumerable and complex social and individual instances, extending for a long time, including periods prior to entry into the initial training course. Through this multiplicity, this work will focus the period of initial teacher training. The research procedures involve the discourse analysis of ten student productions of a teacher training

course in São Paulo for the training of professors in the scientific area, in the final stage of compulsory internships. The analyzes allow me to describe two quite frequent enunciations in the texts, about what would be good teaching practices: the targeting of teaching procedures aimed at proposing playful and practical activities; the adaptation of teaching procedures to the particularities and/or learning difficulties of the classes or of certain students. Through these analyzes, I verify that trainees's discourses produce a modulation of identity discourses associated to academic productions of the educational area, reinforcing some of its aspects. These discourses also refer to pragmatic issues associated with the teaching practice experienced in regency activities, given the proximity of the degree and consequent certification for entry into the labor market.

**KEYWORDS:** inicial teacher training; discourse analysis; teacher subjectivities

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre processos de subjetivação docente que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores. Por meio da análise discursiva de produções de estagiários de um curso de licenciatura de uma universidade pública de São Paulo, o estudo pretende esclarecer como ocorrem transformações de posições de sujeito ao longo dessa etapa formativa, mediante discursos identitários modelares veiculados nas práticas das disciplinas do curso, especialmente durante os estágios obrigatórios, resultando na (re)formulação de subjetividades profissionais.

As formas de subjetivação docente, aqui entendidas como processos em que os sujeitos são construídos como professores, ocorrem em inúmeras e complexas instâncias sociais e individuais, estendendo-se por um longo tempo, incluindo contextos familiares, escolares e outros, em períodos anteriores à entrada no curso de formação inicial. Apesar de concordar com essa multiplicidade de fatores, considera-se o período de formação inicial dos professores como central no processo de subjetivação docente, pois, segundo Schaffel, “o lócus de formação apresenta a mesma natureza do lócus de trabalho – o espaço escolar” (1999, p. 40).

Entende-se, em concordância com a autora acima citada, que nem sempre o processo de formação inicial de professores oferece oportunidades de entrada gradual no ambiente de trabalho, havendo, muitas vezes, uma quebra entre as situações ideais consideradas ao longo da formação e aquelas referentes à prática real de ensino. Nesse sentido, o estágio supervisionado obrigatório assume uma dimensão central nos processos de subjetivação, já que pode constituir uma oportunidade de mediação entre essas duas instâncias, bem como um momento de discussão sobre experiências e práticas dos estagiários em situações mais próximas daquelas que os futuros professores vivenciarão.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre tantas concepções de subjetividade, em certo sentido associadas ao conceito de identidades sociais, Hall (2011a; 2011b) se posiciona a partir de pressupostos pós-modernos quanto à concepção de sujeito, em que ocorrem deslocamentos e fragmentações da unicidade e centralidade características do sujeito moderno. O autor usa a ideia de articulação para caracterizar a identidade como um ponto de encontro entre discursos e práticas que dirigem os sujeitos para assumir determinadas posições sociais e, por outro lado, o processo de construção de subjetividades que produzem os sujeitos. As identidades seriam, portanto, “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso” (p. 112).

Na mesma direção, em vertente em grande parte fundamentada nos escritos de Foucault, Rose (2001) entende que, para além da abordagem sociológica, em que mudanças no sujeito ocorreriam em resposta a eventos históricos ou culturais, as formas de subjetivação teriam sua própria história, de características múltiplas, em que dispositivos de produção de sentido constroem a experiência:

Essas técnicas intelectuais não nos chegam prontas, mas têm que ser inventadas, refinadas e estabilizadas, para serem disseminadas e implantadas, sob diferentes formas, em diferentes práticas – escolas, famílias ruas, locais de trabalho, tribunais. Se utilizarmos o termo ‘subjetivação’ para designar todas essas práticas e esses processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo, então a subjetivação tem a sua própria história (Rose, 2001, p. 36).

Foucault (1990) introduz a noção de tecnologias do eu para discutir as práticas em que os indivíduos constroem relações consigo mesmos, por meio de operações sobre seus corpos, almas, pensamentos e condutas, alcançando transformações sobre si mesmos. Essa dimensão, referente à ética, se articula a saberes e poderes para produzir os sujeitos.

As tecnologias do eu “são sempre praticadas sob a autoridade real ou imaginada de algum sistema de verdade e de algum indivíduo considerado autorizado, seja esse teológico e clerical, psicológico e terapêutico, ou disciplinar e tutelar” (Rose, 2001, p. 41). Para melhor entender esse processo, Rose (2001) pretende fazer uma ampliação da análise foucaultiana das relações entre poder e subjetivação, para além do campo da ética, e considerar eixos de análise referentes a técnicas intelectuais e corporais, buscando ressaltar a diversidade de associações entre o governo dos outros e o governo do eu.

No caso das subjetivações docentes, a noção de técnicas intelectuais pode ser bastante relevante para o entendimento de como os professores produzem relações consigo mesmos. Segundo Rose (2001), transformações na mentalidade, como leituras, memórias, escritas, e outros, podem surgir como formas específicas de relações consigo. Para os professores, o estudo dos processos de subjetivação deve

levar conta os saberes, bem como as práticas discursivas (ou não) que os recriam em âmbito escolar, pois representam uma dimensão central de sua atividade profissional.

A partir de discursos que circulam em vários grupos sociais, nas instituições formadoras, nas escolas campo de estágios e nos meios acadêmicos sobre os significados de ser professor, os docentes podem reconstruir experiências e práticas, e assim adotar novas posições de sujeito.

### **3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos da pesquisa envolvem a análise de discurso em vertente foucaultiana de produções de estudantes de um curso de licenciatura em São Paulo para formação de professores da área científica, na fase final de realização de estágios obrigatórios. No terceiro módulo de estágios, realizado no 8º e último semestre ideal do curso, o trabalho final é a produção de um texto em formato de artigo, com relatos de experiências de estágio ou uma reflexão sobre o próprio percurso formativo. No segundo semestre de 2017, na disciplina referente a esse módulo de estágios, sob minha responsabilidade, dez estudantes elaboraram tais trabalhos, que constituem as fontes deste estudo. Os nomes aqui indicados são fictícios, de modo a preservar a identidade dos sujeitos participantes do estudo.

Quanto aos enunciados, parte-se da premissa de que, mais do que unidades elementares do discurso, não equivalentes a proposições, frases, ou atos ilocutórios, são funções que se exercem em relação a diversos referenciais. Tais referenciais são constituídos por regras de existência para aquilo que é por eles citado e pelas chamadas posições de sujeito, na medida em que apontam para um lugar que pode ser ocupado por vários indivíduos. Além disso, os enunciados se definem mediante um campo associado, constituído de uma rede de outras formulações relacionadas ao elemento enunciativo que se pretende descrever. Foucault (2012) nos apresenta ainda a necessidade de uma existência material para melhor caracterizar os enunciados, suportes que deixam marcas em um espaço ou memória.

Pretende-se ainda considerar possíveis formas de ordenação de discursos que possam estar envolvidas nos processos de subjetivação docente. Elementos discursivos que circulam em determinados tempos e lugares podem adquirir o estatuto de verdade, passando a exercer poder disciplinar e regulatório sobre os sujeitos, em termos de interdição ou regulação de outros discursos ou práticas (Foucault, 2004).

### **4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A maioria dos relatos referem-se a atividades de regência dos estagiários, havendo dois textos a respeito do percurso formativo dos estudantes e duas produções sobre

projetos desenvolvidos paralelamente à regência. As análises permitiram descrever dois enunciados bastante frequentes nos textos, relativos ao que seriam boas práticas docentes: o direcionamento a procedimentos de ensino voltados à proposição de atividades lúdicas e práticas; e a adaptação de procedimentos de ensino às particularidades e/ou dificuldades de aprendizagem das turmas ou de certos alunos. Segue-se um maior detalhamento sobre as análises desenvolvidas, que resultaram na descrição dos dois enunciados citados.

#### 4.1 Atividades práticas e lúdicas

Vários relatos apontam para a importância de atividades práticas e/ou lúdicas para implementar a aprendizagem dos estudantes de ensino fundamental. A estagiária Fernanda afirma ter desenvolvido esse tipo de atividade desde o primeiro módulo de estágios, mesmo antes da regência, se aproximando e depois colaborando com uma professora da escola campo que realizava um projeto direcionado a oficinas de ciências. Para ela, boas práticas docentes envolvem aquilo que tentou fazer:

(...) mesclar teoria e prática, com o intuito de trazer um conhecimento que estimulasse a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão no processo de aprendizagem dos alunos e que o conhecimento adquirido naquelas aulas tivesse um caráter mais significativo para os mesmos (Fernanda).

Fernanda avalia a escola e o trabalho ali realizado como muito bons, justificando sua afirmativa por meio do envolvimento com atividades práticas por parte de alunos e professores. Mesmo considerando as dificuldades cotidianas que levaram à suspensão das oficinas de ciências durante certo período, ela afirma:

(...) pude perceber o quanto os professores de Ciências daquela escola consideravam importantes as aulas práticas e o fato de os mesmos não as fazerem estava atrelado ao fato de não terem condições adequadas para executá-las e não a um desinteresse em fazer uma aula diferenciada (Fernanda).

Quanto aos alunos, o questionário que a estagiária aplicou após algumas atividades teve como resposta unânime, segundo ela, a preferência dos alunos por atividades práticas e, como decorrência, um melhor entendimento e interesse pela disciplina.

A estagiária Ana enfoca o caráter lúdico em suas regências, com base em Luckesi, Huizinga e Klein, aproximando-o de atividades práticas. Desenvolveu algumas práticas e vivências dentro do tema escolhido para suas aulas, as propriedades da água e do ar, como por exemplo uma dinâmica em que os alunos, representando moléculas de água, deveriam formar um grupo e se darem as mãos, a fim de entenderem como se forma a tensão superficial. A estudante relata que depois disso fez associações entre questões que apareceram na vivência e alguns conceitos teóricos.

Ana justifica a abordagem lúdica como uma boa prática profissional pela via da

receptividade e bom aproveitamento discente, mencionando também a importância de o professor considerar os saberes já construídos anteriormente pelos alunos e a sua experiência cotidiana:

[os alunos] Interessavam-se tanto por ser algo diferente, quanto por questões estéticas, imaginárias ou até por conter movimento e dinâmica. E, a partir desse interesse pelo caráter lúdico, interessavam-se pela explicação dos fenômenos propostos e construíam o novo conhecimento com base no que foi descrito e naquilo que já possuíam previamente através da educação informal (Ana).

O discurso sobre a importância da prática no ensino, seja qual for o nível considerado, é recorrente desde que se consolidou como base da pedagogia renovada, no início do século XX, ainda que já estivesse presente no ideário educacional desde o final do século anterior. Para Vidal (2007), a partir da década de 1920, a escola deveria garantir a autonomia do aluno para construir seus saberes, por meio da observação e da ação, trazendo eficiência e centralidade para o processo de aprendizagem.

No caso das ciências naturais esse movimento fica ainda mais visível, pois o método intuitivo, predominante nos discursos educacionais republicanos, calcado na observação, foi aprofundado nos anos de 20 e 30 do século XX. A observação passou a significar uma fase preparatória para a ação de experimentação do aluno, o que levou à ampliação de museus escolares, bem como à criação de laboratórios e de gabinetes de estudos. Os novos museus escolares e de classe foram ressignificados para permitir não somente a observação, mas também a ação estudantil, permitindo a utilização dos materiais durante as atividades de ensino e aprendizagem (Vidal, 2007).

Garcia, Fonseca e Leite (2013) em análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica promulgada em 2002, e seus efeitos em documentos curriculares de alguns cursos de licenciatura, verificam que o aumento de carga horária referente a práticas “acentuam formas de profissionalismo baseadas em uma racionalidade prática e instrumental, que fez, e continua fazendo, história no campo educacional e pedagógico” (Garcia, Fonseca e Leite, 2013, p. 259). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica criadas em 2015, a carga horária voltada a atividades práticas se manteve, no entanto o último bloco de 200 horas, anteriormente referentes a formas inespecíficas de atividades, teve um direcionamento adicional para atividades teórico práticas, dedicadas a iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria, etc.

A centralidade da prática no processo de formação docente vem sendo discutida por muitos trabalhos acadêmicos, de forma crítica. Segundo Garcia, Fonseca e Leite (2013), a prática, conforme se apresenta nos discursos de produções curriculares das licenciaturas analisadas pelas autoras, “refunda a dicotomia entre teoria e prática e uma forma de pragmatismo que enfraquece versões mais complexas de profissionalismo docente” (Garcia, Fonseca e Leite, 2013, p.260).

No presente estudo, o enfoque pragmático também aparece nos discursos

das produções de estagiárias acima citadas. Durante o processo de escolha dos procedimentos didáticos indicados, parece ser relevante a possibilidade de captar o interesse e a curiosidade do aluno, facilitando assim a atividade de ensino. Essa questão fica mais clara mediante o relato de Roseli, que, entre outros procedimentos, utilizou um boneco com órgãos móveis para apresentar conteúdos sobre sistema digestório e urinário. Ela pediu aos alunos que encaixassem os órgãos no boneco, formulou algumas perguntas e depois fez uma exposição teórica sobre esses temas. Verifica-se que a opção pela exposição permanece válida após a estagiária conseguir o controle de sala, o que indica ser a aplicação de modelos didáticos uma estratégia para atrair a atenção dos alunos no início da atividade.

Em outra aula, usou também um quebra-cabeça sobre o sistema digestório, que considerou ter motivado bastante os alunos, auxiliando-a em sua regência. Segundo a estagiária:

Os alunos da escola (...) são muito desmotivados ao aprenderem e os professores tinham sérios problemas ao abordar os conteúdos, por conta dessa falta de interesse - é muita bagunça, brincadeiras, conversas, etc... Através disso, os docentes desenvolveram modelos didáticos como uma alternativa para capturar a atenção e motivar a aprendizagem dos alunos (Roseli).

Neste caso, as formas de subjetivação docente incluem tomadas de posições de sujeito referentes a inclinações para realizar atividades práticas, tanto por seu potencial de ensino e aprendizado, conforme divulgado pelo discurso acadêmico, como também pela sua utilidade procedimental, com o intuito de gerenciar classes com dificuldades de concentração ou de disciplina. As atividades de estágio obrigatório puderam assim contribuir para a produção de experiências que validam tais discursos.

#### **4.2 Adaptação de procedimentos de ensino às particularidades de alunos ou turmas**

A estudante Lilian se deparou, logo no primeiro módulo do estágio, com um grande problema na escola campo: muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e outros considerados especiais por algum transtorno diagnosticado por especialistas. Segundo os relatos da estagiária esses alunos ficavam dispersos no pátio, na sala da brinquedoteca, ou próximos à sala da secretaria, com poucas vinculações com o trabalho desenvolvido em sala de aula, apesar de haver funcionárias e estagiárias contratadas para acompanhá-los.

Lilian foi solicitada a apoiar dois desses alunos individualmente, mediante o desenvolvimento de materiais e atividades, com o objetivo de facilitar sua integração em sala de aula, auxiliar os professores a lidarem com eles e melhorar seus níveis de aprendizagem escolar. No terceiro módulo de estágios, quando de sua atividade de regência, a estagiária não pôde mais realizar esse acompanhamento individual, mas sua experiência anterior a direcionou para uma atenção especial para com esses

alunos e com sua integração na aula:

(...) a minha prioridade desde o início foi fazer com que eles se sentissem parte da sala, mostrando que eu realmente me importava com a participação deles. Sempre que possível, convidava-os a darem opinião ou a criar hipóteses sobre os assuntos abordados em sala de aula, nas atividades práticas pedia que eles me ajudassem com a exemplificação (Lilian).

Isso fez com que a estagiária considerasse, no momento do planejamento de suas regências, a possibilidade de participação de todos, mediante atividades dinâmicas, com analogias, exemplos, experimentos e brincadeiras. Lilian parece ter alterado suas concepções nesse processo, apreendendo novos sentidos identitários para o que seria uma boa professora:

Cada hora que passei em reuniões e pesquisando sobre de que maneira eu poderia contribuir para a formação daqueles meninos (...) fizeram com que eu fosse moldando minha capacidade de ser uma boa educadora, e, além disso, sinto que contribuí para o histórico da escola, mostrando para a coordenação e para alguns professores que é possível sim, interagir com esses alunos e que eles são totalmente capazes de saírem do lugar onde disseram que seria o limite (Lilian).

Já Daniela, ao realizar seu estágio em uma escola com um projeto bastante diferenciado, em que os estudantes organizavam-se em grupos para desenvolver estudos dirigidos em diferentes temas, sentiu dificuldades em se adaptar a um novo ambiente de ensino e aprendizagem: “Quando observava olhares de dúvida quanto ao conteúdo, me inquietava e modificava minha estratégia pedagógica levando em conta a individualidade do aluno”. Ela considerou as regências no chamado salão, onde os grupos se reúnem para responder os roteiros de estudo,

as mais desafiadoras por me retirar da zona de conforto de aulas expositivas (com as quais já estava acostumada), pois neste método você se encontra frente a frente com o aluno e suas dúvidas, puxando do professor toda sua capacidade de moldar-se ao novo em prol do desenvolvimento educativo do aluno (Daniela).

A estagiária relata que esse processo se iniciou antes mesmo da regência, pois mediante observações prévias ela pôde levantar algumas características das turmas e elaborar seu planejamento de aulas de forma a adaptá-lo às turmas em que iria realizar a regência:

Ao preparar-me para dar minhas aulas, eu sabia como cada turma se comportava (a partir de observações prévias), de modo que quando entrava na sala eu procurava me moldar aos alunos e a suas necessidades. A cada desafio, a cada pergunta, a cada atitude inesperada dentro da sala de aula eu agia de forma a suprir as necessidades dos alunos ou contornar a situação de maneiras diferentes, e neste sentido pude refletir sobre o papel do professor, um profissional capaz de transitar pelas mais variadas situações com maestria, uma vez que cada turma possui características distintas (Daniela).

É visível a ideia de necessidade de transformação profissional quanto às práticas

docentes, para melhor atender as particularidades dos alunos e turmas. Daniela afirma ter modificado suas ideias sobre o fazer docente ao longo do estágio, pois de início questionava os procedimentos de ensino da escola campo, depois entendendo melhor os princípios pedagógicos que apoiavam tais práticas:

Quanto aos métodos de aprendizagem, foi interessante observar como o professor molda-se as mais variadas situações para atender as necessidades de seus alunos, e muitas vezes, durante minhas regências, me enxerguei neste papel, desdobrando-me e esforçando-me para que os alunos tivessem êxito na atividade proposta (Daniela).

O discurso sobre a adaptação do ensino às condições de desenvolvimento do aluno constitui um enunciado bastante consolidado no campo da psicologia escolar, com extensão para elaborações na área de conhecimentos da didática e de competências docentes. Dentre as várias vertentes de pensamento na psicologia, muitas delas apresentando discursos concorrentes, “há uma série de princípios nos quais as diferentes correntes estão de acordo: as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes” e que daí “decorre um enfoque pedagógico que deve observar a atenção à diversidade dos alunos como eixo estruturador” (Zabala, 1998, p. 34). Perrenoud, outro autor de posição central no campo educacional, tem várias produções sobre as chamadas pedagogias diferenciadas, inclusive no trabalho em que propõe dez competências para ensinar, que teve grande circulação e aceitação por parte de educadores em vários países. A terceira competência citada pelo autor, intitulada *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, indica a necessidade de romper com a pedagogia frontal, homogênea, ainda que sem resvalar no ensino individualizado impraticável, por meio da criação de múltiplos dispositivos didáticos e organizacionais, que incluem a cooperação entre os professores e entre os alunos e até mesmo o apoio integrado de especialistas externos para as crianças com algum tipo de deficiência (Perrenoud, 2000a; 2000b).

Em análise de manuais de psicologia direcionados à formação de professores no período de 1900 a 2014, Lima (2017) analisa o enunciado segundo o qual os professores devem adaptar o ensino às características dos alunos. Até a década de 1960 essas características centravam-se nas diferenças de inteligência, depois a diversidade das capacidades infantis, às vezes referenciadas como aptidões naturais, é que se tornou o parâmetro para a adaptação do ensino. Segundo a autora, os manuais mais recentes consideram a importância de adaptação a diferentes ritmos e etapas de desenvolvimento individuais dos estudantes.

Dada a relevância desse enunciado no campo educacional, pode-se inferir a sua circulação ao longo das disciplinas do curso em questão. Dessa forma, os licenciandos puderam assumir esse discurso como um importante parâmetro para a prática docente e como forma de subjetivação profissional.

## 5 | CONCLUSÕES

Mediante as análises dos dois enunciados verifica-se que os textos dos estagiários produzem uma modulação de discursos identitários associados a produções acadêmicas da área educacional, reforçando alguns de seus aspectos. Por um lado, o discurso da importância das atividades práticas e lúdicas, que tem um longo histórico no campo educacional, é assumido pelos futuros professores como um referente para a qualidade de ensino. Por outro lado, o discurso sobre a adaptação de procedimentos de ensino às particularidades de alunos ou turmas foi mobilizado como um princípio fundamental para um bom planejamento de ensino e para a sua efetiva execução.

Os discursos dos futuros professores sujeitos desta pesquisa também se referem a questões pragmáticas associadas à prática de ensino vivenciada nas atividades de regência. Dada a proximidade da titulação e conseqüente certificação para a entrada no mercado de trabalho, os processos de subjetivação docente neste caso envolvem assumir posições de sujeito que possam facilitar o cotidiano da função docente, em interação com elementos discursivos de teorias educacionais.

Verificou-se, portanto, que as atividades propostas ao longo dos estágios obrigatórios, em especial aquelas de regência, representam um momento de construção de experiências de si, em que as relações dos estudantes consigo mesmos e com esferas de poder e saber, representadas pelos modelos pedagógicos veiculados ao longo do curso de formação inicial, puderam se transformar e produzir discursos identitários referentes a novas posições de sujeito.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. **Tecnologías del yo**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233 – 264, set. 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

LIMA, A. L. G. É preciso adaptar o ensino às características do aluno: análise histórica de um enunciado. **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.2, p.311-333, mai.-ago. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000b.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan/jul 2001.

SCHAFFEL, S. L. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1999.

VIDAL, D. G. A Escola Nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, E. T. et al (org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

## INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS: O QUE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM A VER COM ISSO?

### **Andrezza Belota Lopes Machado**

Universidade do Estado do Amazonas, Manaus - AM

### **Geysykaryny Pinheiro de Oliveira**

Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, Manaus - AM

### **Carlene da Silva Martins**

Secretaria Municipal de Educação, Manaus - AM

### **Denis Gomes Cordeiro**

Secretaria Municipal de Educação, Manaus - AM

**RESUMO:** Explanar sobre o processo de inclusão de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/S) parece uma incongruência, considerando que eles já estão matriculados nas classes comuns de salvo os casos dos estudantes com dupla excepcionalidade matriculados em classes ou escolas especiais. Refletir a formação de professores tendo a inclusão desses estudantes como foco, implica considerar que o professor é o principal agente de reconhecimento das capacidades acima da média apresentada pelos estudantes. Assim, este estudo contempla o resultado de três pesquisas simultâneas sobre a temática, objetivando compreender a importância da formação de professores para a identificação dos indicadores de AH/S dos estudantes. Os caminhos metodológicos foram: pesquisa de campo com abordagem qualitativa

e quantitativa, que teve o questionário aberto como instrumento de coleta e como método para a análise de dados, a análise de conteúdo. Os resultados apontam um ciclo constante que influencia significativamente na identificação e no atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes e, conseqüentemente à negação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem adequadas às suas necessidades especiais. Isso porque a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, em sua maioria, não contempla a temática AH/S e, como consequência os estudantes não são reconhecidos no contexto escolar, não participam dos AEEs direcionados a eles. Urge a necessidade de investimento em políticas públicas, tanto no que concerne à formação de professores como para os processos de identificação e atendimento educacional a esses sujeitos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo sobre o processo de inclusão dos estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) na cidade de Manaus, análise esta que perpassa

pelo processo de identificação dos estudantes com indicadores de AH/S, não uma identificação focada nos testes psicológicos padronizados, mas a contribuição essencial do educador no reconhecimento das capacidades intelectuais superiores dos estudantes no cotidiano da sala de aula, por meio da observação direta e contínua do processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos aprendentes, compreendendo e avaliando as múltiplas possibilidades de expressão dos talentos humanos.

Para tanto, traçamos como objetivo geral desta pesquisa: compreender a importância da formação de professores para a identificação dos indicadores de AH/S dos estudantes. E, como objetivos específicos: a) Refletir sobre o processo de inclusão do estudante com altas habilidades/superdotação no Brasil; b) Apresentar a concepção dos professores quem são os estudantes com AH/S, antes e depois do processo de formação; c) Apontar alguns desafios e possibilidades relacionados à temática em estudo.

Os caminhos metodológicos que norteiam este estudo qualitativo e quantitativo foram: a pesquisa de campo em escolas da rede pública estadual e municipal de ensino, que teve como instrumento de coleta de dados o questionário aberto. O lócus da pesquisa foi a cidade de Manaus e, como sujeitos da pesquisa destacamos 20 sujeitos, sendo: 15 profissionais da educação que atuam na educação básica em diferentes escolas das redes municipal, estadual e particular de ensino, que participaram de um curso sobre a temática AH/S; e 4 professores e 1 psicóloga que atuam em um núcleo para atendimento especializado dos alunos com AH/S em Manaus.

## **2 | A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS: E O QUE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM A VER COM ISSO?**

O século 21 se caracteriza por uma dinâmica multifacetada de desafios, onde o homem precisa responder às múltiplas e rápidas mudanças socioculturais, e para isso, precisa estar apto a solucionar problemas, produzir conhecimento com autonomia e originalidade, propor alternativas criativas para o seu bem-estar e da coletividade social. Nesse sentido, cabe à escola, como microssistema social e instituição oficial para o ensino, contemplar em seu currículo essa multiplicidade de demandas socioculturais, além de responder com eficiência e eficácia à diversidade de saberes, culturas, níveis de desenvolvimento e dificuldades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Como a educação na atualidade se caracteriza também por uma busca constante pela qualidade, por uma prática pedagógica que respeite e valorize a diversidade e a diferença, bem como a educação precisa contemplar o paradigma da inclusão, com oferta de oportunidades igualitárias para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, independente de seu nível biopsicológico e de aprendizagem,

sem que ocorram situações de discriminação, exclusão e segregação.

Dessa forma, evidencia-se que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido é complexo e desafiador, pois contemplar práticas pedagógicas que atendam essa multiplicidade de expectativas representa pensar em estratégias educacionais diversificadas, estimulantes, criativas e que desenvolvam os talentos humanos. O professor para atuar na escola precisa ter uma rica formação, voltada para atender essas demandas, consubstanciados de saberes que possibilitem a ele desenvolver o trabalho em resposta a essas demandas, principalmente na perspectiva da inclusão.

Focalizando a prática pedagógica na perspectiva da inclusão, é preciso considerar que na diversidade das salas de aula, muitas vezes, educandos com capacidade intelectual superior em alguma área do desenvolvimento nem sobressaem ao olhar dos educadores, ou seja, nem sempre suas capacidades são reconhecidas como indicadores de altas habilidades/superdotação. Consequentemente, sem o reconhecimento e a identificação pelo educador, dificilmente será garantido a ele os serviços de educação especial, que visam ofertar atendimentos educacionais especializados para o desenvolvimento de suas necessidades especiais e assim, desenvolver e ampliar seus talentos humanos.

Chamamos atenção para os educandos que apresentam características para altas habilidades/superdotação que, talvez em razão das múltiplas responsabilidades da escola e mais precisamente do professor, parecem estar passando despercebidos no contexto escolar, ou seja, em muitos momentos, as capacidades superiores desses educandos e suas características de altas habilidades/superdotação não estão sendo reconhecidas com facilidade na ambiência escolar.

Reconhecidamente na literatura sobre a temática, os autores apontam que um dos fatores que mais contribuem para a dificuldade na identificação desses educandos, baseia-se na ausência de uma definição única sobre altas habilidades/superdotação, pois como afirma Guenther (2012), a ausência de uma definição universal para superdotação e talento; muitos mitos, preconceitos e estereótipos (VIRGOLIM, 2007); e, incipientes espaços de formação de professores que contemplam a temática no Brasil (CARVALHO, 2004; MACHADO, 2008).

As representações sociais sobre quem são os estudantes com Altas habilidades/Superdotação são outro ponto de destaque na dificuldade de identificação desse alunado, pois de acordo com Guenther (2012) existem muitos estereótipos, preconceitos, dúvidas e resistências em torno dos alunos dotados e talentosos, pois o termo superdotação comumente é associado ao prefixo “super”, dá ideia errônea de que esse indivíduo sempre tem desempenho extraordinário em tudo o que faz, sendo sinônimo de nota máxima na escola, não encontrando nenhuma dificuldade em seu desenvolvimento, sendo aquele que apresenta domínio em todas as áreas e, é considerado um gênio ou prodígio.

Dentre os mitos em destaque, Alencar e Fleith (2001) apresentam alguns que interferem muito no processo de identificação, são eles:

a) *Superdotação como sinônimo de genialidade*, crença de que o superdotado é um gênio. No entanto as autoras, concordando com Passow, enfatizam que o superdotado vem a ser o indivíduo que apresenta um continuum de habilidades significativamente superiores quando comparado com a população em geral, embora isso não possa ser considerado sinônimo de genialidade (p. 87).

b) *Boa dotação intelectual como condição para alta produtividade na vida*. Como consequência deste mito, acredita-se que o superdotado tem recursos suficientes para crescer e se desenvolver sozinho, de que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele ambiente estimulante, pois ele mesmo poderá escolher ou criar este ambiente. Mas, eles precisam essencialmente de condições mais adequadas ao desenvolvimento de seu potencial.

c) *Não se deve informar a criança ou ao jovem a respeito de suas habilidades superiores*. Isso porque erroneamente acredita-se que o aluno que fique convencido, o que poderia dificultar seu relacionamento com os colegas. No entanto, as autoras argumentam que o que ocorre, de fato, é que “em nosso meio educacional não existe interesse real por parte do sistema em conhecer o potencial de cada criança” (p. 89-90). Na verdade, há preocupação com um programa extenso a cumprir, “programa esse que dá ênfase basicamente na reprodução e assimilação do conhecimento” (p. 90).

d) *Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado*. Visão que se fundamenta na ideia de que poderá criar grande expectativa da família e, conseqüentemente, exigir dele um desempenho além de sua capacidade. No entanto, as autoras argumentam ser necessário reestruturar essa ideia e citam Renzulli e Reis, para os quais uma das etapas do processo de identificação “é informar pais e alunos acerca do potencial acima da média que esses últimos apresentam e que pode vir a ser desenvolvido caso sejam oferecidas oportunidades para tal” (p. 91).

e) *A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola*. Essa é uma ideia frequente entre muitos educadores, mas as pesquisas indicam que com grande frequência os superdotados apresentam rendimento aquém do seu potencial, sendo muito comum a discrepância entre o potencial (aquilo que é capaz de aprender e fazer) e o desempenho real (conhecimento que é demonstrado pelo indivíduo).

f) *Superdotado é um fenômeno raro*. Essa crença na sociedade e a associação dela as várias ideias errôneas sobre a superdotação negam a pessoa com AH/S condições adequadas de desenvolvimento e se isso acontece, dificilmente o indivíduo com um potencial superior terá condições de desenvolvê-lo. Para que isso ocorra, é necessário um ambiente estimulador e rico em experiências criativas, favorável ao desenvolvimento de seu potencial.

g) *As crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos*. Acreditar nisso é negar a própria individualidade do ser, os aspectos particulares de cada um que o diferenciam dos demais. Os alunos

superdotados são diferentes entre si, tanto em relação às características sociais, emocionais, quanto cognitivas. As autoras afirmam que “muitos indivíduos não apresentam algumas características associadas à superdotação em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador” (p. 100).

No Brasil, a definição oficial de quem são esses educandos está expressa nas políticas educacionais da Educação Especial e, a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define como educandos com Altas habilidades/Superdotação aqueles que:

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9).

Virgolim (2007) esclarece alguns conceitos associados à área, erroneamente tratados como sinônimos. São eles: (i) *precoces*, crianças que apresentam alguma habilidade geral ou específica prematuramente; (ii) *gênios*, pessoas com elevado conhecimento e talento, que com os produtos de sua inteligência, mudaram a história da humanidade (ex. Santos Dumont); e, (iii) *prodígio*, criança precoce que apresenta alto desempenho, comparado a um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico.

Outro fator determinante para a dificuldade de reconhecimento das características de altas habilidades/superdotação dos estudantes em sala de aula refere-se o desconhecimento do professor sobre a temática e a falta de formação do professor direcionada para que ele possa reconhecer, dentre os escolares, os que apresentam potencial superior em alguma área do conhecimento, tendo muitos mitos associados a estes estudantes (FLEITH, 2007).

Guenther (2006) declara que a identificação de alunos deve ser feita através da observação direta e o julgamento de professores, um método bastante eficaz, pois se baseia essencialmente na perspectiva de que o professor convive diariamente com a criança em situações variadas, continuamente, em dimensões de tempo considerável durante o ano escolar, sendo o adulto melhor localizado na vida da criança para realizar este tipo de observação. Entretanto, o professor precisa ser orientado a realizar a observação, de forma a não ficar à mercê da intuição, ou na relação estabelecida entre ele e seus alunos. O direcionamento do olhar docente objetiva que ele esteja atento quando ocorrer um nível maior de interesse ou de envolvimento com as tarefas propostas por um aluno em determinada disciplina.

Frente ao exposto, verifica-se a importância do investimento na formação de professores para que os estudantes com altas habilidades/superdotação saiam da invisibilidade no contexto da escola. A formação de educadores contribuirá para que a identificação desses alunos seja feita o mais precocemente possível e, o educando deverá ser avaliado de modo global, através de métodos fidedignos e válidos, devendo

ser atendido em escolas comuns que ofereçam recursos especiais, a fim de facilitar sua inclusão escolar e social. Isso porque o superdotado caracteriza-se pela magnitude de sua potencialidade, pela expressividade de sua *performance* e pela constância de seus talentos e aptidões (SANTOS, 1988; GUENTHER, 2012; GAMA, 2006).

Em síntese, reconhecer os educandos com indicadores de altas habilidades/ superdotação no contexto escolar é essencial, principalmente para o pleno desenvolvimento dos potenciais humanos, assim como, para o investimento na oferta de atendimentos educacionais que possam desenvolver os potenciais desses escolares. Para Mettrau (2000), o investimento no desenvolvimento dos potenciais humanos beneficia duplamente a sociedade, uma vez que os talentos individuais serão desenvolvidos e beneficiarão o coletivo, caso haja o desenvolvimento e o encaminhamento adequado da utilização desses potenciais em benefício da sociedade, assim, resulta em uma canalização positiva de potenciais, impedindo a má utilização dessas capacidades em atividades sociais marginais. Entretanto, a formação de professores é o caminho para viabilizar esse processo de identificação e desenvolvimento dos potenciais humanos.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Visando contemplar os objetivos deste estudo, o questionário utilizado para a coleta de dados foi composto por cinco questões básicas englobando as seguintes categorias: 1) Formação anterior sobre AH/S; 2) Concepção prévia dos professores sobre AH/S; 3) Concepção sobre AH/S pós-formação; e, 4) Importância da formação de professores sobre a temática. Após análise e tratamento dos dados, surge a categoria 5, sobre a Inclusão Educacional do estudante com AH/S.

Em relação à *Categoria 1: Formação anterior sobre AH/S*, os educadores foram unânimes em afirmar que não receberam nenhuma formação específica sobre a temática, nem na formação inicial e nem em formação continuada. Dos 20 professores, 50% (n=10) afirmaram ter estudado educação especial como disciplina na graduação, entretanto, a temática AH/S não foi estudada.

Evidencia-se que o desconhecimento sobre a temática por parte dos professores afeta diretamente os estudantes, que acabam não sendo reconhecidos e conseqüentemente, não são encaminhados para receber atendimento específico necessário ao seu desenvolvimento. Como ressalta Guenther (2006), a falta desse conhecimento reflete em dificuldades no processo de aprendizagem destes estudantes e também abre caminhos para que se propaguem ideias errôneas que cercam esta temática de estudo.

Considerando a formação inicial dos professores, apenas a partir de 2015, garantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução nº 2/2015, a educação

especial passa a ser disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação das licenciaturas, conforme o Art. 14, segundo parágrafo (BRASIL, 2015). Entretanto, isso não é garantia de que os professores receberão formação que englobe o processo de identificação e estimulação aos estudantes com AH/S, apesar de ser reconhecidamente, público alvo da educação especial.

A *Categoria 2: Concepção prévia dos professores sobre AH/S*, se caracterizou por uma confirmação dos mitos e estereótipos sobre os sujeitos com altas habilidades/superdotação, conforme citamos no item anterior, considerando que: 75% (n=15) dos professores definiram como sujeitos com AH/S, àqueles que apresentavam habilidades avançadas em todas as áreas acadêmicas e sempre tiram boas notas. Outros resultados apontaram que 15% (n=3) dos professores afirmaram conceber como gênios os estudantes com AH/S, como pessoas com produções extraordinárias, considerando-os ainda como raros de encontrar no contexto escolar. Os demais professores, 10% (n=2), apontam o estudante com AH/S como sujeitos que não precisam de estímulos, pois sua inteligência já é superior.

A visão estereotipada de que os estudantes com características de AH/S sempre apresentam bons resultados na escola, ou que são gênios e sempre apresentam produções extraordinárias leva a uma errônea constatação de que as pessoas com AH/S não precisam de estímulos para seu desenvolvimento. Guenther (2012) ressalta que sem um ambiente estimulador, sem que as pessoas dotadas e talentosas recebam investimento nas suas capacidades naturais, pode ocorrer a perda dos talentos pelo não desenvolvimento dos potenciais humanos.

A *Categoria 3: Concepção sobre AH/S pós-formação* confirma a importância da formação de professores na temática AH/S, pois 100% (n=20) dos professores apontaram como comportamentos relacionados aos estudantes com AH/S: (a) Habilidades acima da média em uma ou mais inteligências, destacado por 40% (n=8) e, (b) Facilidade de aprendizagem, criatividade, habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento e, perseverança na tarefa, apontadas por 60% (n=12) dos professores.

Nesta categoria é possível constatarmos que, com a formação dos professores, houve mudança de 100% (n=20) da perspectiva inicial dos professores sobre as características das pessoas com AH/S, pois suas concepções iniciais eram baseadas em mitos e estereótipos, mas a nova concepção aponta o que as definições oficiais sobre quem são os alunos com AH/S, como é possível constatar a partir das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001), aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, os procedimentos e as atitudes [...]”. Bem como pelo que afirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), anteriormente citado neste texto como definição oficial desse alunado.

A *Categoria 4: Importância da formação de professores sobre a temática*, também

salienta a importância dessa formação com a resposta de 95% (n=19) dos professores, que foram explícitos ao afirmar o quanto a formação específica, trazendo as noções sobre quem são as pessoas com AH/S, suas características de desenvolvimento e como deve ser o trabalho pedagógico para estimulação desses alunos, foi significativa para sua atuação profissional. Dentre estes professores, 15% (n=3), destacam que ter despertado o interesse para pesquisas na área. Apenas 1 professora não respondeu a esta questão.

É importante que os professores tomem conhecimento da temática Altas Habilidades/Superdotação ao longo do seu processo de formação, pois como foi dito anteriormente, a própria LDB (1996) no Art. 59º, assegura que além dos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, os professores do ensino regular também devem ser capacitados para que estes estudantes sejam integrados nas classes comuns de ensino.

A garantia de formação adequada aos professores, além de ser direito é uma obrigatoriedade para que eles possam responder às demandas da legislação, portanto, o investimento do poder público e das instituições privadas nessa formação contribuirá para as melhores condições do trabalho pedagógico desenvolvido. Isso porque, a formação de professores dará subsídio entender os conceitos sobre a temática e recebam orientação específica para lidar com a diversidade encontrada na sala de aula. (OLIVEIRA; MACHADO; REIS, 2015).

Segundo Vygotsky (2010) é preciso que a formação dos professores assegure condições para mediar os processos edificadores e equilibradores que sejam capazes de propiciar o desenvolvimento do estudante, caso contrário o desenvolvimento do estudante é prejudicado. Nesse sentido, visando contribuir com a formação dos professores, o Ministério da Educação publicou em 2003, a coletânea “Saberes e Práticas da Inclusão” que traz no volume 7 o livro “Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (ARANHA, 2003) e, em 2007 lançou a coletânea “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (FLEITH, 2007), com quatro volumes direcionados à formação de. Todas as obras com o objetivo de informar sobre as necessidades educacionais destes estudantes e sugerir atividades para proporcionar a inclusão destes estudantes em sala de aula.

Ressaltamos que apesar das publicações oficiais, pouco se avançou na perspectiva da formação continuada de professores para o reconhecimento desses educandos, como mostram os resultados da pesquisa. Por isso, a falta de conhecimento sobre a temática por parte dos professores caracteriza-se como um dos principais desafios para a identificação e a estimulação dos estudantes com AH/S, pois sem a formação, os estudantes dificilmente serão encaminhados para receber atendimento educacional especializado e com isto, podem encontrar barreiras que dificultarão o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades ao longo de sua trajetória acadêmica e vida (PEREIRA; MOREIRA, 2012).

A *Categoria 5: Inclusão do estudante com AH/S*, traz em seu bojo o indicativo de alguns desafios e possibilidades dessa real inclusão, pois apesar dos estudantes com AH/S estarem matriculados nas classes comuns das escolas regulares, em sua maioria, não estão tendo suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagens atendidas. Neste sentido, destacamos as respostas dos professores que indicam alguns pontos de análise que são, ao mesmo tempo, desafios para o sistema de ensino e possibilidades para que a inclusão educacional aconteça de fato e de direito: 1) Os professores não estão aptos reconhecer as características dos estudantes que indicam suas AH/S; 2) Necessidade de maior investimento em pesquisas na área e divulgação desses estudos; 3) Necessidade de maior investimento em formação inicial e continuada para os professores, tanto da rede pública como particular de ensino; e, 4) Necessidade de diminuir o quantitativo de estudantes matriculados por turma, pois fica difícil realmente conhecer o desenvolvimento dos alunos com turmas superlotadas.

Quanto à inclusão, corroboramos com Freitas e Pérez (2012, p. 7), ao afirmarem que se no cotidiano escolar, o professor não for capaz de reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, o estudante com AH/S estará apenas inserido, mas não incluído, pois estará sendo desassistido no desenvolvimento das suas diferentes potencialidades, bem como não terá assegurado seu direito à identificação, e a uma educação de qualidade em uma perspectiva de educação inclusiva.

Destacamos ainda a partir da promulgação da Lei 13.234, de 29 de Dezembro de 2015, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, garantindo os direitos dos estudantes com AH/S a sua identificação, cadastramento e atendimento educacional na educação básica e na educação superior, cabendo aos Estados, Distrito Federal e Municípios estabelecerem diretrizes e procedimentos para a garantia desses direitos. Para que isso seja possível, concordamos com participantes da pesquisa e vários estudiosos na área (Guenther, 2006; Virgolim, 2007) que o primeiro passo deve ser dado a partir do investimento na formação específica dos professores.

Outro aspecto destacado pelos professores é quanto ao quantitativo de estudantes matriculados nas salas de aula da educação básica. Em pesquisa anterior, Machado (2008) aponta a reflexão dos professores das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Manaus, onde destacam ser muito difícil o reconhecimento das características dos alunos, sua real inclusão e o atendimento de suas necessidades nas salas de aula comuns, pois o professor, com mais de 40 alunos matriculados na turma, mal consegue dar conta daqueles que estão apresentando dificuldades. Apontam que para ter condições de atender aos alunos com níveis de aprendizagem tão diferentes, precisariam ter reduzido esse número para no máximo 30, para que pudessem fazer um acompanhamento mais detalhado dos desenvolvimentos individuais, bem como terem condições de propor estratégias diversificadas para atender educacionalmente todos os alunos.

Nesse viés, para atender as necessidades dos estudantes com AH/S, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL,2008) orientam a existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito garantido aos alunos público alvo da Educação Especial, sendo este um atendimento realizado no contraturno, devendo ter acesso a recursos e serviços especializados que, dinamizados por um professor especializado, potencializam ou enriquecem as condições de o aluno acompanhar o currículo escolar. Entretanto, sem identificação dos estudantes, como garantir esse direito?

No que diz respeito às atividades de estimulação dos estudantes com AH/S, eles precisam ter contato com um ambiente que oportunize seu desenvolvimento, caso contrário, um dos únicos caminhos para os superdotados é tentar adaptar-se à rotina do ensino convencional, o que significa o desperdício de seus talentos e aptidões ou a desmotivação por não estarem devidamente assistidos, não conseguindo expandir nem demonstrar sua total capacidade” (VIRGOLIM, 2007, p. 69).

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente, o professor é o profissional que apresenta condições privilegiadas para a realização da identificação dos educandos com AH/S em sala de aula, pois ele tem a possibilidade de observar no dia-a-dia o desenvolvimento de cada estudante, analisar como ele age, reage e interage com o conhecimento. O professor tem a possibilidade ainda de oportunizar no cotidiano de suas práticas, as situações variadas para o aprender, o que oportuniza condições de avaliar o desenvolvimento dos estudantes em um processo sistematizado e contínuo de tempo. Entretanto, sem a formação e as condições adequadas, essas passam a ser condições hipotéticas e não operacionalizadas no fazer docente, não porque ele não queira, mas por não estar instrumentalizado para isso.

Diante das falas dos participantes da pesquisa e na discussão teórica desenvolvida, constata-se que a identificação dos estudantes com AH/S e sua indicação para o Atendimento Educacional Especializado direcionado a eles depende de um conjunto de elementos que se integram, como a necessidade de formação continuada para que os professores estejam preparados para reconhecer e realizar um trabalho pedagógico que inclua este alunado. Além da necessidade de expansão do trabalho pedagógico realizado pelos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, criados em todo o território nacional para o atendimento a esse alunado, cujo espaço de atuação é limitado por falta de políticas públicas significativas que proporcionem condições de divulgação, acesso e permanência dos estudantes no atendimento e atuação dos profissionais.

Resumidamente, evidencia-se com base nos resultados da pesquisa, bem como na literatura utilizada para o embasamento teórico do estudo, que a formação de professores, tanto inicial como continuada, que possibilitem aos educadores reconhecerem as características e comportamentos de AH/S, bem como os múltiplos

potenciais humanos de todos os educandos na diversidade presente nas salas de aula das escolas, oportunizarão que não apenas os estudantes com altas habilidades/superdotação, mas todos os sujeitos aprendentes ali presentes sejam beneficiados com uma educação diversificada, com estratégias de ensino que promovam a criatividade, a autonomia e a autoria de pensamento e uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2ed. São Paulo: EPU, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Coordenação geral: SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **LEI Nº 13.234, de 29 DE Dezembro de 2015**. Acesso em: 11/01/2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Acesso em: 02/11/2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de SUPERDOTADOS: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crianças dotadas e talentosas...** Não as deixe esperar mais! Rio de Janeiro, RJ: Ltc, 2012.

MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Realidade e perspectivas para a educação inclusiva de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus**. Manaus: UFAM, 2008. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Geysykaryny Pinheiro de; MACHADO, Andrezza Belota Lopes; REIS, Joab Grana. Um olhar para a realidade: O Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Manaus. Revista Areté: **Revista Amazônica de Ensino de Ciências Areté**, Manaus, v.8, n.15

Número Especial. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/578>>  
Acesso em: 01 maio 2015.

PEREIRA, Denise Maria de Matos; MOREIRA, Laura Ceretta. Interface entre os NAAH/S e a Universidade: Um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, 2012. In: STOLTZ, Tânia; MOREIRA, Laura Ceretta (Orgs.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

**Michele Cristina Pedroso Cecarelli**

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Rio Claro-SP

**Leila Maria Ferreira Salles**

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Rio Claro-SP

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar levantamento bibliográfico realizado com o tema inclusão e exclusão social, na medida em que compreender a temática é considerado de extrema importância para uma formação de professores capazes de atuar de forma significativa nos diversos contextos, seja no trabalho docente diante de diferentes públicos ou na elaboração e implantação de políticas públicas. A questão da inclusão social aparece como foco em diferentes aspectos, mas as vezes seus discursos são superficiais, sendo então importante compreender de forma ampla os conceitos de inclusão e exclusão. Deste modo, ao falar-se da exclusão neste texto, encontra-se implícito o fato de que os excluídos estão contrapostos aos incluídos, na medida em que quando estamos falando da exclusão o termo inclusão apresenta-se como de dualidade deste, já que a exclusão só existe quando distingue incluídos de excluídos. A exclusão social se apresenta, portanto, como o impedimento ou a dificuldade de ter acesso

aos direitos da cidadania e às oportunidades sociais. É, portanto, importante observar e reconhecer que o tema da inclusão/exclusão se apresenta como de grande importância para os sujeitos de modo geral, mas principalmente para os sujeitos que se encontram em situação de exclusão social, no qual esta é caracterizada como um processo social de descompromisso com o ser humano, pois este o impede de ter acesso aos benefícios e serviços sociais. Este trabalho neste sentido pretende dar continuidade a estudos anteriores e permitir aos diferentes sujeitos aprofundar o conhecimento sobre o tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, Exclusão, Exclusão social.

**ABSTRACT:** This study aims to present a bibliographical survey with the theme social inclusion and exclusion, understanding that the theme is considered of extreme importance for a teacher training capable of acting in a significant way in the different contexts, be it in the teaching work before different publics or in the elaboration and implementation of public policies. The issue of social inclusion appears as a focus in different aspects, but sometimes these speeches are superficial, and it is therefore important to comprehend comprehensively the concepts of inclusion and exclusion. Thus, when speaking of exclusion in this text, implicit is the

fact that the excluded are opposed to those included, insofar as when we are talking about exclusion the term inclusion is presented as duality of this, since the exclusion only exists when you distinguish included from excluded. Social exclusion therefore presents itself as the impediment or difficulty of accessing the rights of citizenship and social opportunities. It is therefore important to observe and recognize that the issue of inclusion / exclusion is of great importance for the subjects in general, but especially for the subjects who are in a situation of social exclusion, in which it is characterized as a process social disinterest with the human being, since this prevents him from having access to social benefits and services. This work intends to continue previous studies and allow different subjects to deepen knowledge about the subject.

**KEYWORDS:** Inclusion, Exclusion, Social Exclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar revisão bibliográfica que colabore na compreensão dos termos inclusão e exclusão e suas relações com a sociedade atual.

O debate em torno do tema da exclusão para Vieira et al. (2010) surge primeiramente em um momento de falência do Estado de Bem-Estar Social das sociedades capitalistas da Europa, e posteriormente se desenvolveu na América Latina e principalmente no Brasil; com o aumento dos problemas urbanos das metrópoles dos anos 70 e com o aprofundamento da crise econômica da década de 80, que por sua vez causou o aumento da desigualdade social e da pobreza. Vieira et al. (2010) aponta que a exclusão em sua essência não é algo simples de definir, pois é composta de um processo que atinge países subdesenvolvidos e também em desenvolvimento, como no caso do Brasil:

A exclusão é multidimensional, manifesta-se de várias maneiras e atinge a sociedade de formas diferentes, sendo os países pobres afetados com maior profundidade. Os principais aspectos da exclusão social se referem à falta de acesso ao emprego, de equipamentos públicos e de segurança e justiça; além disso, ela se manifesta no mercado de trabalho (desemprego de longa duração) e no acesso a moradia e aos direitos humanos (VIEIRA et al., 2010, p. 36).

De acordo com Vieira et al. (2010), um fator importante a ser investigado com relação à exclusão é o fator político definido por ele como a exclusão que “está relacionada as possibilidades de existência de qualidade política nas relações sociais, ou seja, a existência da exclusão social estaria ligada à pobreza política” (VIEIRA et al., 2010, p. 48).

A exclusão social de acordo com Costa (1998) foi primeiramente utilizada nos discursos das políticas sociais, mas somente passou a ter relevância acadêmica quando alcançou a popularidade, que se deu principalmente através da mídia, a qual contribuiu para seu entendimento e sua conceitualização.

A questão da exclusão torna-se a questão social por excelência, mas este termo encontra-se pareado a outro bastante discutido na modernidade: a inclusão. Neste sentido, concorda-se com Sawaia (2008) que relata que ambos os termos “não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas, invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação” (2008, p. 108), ou seja, quando estamos falando da exclusão o termo inclusão apresenta-se como de dualidade deste, já que a exclusão só existe quando distingue incluídos de excluídos. Deste modo ao falar-se da exclusão neste texto, encontra implícito o fato de que os excluídos estão contrapostos aos incluídos.

Para Young (2002) a exclusão surgiu como um movimento de passagem da modernidade para a modernidade recente, de um mundo que vive na assimilação e na incorporação para um mundo que passa a separar e excluir. Para Lopes (2006) a concepção de exclusão se relaciona à condição desenvolvida a partir do neoliberalismo, caracterizada pelos “jogos contemporâneos” entre mercado, trabalho, Estados, poder e desejos, e assim a exclusão:

[...] se caracteriza por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo alargado das relações sociais contemporâneas: o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, a violência, a falta de acesso a bens e serviços, à segurança, à justiça e à cidadania, entre outras (LOPES, 2006, p. 13)

De acordo com Lesbaupin (2001) o neoliberalismo é caracterizado “como um afastamento ou menor intervenção estatal na esfera social, com políticas sociais e de bem-estar social inexistentes ou mínimas, em nome da estabilidade financeira e monetária, e a liberação na esfera econômica, com a “mínima” intervenção estatal” que contribui efetivamente para a acentuação do processo de exclusão.

## 2 | INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

O termo exclusão é utilizado, segundo Castel (1997, p.19), para “rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém”. Impõe-se para definir as modalidades de miséria do mundo o desempregado de longa duração, o jovem da periferia, que assinala uma situação de vulnerabilidade, que se caracteriza pelo trabalho precário, isolamento social e pela dependência de uma rede de solidariedade.

Segundo Jodelet (2004) ao se tratar do tema da exclusão deve-se atentar para a pluralidade de fenômenos variados, não podendo falar da exclusão de modo geral, pois em uma mesma alternativa esta compõe-se de diversas formas e processos. Esta exclusão, por sua vez, também induz a organizações específicas:

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações

interpessoais ou entre grupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurar um tipo específico de relação social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos. (JODELET, 2004, p.54)

De acordo com Costa (1998) é necessário ao se falar de exclusão social utilizar um “contexto de referência”, pois há uma multiplicidade de expressões de exclusões sociais, sendo as definidas por ele:

- a) Exclusão econômica: relacionada com a pobreza, resultante da privação do tipo relacional caracterizada por más ou baixas condições de vida.
- b) Exclusão social: trata-se de uma situação de privação do tipo relacional, caracterizada pelo isolamento e pela perda da autoestima ou falta de autossuficiência.
- c) Exclusão cultural: determinada pelos fatores de ordem cultural, como os fenômenos do racismo e da xenofobia.
- d) Exclusão patológica: condicionada pelos fatores patológicos, principalmente de natureza psicológica ou mental.
- e) Exclusão por comportamento autodestrutivo: trata-se da exclusão ou do auto exclusão provocada por comportamentos autodestrutivos, como alcoolismo, prostituição e uso de drogas. (VIEIRA et al., 2010, p.46)

Para concluir estas definições, Young (2002, p.11) diz que a exclusão social se dá em três níveis: “exclusão econômica dos mercados de trabalho, exclusão social entre pessoas na sociedade civil, e nas atividades excludentes sempre crescentes do sistema de justiça criminal e da segurança privada”.

Se a exclusão tem a ver e é determinada por questões socioeconômicas, ela é sentida pelo sujeito, ou seja, a subjetividade do sujeito é fortemente construída em termos da situação de exclusão em que vive. É nos sujeitos que a exclusão social se legitima. Como diz Sawaia (2008), é no sujeito, e em sua subjetividade que as formas de exclusão se materializam, que se experimenta sua motivação, suas carências, privações, suas emoções, seus desejos e suas necessidades. A autora defende que a exclusão deve ser estudada por meio do sofrimento, o que possibilita inclusive refletir sobre o cuidado/descuidado do Estado para com os sujeitos.

Vieira et al. (2010) também discutem as implicações da exclusão social nos sujeitos individuais trazendo para análise a questão das relações sociais discriminatórias, e apontam que a exclusão social é considerada o mais extremo ponto do processo de marginalização, sendo um processo de ruptura entre o indivíduo e a sociedade:

Embora radicada como processo dos dominantes/poderosos, é reforçada por toda a sociedade por meio das relações sociais discriminatórias, quando da construção de representações sociais. A decisão de manter pessoas excluídas dos projetos

sociais ou de não se buscar uma nova configuração social baseada em padrões de distribuição de renda equilibrados é gerada por grupos cuja moral é fabricada segundo a lógica da dominação que exercem. Contudo, o estigma da ameaça é construído socialmente para caracterizar esteticamente lugares, pessoas e objetos. Grande parte da sociedade aceita essa caracterização estética e despreza a ética (VIEIRA et al., 2010, p. 49).

O autor também relata que a exclusão social é legitimada quando as políticas públicas não consideram os sujeitos excluídos como base fundamental para sua elaboração:

Exclusão social é tanto produto como produtora da destituição de bens materiais e simbólicos e, ainda, que a origem representacional da exclusão se dá no momento em que o chamado destituído não é tido como eixo norteador de políticas sociais, e sim é deixado de lado, sendo seu lugar preenchido com rótulos negativos. Dessa forma, destacamos a ideia de que é no processo de internacionalização da economia, juntamente com as bases ideológicas que a amparam que emerge a nova face da exclusão social (VIEIRA et al., 2010, p. 52).

Vieira et al. (2010) destacam também, que as concepções sobre exclusão social são bastante relevantes pois as políticas públicas vem sendo formuladas utilizando como base o que se compreende por este termo e as mobilizações políticas e sociais estão também em curso ao redor do que evoca a expressão exclusão social. Deste modo, para Vieira et al. (2010) o termo exclusão caracteriza-se como um processo que permite a elaboração de conhecimentos que sirvam de parâmetro adequado para elaboração e implementação de políticas públicas, e que o fenômeno da exclusão deve ser analisado levando em conta a historicidade do processo a que se refere.

Pode-se perceber, no entanto, que a elaboração das políticas públicas não é algo simples e concorda-se com o que Verás (2001) ao citar Martins (1997), diz sobre as políticas econômicas atuais, que podem ser denominadas neoliberais e acabam provocando políticas de inclusão precária e marginal.

Martins (1997, p.17) ao falar sobre as políticas públicas diz que o período de passagem do momento de exclusão para o de inclusão “está se tornando um modo de vida, está se tornando mais que um período transitório”, pois a sociedade moderna está criando uma grande massa de população excedente, que tem poucas chances de se incluir no atual padrão de desenvolvimento econômico. Além disso, de acordo com Vieira et al (2010) a exclusão precisa ser “minuciosamente contextualizada”, para que seja bem compreendida, evitando assim que ocorra uma exclusão dentro da exclusão.

Castel (2004) aponta que existem algumas propostas de luta contra a exclusão, mas estas são delimitadas em zonas de intervenção: descapacitados, famílias monoparentais, desempregados, jovens sem emprego e educação. As políticas sociais se colocam como técnicas, como se o problema da exclusão fosse pontual e que pode ser resolvida através da intervenção de profissionais especializados, desconsiderando que a exclusão origina-se de uma produção social. Como também salienta Salles (2009, p. 126) quando diz que “a intervenção social desse tipo, por ser pontual, não

resolve problemas profissionais, culturais e sociais dos jovens que permanecem na zona de vulnerabilidade”, é desconsiderado que a exclusão está inserida dentro de um processo que se origina de uma produção social, a qual deve ser o foco de estudo das políticas públicas, que ao tratar dos jovens de periferia tratam da exclusão e fazem propostas que favoreçam sua inclusão social.

Feijó e Assis (2004) ressaltam que a vulnerabilidade possui vínculo com a exclusão social à medida que designam um estado de carência, de segregação, discriminação, moradia inadequada, falta de condições para desempenhar papéis na comunidade, e outros. Com isso, a exclusão social e a vulnerabilidade impulsionam a participação do jovem em grupos organizados e em gangues, que de acordo com Salles (2009, p.116) “rompem com os controles sociais tradicionais, que operam na comunidade e que estão associadas à incapacidade das organizações para resolverem os problemas da comunidade coletivamente”.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exclusão é caracterizada então como um processo social de descompromisso com o ser humano, pois este o impede de ter acesso aos benefícios e serviços sociais e o que se vive é uma sobrevivência e não uma vida de verdade.

A exclusão colabora também para que o excluído adote a essência que lhe é atribuída de modo que “os excluídos, como por exemplo, os jovens de classe baixa, inclusive como forma de enfrentamento, tendem a essencializar sua identidade para se mostrarem diferentes” (SALLES, 2009, p.141).

Pode-se, também, compreender a exclusão social como o impedimento ou a dificuldade de ter acesso aos direitos da cidadania e às oportunidades sociais, como um processo que se caracteriza pela ausência de recursos mínimos, pelo acesso precário ou mesmo pela falta de acesso a bens de consumo e recursos básicos, pela falta de acesso à educação, à saúde, ao mercado de trabalho e às condições afetivas e subjetivas dignas.

Diante do exposto é possível observar que o tema da inclusão/exclusão se apresenta como de grande importância para os sujeitos de modo geral, mas principalmente para os sujeitos que se encontram em situação de exclusão social.

### REFERÊNCIAS

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: **Desigualdades e a questão social**. São Paulo, EDUC, 1997.

CASTEL, R. **Las trampas de la exclusión**: trabajo y utilidad social. Buenos Aires: Topia, 2004.

COSTA, A. B. **Exclusões Sociais**. Lisboa: Gradiva. 1998.

DIÓGENES, G. Juventude, exclusão e a construção de políticas públicas: estratégias e táticas. In: FILHO, M. & NOBRE, T. (Org.) **Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa**. Salvador - São Cristóvão: EDUFBA / EDUFS, 2009.

FEIJÓ, M. C.; ASSIS, S. G.. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. **Estudos de Psicologia**. Natal, v.9, n.1, pp 157-166, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

LESBAUPIN, I. **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 2001, 199 p.

LOPES, J. R. Exclusão social e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n.2, p. 13-24, maio/ago, 2006.

ROCHA, W. S. Os adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão In: MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus. 1997.

PINHEIRO, A. C. C.; FARIAS, C. L.; GOMES, E. S.; FILHO, F. B. A.; PINHEIRO, H. N. A.; SOUZA, J. T. S.; NETO, K. A. P.; PASSUELO, R. R.. Juventude e políticas públicas: algumas reflexões necessárias. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; & SILVA, A. I. (Orgs). **Políticas Públicas no território das juventudes**. Rio De Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. Disponível em: <[http://administradores.com.br/\\_resources/files/\\_modules/academics/academics\\_2771\\_20100310140733ca1d.pdf#page=46](http://administradores.com.br/_resources/files/_modules/academics/academics_2771_20100310140733ca1d.pdf#page=46)>, Acesso em 12 out 2013.

RUA, M. G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **CNPD. Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília, 1998.

SALLES, L. M. F. **Uma reflexão a respeito de jovens, escola e violência**. UNESP/ RC. Livre-Docência, 2009.

SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Vozes, Petrópolis: 2008.

SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; & SILVA, A. I. (Orgs). **Políticas Públicas no território das juventudes**. Rio De Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

VERÁS, M.B.P. Exclusão social – um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B.B. (org.), **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VIEIRA, A. B. et al. Exclusão social: a formação de um conceito. In: MELAZZO, E. S. e GUIMARÃES, R. B. (Orgs) **Exclusão social em cidades brasileiras: um desafio para as políticas públicas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

YOUNG, J. **A sociedade excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente**. Rio de Janeiro: Ed Revan, 2002.

## INCLUSÃO ESCOLAR E APOIO EDUCATIVO NO CONTEXTO ESPANHOL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO ACADÊMICO NACIONAL

**Daiane Natalia Schiavon**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) –  
São Carlos (São Paulo)

**Denise Marina Ramos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do estado de São Paulo – Barretos  
(São Paulo)

**Maria Cristina P. Innocentini Hayashi**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) –  
São Carlos (São Paulo)

**RESUMO:** Para que um sistema educativo se torne realmente inclusivo, todos os seus elementos devem articular-se de forma que seu funcionamento conjunto contribua para tal fim. Este estudo objetivou caracterizar o apoio educativo do professor de Audição e Linguagem (AL) oferecido à Educação Inclusiva na Espanha, visando contribuir com reflexões para o sistema de ensino brasileiro. Constituiu-se numa pesquisa de caráter qualitativo. Foi desenvolvida em uma escola Educação Infantil e Primária de uma cidade da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha – Espanha, e participou deste estudo a professora de Audição e Linguagem deste centro. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação do trabalho desta professora e entrevista realizada com a mesma. Os resultados indicaram a importância e os aspectos positivos do trabalho do professor de Audição e linguagem para o

processo de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades comunicativas bem como apontaram reflexões para o contexto brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apoio educativo, Audição e linguagem, Contextos espanhol e brasileiro.

**ABSTRACT:** For an education system to become truly inclusive, all its elements must be articulated so that their joint operation contributes to that end. This study aimed to characterize the educational support of the Hearing and Language teacher offered to Inclusive Education in Spain, to contribute with reflections for the Brazilian education system. It was a qualitative research. It was developed in a Primary and Secondary School of a city of the Autonomous Community of Castilla-La Mancha - Spain and participated in this study Hearing and Language teacher of this center. It was used as instruments of data collection the observation of the work of this teacher and interview conducted with the same. The results indicated the importance and the positive aspects of the work of the Hearing and Language teacher for the process of teaching and learning of students with communicative difficulties as well as pointed reflections to the Brazilian context.

**KEYWORDS:** Educational support, Hearing and Language, Spanish and Brazilian contexts.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de estudos e pesquisas realizadas para a execução de um projeto de pesquisa ainda mais amplo. Neste sentido apresentamos um recorte do mesmo, traçando paralelos no tocante aos serviços de apoio existentes para a educação inclusiva, mais especificamente ao trabalho do professor de Audição e Linguagem (AL), presentes no sistema de ensino espanhol, e reflexões para o contexto educacional brasileiro.

Para um sistema educativo se tornar realmente inclusivo, todos os seus elementos devem articular-se de maneira que seu funcionamento conjunto contribua para tal fim, proporcionando dessa forma uma educação de qualidade e que atenda as diferenças existentes entre os alunos de maneira geral, não apenas aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

De acordo com Echeita e Ainscow (2011), a inclusão é um processo que deve ser visto como uma busca constante por maneiras mais adequadas para responder a diversidade do alunado. Trata-se de aprender a conviver com estes alunos promovendo estratégias mais significativas e assim colaborando para com este processo de ensino e aprendizagem, bem como o oferecimento de serviços e apoios que favoreçam uma melhor prática educativa.

A UNESCO (2001) define como serviços de apoio os recursos humanos que complementam ou reforçam a prática pedagógica dos professores com o intuito de atender as diversas necessidades educativas dos alunos, em especial àqueles mais necessitam de auxílio para sua aprendizagem.

A partir da perspectiva da educação inclusiva, tais serviços de apoio estão orientados a colaborar para a superação e prevenção de barreiras que dificultam a plena participação dos alunos, priorizando um apoio direto a estes e proporcionando melhores condições de desenvolvimento. Inseridos nestas barreiras, vários fatores podem ser encontrados como por exemplo, aqueles relacionados aos aspectos socioeconômicos dos alunos e também aqueles relacionados às dificuldades de aprendizagem e as deficiências (visual, motora, mental e auditiva).

Na política educacional brasileira tais serviços traduzem-se por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, que oferece uma Sala de Recursos provida com materiais e equipamentos especiais que deve auxiliar os alunos nos aspectos relacionados às suas dificuldades para mantê-los em classe comum (BRASIL, 1996).

No sistema educacional espanhol, sobre o qual nos centraremos agora, encontramos dois profissionais que atuam especificamente como apoio educativo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência ou dificuldades relacionadas à linguagem, são eles: os professores de Pedagogia Terapêutica (PT) e de Audição e Linguagem (AL) – sendo o trabalho deste último foco do presente estudo.

O professor de Pedagogia Terapêutica é o especialista dedicado a promover o ensino aos alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências ou a transtornos graves de conduta. Já o professor de Audição e Linguagem é um especialista dedicado a promover competências linguísticas, a desenvolver a prevenção dos problemas de linguagem e melhorar patologias relativas à linguagem oral e escrita. Os dois profissionais atuam por meio de parcerias com o professor da sala comum, com o intuito de colaborar para com o desenvolvimento dos alunos, aportando medidas e estratégias que contribuam a proporcionar uma resposta concreta as necessidades educativas em geral e as especiais de forma mais particular (ESPANHA, 1995).

Em abril de 1995 foi promulgado o Real Decreto de Ordem da educação de alunos com necessidades educativas especiais, regulando assim aspectos relacionados à organização e ao planejamento do processo educativo de alunos com tais necessidades. No tocante aos professores de audição e linguagem evidencia-se no artigo 8 do capítulo 1 que:

2. Os meios pessoais complementares para garantir uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais serão compostos por professores com especialidades de pedagogia terapêutica ou educação especial e de audição e linguagem estabelecidos nos correspondentes quadros docentes das escolas e da equipe de orientação educacional e psicopedagógica, assim como por pessoas de trabalho a ser determinado. 3. No quadro do corpo docente serão incluídos os postos de pedagogia terapêutica e audição e linguagem que deve existir nas equipes de orientação educacional e psicopedagógica nos departamentos de escolas secundárias que escolarizem alunos com necessidades educativas especiais permanentes. Estes postos serão preenchidos de acordo com as regras de previsão de lugares para o Corpo docente (ESPANHA, 1995, p.16181).

Este professor atua também em colaboração com os demais professores, intervindo de acordo com a seguinte ordem de prioridades:

a) A atenção individualizada aos alunos com deficiência auditiva significativa e muito significativa ou com distúrbios de comunicação graves associados a distúrbios de lesão cerebral ou de personalidade. b) A atenção aos alunos com disfonias e dislalias orgânicas. c) a realização do processo de estimulação e capacitação de estudantes nesses aspectos identificados nas mudanças curriculares relevantes e programas para fortalecer e apoiar. d) A orientação, onde adequadas, professores de educação infantil no planejamento, desenvolvimento e avaliação de estimulação da linguagem. (CASTILLA-LA MANCHA, 2002, p.10876).

Destaca-se ainda que este professor pode realizar intervenções prioritariamente no último curso da educação infantil e no primeiro ciclo da educação primária. Também é importante dizer que este professor pode atuar dentro ou fora da sala de aula e com um grupo de alunos ou mesmo individualmente (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2014).

Tendo em vista o papel importante que exerce o professor de Audição e Linguagem cabe a este fazer parte da equipe docente de orientação educativa, inserido na estrutura orgânica do centro bem como participando efetivamente, ou seja, estendendo sua

atuação dentro do centro educativo e contribuindo para com a dinâmica do mesmo. Dessa forma este professor atua conjuntamente e de maneira colaborativa com os demais professores da escola a fim de “facilitar a interação entre professores (tanto do ensino regular e educação especial), psicólogos educacionais e terapeutas da fala, para estudar e fornecer soluções para as dificuldades linguísticas de modo conjunto e coordenado” (ACOSTA y MORENO, 1999, p. 53). Trata-se de um trabalho colaborativo, em que o professor tutor e demais especialistas atuam juntamente com o professor de Audição e Linguagem, aportando medidas e estratégias que contribuam a proporcionar uma resposta concreta as necessidades educativas em geral e as especiais de forma mais particular. Um trabalho de toda a escola comprometida com a inclusão como afirma Sebastián-Heredero (2015):

Buscar o compromisso com a educação deveria ser a meta das comunidades educativas; mas, esta meta precisa ser planejada de forma responsável e participativa, e sobre tudo assumida por toda a equipe escolar. As escolas que realmente querem crescer e realmente mudar, devem assumir metas comuns de comprometimento de uma educação para todos (p. 18).

## 2 | OBJETIVOS

Este estudo objetivou caracterizar o apoio educativo do professor de Audição e Linguagem (AL) oferecido à Educação Inclusiva na Espanha, visando contribuir com reflexões para o campo acadêmico nacional.

## 3 | MÉTODO

Este estudo, de forma geral, se constituiu numa pesquisa de caráter qualitativo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.13) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada [...]”. Dessa maneira, a descrição dos dados é fonte de grande importância para o aprofundamento da análise dos dados.

Como mencionado no início do trabalho, o mesmo faz parte de um projeto maior já finalizado sobre a inclusão de alunos surdos no sistema educacional espanhol, desenvolvido pela pesquisadora como parte de sua tese de Doutorado.

Em vista disso, faremos algumas considerações importantes a fim de situar o leitor diante dos dados coletados. A pesquisa foi realizada na cidade de Guadalajara, província da Comunidade Autônoma de Castilla-La Mancha – Espanha (cidade sede da Universidade Espanhola que possui parceria com a Universidade Brasileira). A cidade contava com um total de 15 Centros de Educação Infantil e Primária (CEIP) – Trata-se de Educação Primária a educação básica do sistema educativo espanhol que compreende seis cursos acadêmicos.

Desenvolvemos a pesquisa em quatro deles, em razão de possuírem alunos

surdos matriculados. Destes, apenas um foi selecionado para este estudo – seleção esta por sua vez devido ao fato de o centro escolhido apresentar o maior número de alunos surdos incluídos em relação aos demais. Tal centro, possuía alunos surdos e alunos com dificuldades de comunicação e linguagem. Mais especificamente, contava com um total de 445 alunos, 30 professores – dentre estes a professora de Audição e Linguagem – 8 alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência (motora, intelectual, visual e auditiva) e 15 alunos com dificuldades de aprendizagem. O trabalho pedagógico da professora especialista de Audição e Linguagem com os alunos surdos foi objeto central da pesquisa. Os dados foram coletados por um período de dois meses com observações semanais junto a esta professora. O referido trabalho ora acontecia dentro da sala de aula, ora acontecia fora da sala de aula comum, isto é, em sua própria sala.

Neste sentido, utilizou-se a observação em sala de aula (comum e da professora AL), por ser de grande importância neste tipo de pesquisa como um meio facilitador da investigação acerca do assunto a ser abordado. De acordo com (Ludke & André, 1986, p.26). “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com esta professora versando sobre questões relacionadas à sua forma de trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se nas seguintes etapas: a primeira foi realizar um levantamento bibliográfico visando conhecer e caracterizar o trabalho deste professor; a segunda etapa consistiu-se da realização da entrevista com esta professora e a terceira se deu por meio de observação e anotação em diário de campo do trabalho desenvolvido pela mesma e por último, os dados obtidos foram organizados e categorizados.

## **4 | RESULTADOS**

Caracterizamos a seguir (por meio das observações e entrevista realizadas) como é desenvolvido o trabalho da professora de Audição e Linguagem – AL, contextualizando a escola em que fora desenvolvida a pesquisa e analisando os dados, que foram abordados nas seguintes categorias:

### **4.1 Caracterização do trabalho da professora AL**

A professora de AL atende um total de 15 alunos (todos possuem dificuldades ou transtornos específicos relacionados a linguagem), dentre eles encontram-se: alunos com deficiência auditiva (dentre eles dois alunos oralizados e que utilizam apenas a língua oral e outro oralizado, porém que também utiliza a Língua de Sinais Espanhola), dificuldades articulatórias e/ou perceptivas, fonológicas e semântico-fonêmicas ou de ordem léxica. A professora desenvolve seu trabalho com estes alunos

em atendimentos – sessões – com duração de 45 minutos cada uma. Cada aluno tem 2 sessões (individuais ou em dupla) por semana com esta professora em sua própria sala (da AL) e (de acordo com a necessidade de cada um e seu planejamento) dentro da sala de aula comum. A professora AL atua em parceria com a professora regular, chamada de professora Tutora.

Também realiza algumas atividades específicas de estimulação auditiva e linguística para favorecer a aquisição e o desenvolvimento da linguagem comunicativa no último curso da educação infantil (5 anos) em sala de aula comum (também uma sessão de 45 minutos).

A professora conta com uma pequena sala equipada com três mesas grandes com cadeiras, lousa, armário, computador, materiais didáticos como livros, jogos e programas de computador e um espelho grande junto a uma das mesas (para trabalhar atividades de reabilitações da base fonológica, onde o aluno se baseia na imitação e repetição de fonemas junto a professora). Conta também com variados jogos para o desenvolvimento da competência linguística e para o desenvolvimento de situações comunicativas de uso habitual, situações de jogos simbólicos, jogos de sopro, jogos de computador (com programas relacionados a aspectos da fala, expressão, vocabulário, criação de histórias e atividades metalinguísticas dentre outros), jogos de expressões (corporal, facial, sons e músicas) e de palavras e frases (com pequenas imagens de personagens realizando determinadas ações e que precisam ser identificadas pelos alunos ou desenhos de diversos ambientes com atividades cotidianas) e jogos com imagens associadas a exercícios de articulação como o treinamento fonético e da fala.

A professora ressaltou que inicialmente são realizadas avaliações (em momentos estipulados pela equipe pedagógica) para identificar o grau de comprometimento comunicativo do aluno e assim, elabora, orientada pela coordenação escolar, um planejamento e programa específicos. Dessa forma, nos dados considerados a seguir trazemos por meio de sua fala, a abordagem geral que trabalha com a maioria dos alunos.

#### **4.2 Planejamento individual**

Cada aluno tem seu planejamento trimestral individual, realizado com base na adaptação do currículo de acordo com seu nível de competências linguísticas. Este planejamento é revisado pelo professor tutor, pelo orientador (quando necessário), e pelo professor PT. Ressalta-se que o Professor Tutor ou apenas Tutor é o professor encarregado de orientar a um grupo de alunos tanto individual como coletivamente. Os Orientadores atuam diretamente com o diretor do Centro escolar. Suas funções principais são a atenção aos alunos, tutores e as famílias. Podemos aproximar sua função no contexto educacional brasileiro com a do coordenador escolar.

O acompanhamento dos alunos é realizado em um diário, registrando observações como motivação, atitudes, habilidades trabalhadas, interações, assistências e

pequenas observações dos tutores. A professora AL também registra os progressos realizados e/ou dificuldades encontradas periodicamente. Relata que “isto serve de base para oportunas modificações na programação e no horário individual de cada aluno” (AL).

### 4.3 Estratégias metodológicas

A professora AL considera a importância de incidir na capacidade do aluno para usar a linguagem eficazmente das seguintes maneiras: favorecendo a expressão oral com temas que estão vinculados a seus interesses; utilizando apoios gráficos e manipuláveis para motivar a comunicação e expressão, criando situações lúdicas; planejando situações comunicativas entre os interlocutores, de menor a maior complexidade (jogos simbólicos, encenações); aproveitando as competências leto escritoras para desenvolver capacidades vinculadas a linguagem oral como concordâncias e estruturação de frases e reforçando os progressos e esforços realizados, por mais pequenos que tenham sido, utilizando o reforço social. É importante recompensar o aluno pelas tarefas bem realizadas.

Na entrevista realizada, a professora AL apontou que trabalha da seguinte maneira com os alunos:

Com relação ao sistema de comunicação com a linguagem oral, priorizando a funcionalidade da linguagem tanto comunicativa quanto social. Trabalhamos muito a consciência fonológica que é muito importante para a leitura e a escrita. As primeiras etapas da aprendizagem leitora das crianças, a decodificação e o vocabulário estão relacionadas com a compreensão leitora e por isso trabalhamos estas habilidades de várias maneiras (AL).

A professora destacou que desenvolve atividades que visam ampliar o vocabulário léxico das crianças e que seleciona (em alguns momentos) os sons e os introduz em jogos variados de forma simples, buscando aprofundar conceitos aprendidos além de reforçar as respostas espontâneas dos alunos frente as situações que ela os coloca. Destacou que em seu planejamento, especifica diferentes atividades que trabalhem (respeitando o ritmo de evolução de cada um) as seguintes etapas “a discriminação e a percepção dos sons, a identificação destes sons (momento em que iniciamos a articulação dos sons e sua correção), o reconhecimento e a compreensão”.

### 4.4 Parceria

Ressaltou que trabalha em parceria com a professora de Pedagogia Terapêutica e com o orientador da escola (que exerce função equivalente ao coordenador escolar) por meio de reuniões semanais. Em relação a professora Tutora da sala comum estas reuniões também acontecem, ademais buscam estar sempre em contato, em especial quando esta vai buscar ou levar os alunos em sua sala e assim aproveitam para trocar algumas informações ou mesmo ter conhecimento daquilo que está sendo trabalhado

por uma e outra. São também nestas reuniões semanais que são realizadas as adaptações curriculares necessárias (de acordo com o grau de comprometimento do aluno).

A professora AL oferece aos professores Tutores, de forma geral, orientação e colaboração para a adaptação de determinadas tarefas a fim de facilitar a participação dos alunos que possuem alguma dificuldade, indicando materiais e atividades que fomentem a linguagem oral, bem como conselhos particulares sobre a melhor forma de se dirigirem a determinados alunos com dificuldades perceptivo-auditivas ou de processamento e compreensão. Reforça que:

Tem sido muito importante a coordenação com os tutores porque isso tem me dado à possibilidade de conhecer as características pessoais de cada aluno, de realizar atividades conjuntas, compartilhar inquietudes e estratégias didáticas para melhorar a atividade docente e identificar conquistas e dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem (AL).

#### 4.5 Intervenção

A premissa básica para a intervenção realizada pelos professores AL é dar uma resposta adequada às necessidades educativas dos alunos no âmbito da linguagem e mais concretamente na linguagem oral. Isso implica a individualização da programação de cada aluno em função das características de cada um e da coordenação com os tutores. De forma geral, as capacidades e objetivos, desenvolvidos pela professora AL entrevistada são: capacidades que favorecem a aquisição da linguagem e aquisição e desenvolvimento da linguagem.

De acordo com a professora AL as estratégias de intervenção consistem em aumentar a frequência com que determinados objetivos linguísticos são apresentados ao aluno. Esta professora utiliza os seguintes procedimentos: “estratégias baseadas na imitação e em modelos, e na conversação, como em reformulações e ampliação de vocabulário. Em resumo, a competência oral compreensiva e expressiva se deve potenciar de forma prática: a falar se aprende falando” (AL).

### 5 | CONCLUSÕES

Tendo em vista os apontamentos tecidos neste estudo evidenciaram-se a importância e os aspectos positivos do trabalho do professor de Audição e Linguagem (bem como do professor de Pedagogia Terapêutica) encontrada no contexto espanhol, para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, neste caso, alunos surdos. O trabalho desenvolvido por este professor possibilitou e possibilita neste contexto, novas oportunidades de aprendizagem aos alunos que necessitam deste tipo suporte, e dessa forma contribuindo para com seu pleno avanço educativo.

Ressalta-se também a importância do trabalho realizado em parceria entre estes

professores e a equipe escolar a fim de promover efetivas situações de aprendizagem ao aluno, atuando assim de forma colaborativa e direcionado significativamente o trabalho a ser desenvolvido com os alunos com qualquer tipo de dificuldade. Neste sentido tal interação possibilita avanços proeminentes também para o desenvolvimento dos alunos que são atendidos, uma vez que toda a equipe assume parte no planejamento e na intervenção realizada junto ao alunado.

Tais evidências nos convidam a uma reflexão sobre a mesma temática no contexto brasileiro, no sentido das novas possibilidades de intervenção para os profissionais que atuam com alunos com deficiência. Para isto, observa-se a importância de melhorias significativas e uma possível reestruturação no que tange os apoios e suportes educativos em nossa realidade a fim de favorecer a aprendizagem e a participação dos alunos, articulando estas a diferentes apoios dentro ou fora da sala de aula.

Não podemos nos esquecer de considerar, sem dúvida as diferenças entre os contextos (político, social, econômico e cultural) aqui tratados – Brasil e Espanha – mas o que desejamos apontar é sim um convite à reflexão mais aprofundada sobre o contexto brasileiro a partir do exemplo de uma realidade nova, (e, em certa medida, eficaz no que diz respeito ao tema), trazida a tona através da pesquisa acadêmica e que por sua vez corrobora para práticas mais efetivas frente à inclusão educativa.

Os resultados caracterizaram os principais apoios educativos do contexto espanhol, como o professor de Pedagogia Terapêutica e de Audição e Linguagem, e as parcerias existentes entre estes e toda a escola, bem como possíveis aproximações e diálogos para o Brasil. Tais características, tanto no âmbito legal como acadêmico e social, nos permitem apontar contribuições para o contexto brasileiro a fim de promover ações efetivas para com os desafios enfrentados nesta realidade. Por fim, sublinha-se a pertinência e a necessidade de estudos que partem de outras realidades educacionais, a fim de propiciar novas reflexões e ações futuras para o contexto educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, R.VM E MORENO, S.A.M. **Dificultades del habla infantil: um enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica. Málaga: Aljibe (1999).**

BOGDAN, R.C E BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora (1994).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.** Brasília: Senado Federal (1996)

CASTILLA-LA MANCHA. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. **Resolución de 8 de julio de 2002.** Disponível em: <[http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=14431&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=14431&locale=es_ES&textOnly=false)> (2015). Acesso em 10 maio de 2015

ECHEITA, G; AINSCOW, M. **La educación inclusiva como derecho.** Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, n. 12, p. 26-46 (2011).

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia. **Real Decreto 696/1995 de 28 de abril**, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Disponible em: < <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf> (2015)>. Acesso em 10 agosto 2015.

LUDKE, M E ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 25-4 (1986).

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organización de los servicios de apoyo para la atención a la diversidad en España: el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. IN: GIROTO, C. et al. **Servicios de apoyo en educación especial: una mirada desde diferentes realidades**. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (2014).

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva o escuela para todos. In: Bizelli, J.L.; Sebastián-Heredero, E. e Ribeiro, P.R.M. **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América**. São Paulo: Cultura Acadêmica (2015).

UNESCO. **The Open File on Inclusive Education**. Paris: UNESCO (2001).

## ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO

### Eglê Betânia Portela Wanzeler

A formação continuada de professores e professoras da educação básica tem sido palco de debates constantes no âmbito nacional e internacional. Ora porque representa um espaço legítimo de valorização e profissionalização docente, historicamente conquistado, ora porque representa um espaço de experimentação pedagógica destinada a melhoria dos índices educacionais. Nestes termos, é preciso considerar o papel das instituições formadoras, bem como o papel dos professores e das professoras no desenvolvimento dos processos formativos continuados.

Em larga medida, as políticas públicas de formação continuada de professores e professoras se instituem de forma verticalizada, centralizadora e autoritária. Justificam-se pela ideia de que há um hiato entre a teoria e a prática decorrente da formação inicial, origem também do chamado fracasso escolar. Mais ainda, atribuem à classe docente a responsabilidade da baixa qualidade educacional das escolas, visibilizada pelos baixos índices de alfabetização e letramento. Não percebem que sem outras garantias o trabalho pedagógico precariza: valorização salarial, condições estruturais de trabalho adequadas, formação continuada

contextualizada, são algumas situações limites que determinam a qualidade da organização do trabalho pedagógico docente, por conseguinte, da escola.

A narrativa oficial é construída a partir de dados oriundos das múltiplas realidades e contextos escolares, que não são consideradas. É preciso pensar a problemática da educação do país para além dos dados estatísticos, que é míope em relação à realidade escolar. É preciso considerar os dados como pontos de inflexões dos e nos problemas educacionais, que são crônicos.

Nestes termos, não basta apontar os problemas e apresentar soluções, é importante compreender as origens desses problemas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Ao longo de vinte anos atuando como formadora de professores e professoras da educação básica, observamos que o processo formativo em si não é garantia de melhoria de qualidade educacional. Não basta qualificar os professores e as professoras, é preciso compreender que a escola é um espaço de formação e de qualificação. Por outro lado, qualificar a escola implica conhecer seus constructos, seus sujeitos e seus sistemas de referências teóricas, metodológicas, culturais, sociais e político. E isto significa reconhecer o

papel da universidade no modelo de escola que temos. Em que medida a universidade tem atuado de forma mais presente no campo escolar? Em que medida os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas vê na escola um espaço de ressignificação epistemológica e metodológica da formação docente? Mais: em que medida a diversidade socioambiental, étnica e cultural é considerado nestes projetos? Situando a Amazônia, sua floresta, seus rios, seus povos e suas línguas, como essa região vem sendo refletida e infletida nos currículos de formação de professores e professoras? Nossa análise nos projetos dos cursos de licenciaturas desenvolvidos nas universidades tem pouco ou quase nada da natureza e da cultura amazônica. Em larga medida, essas dimensões curriculares são incluídas nos ementários de algumas disciplinas, menos como objetos de formação e mais como conteúdos de ensino desprovidos de reflexões e significações mais profundas.

Atuando como professora de ensino superior a pouco mais de 10 anos, temos observado que os currículos de formação de professores/as possuem uma base teórica expressiva em detrimento de práticas e ou experiências pedagógicas vinculadas à docência e ao campo escolar. Parece-nos evidente que há pouca proximidade da universidade com a escola, por conseguinte, há pouca comunicação curricular entre essas duas instâncias formadoras. No curso de pedagogia percebe-se uma ênfase nas teorias e metodologias de ensino e de aprendizagens, em detrimento dos conteúdos disciplinares. Nas demais licenciaturas denota-se o contrário: há uma fragilidade nas teorias de ensino e de aprendizagens e uma ênfase nos conteúdos disciplinares. Obviamente que não estamos considerando aqui o currículo apenas como conteúdos disciplinares, mas como um conjunto de práticas e saberes presentes na escola e no seu cotidiano. Em geral, o currículo de formação inicial de professores tem no estágio supervisionado a primeira e única experiência formativa voltada para o campo escolar. Em que pese à institucionalização de alguns programas federais, como o PIBID (Programa de Iniciação a Docência), ainda é possível afirmar a pouca experiência aproximativa da universidade com as escolas, no que tange ao Amazonas.

## **O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS**

Ao considerarmos a escola como espaço legítimo de formação, um lugar marcado por contextos específicos, que se correlacionam com outros contextos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais, está creditando à formação um *enraizamento pedagógico* multidimensional, que enxerga a escola como um sistema vivo, complexo, notadamente plural.

O reconhecimento da escola como um sistema complexo, tecida pela multidimensionalidade, foi fundamental para elaboração de um projeto de formação continuada realizado no contexto escolar. Trata-se do *Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS*, destinado a professoras e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais da rede de ensino, iniciado em 2009 pela

Universidade do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Atualmente esse projeto encontra-se em sua terceira edição, realizam-se em oito escolas da rede de educação básica, atendendo 100 professores e professoras, gestores, gestoras, pedagogos e pedagogas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As OFS têm como princípio orientador cognitivo e político a complexidade e a transdisciplinaridade, entendidos como argumentos para o desenvolvimento de processos formativos implicados na escola, com seus mundos, suas vidas, suas práticas e seus contextos.

O enraizamento pedagógico compreende a escola como uma organização autopoietica, termo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela para caracterizar a organização dos *sistemas vivos*. A organização autopoietica indica que “os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprio”. (MATURANA e VARELA, 1997, p.52) Sendo, portanto, produtos e produtores de si mesmos, numa rede de interações provocadoras de processos de transformações originárias de sua própria dinâmica de formação, relação e construção. A escola, nesta concepção, é um sistema complexo, notadamente marcado pela dinâmica ordem-desordem-interação-organização. Um processo que se faz destruindo-se e se desfaz construindo-se. Portanto, a escola é um lugar por onde circula saberes, normas, crenças, mitos, práticas, costumes, tradições, conceitos, métodos, valores e identidades e que se estabelecem sob a diversidade colorida de linguagens, povos e sociedades.

Para Edgar Morin (2001) a dinâmica ordem-desordem-interação-organização, inerente aos sistemas complexos, possui as marcas da incerteza, ao tempo que aponta as contradições, os conflitos, os erros e acertos dos sistemas vivos. Nesse caso, a escola como sistema complexo, tem no currículo a experiência dessa dinâmica, e representa a totalidade de vidas implicadas no cotidiano, dimensão da vida na qual os homens se constroem a partir de múltiplas práticas, fazeres e saberes, realizadas em diferentes lugares e espaços do homem na relação com os outros homens. Maneiras de fazer constituídas de múltiplas práticas, essa é a experiência do cotidiano. (CERTEAU, 2002)

Nestes termos, o currículo escolar, enquanto experiência que produz e traduz sentidos, significados e identidades é um sistema complexo, *autopoietico*, responsável pela organização da escola, que se estabelece na relação entre as diferentes disciplinas, seus sistemas de referências, expressões do modo de pensar e do fazer da comunidade escolar e das práticas culturais inerentes ao cotidiano e ao modo de ser, pensar e agir dos sujeitos.

Esta compreensão é de fundamental importância para a realização de processos formativos contínuos na escola. Porque pensar a formação continuada de professores e professoras sem considerar o contexto em que esses sujeitos atuam, desconsiderando a escola como espaço re-des-ordenador da vida e do trabalho pedagógico, é

negligenciar a função social da escola. Em outras palavras, é permitir a continuidade dos processos verticalizadores, autoritários e desumanizados que perpassam a vida escolar e vão além dela.

## **ITINERÁRIOS ETNOPOÉTICOS, TERRITÓRIOS, SABERES E PROTAGONISMO DOCENTE.**

A complexidade, fundamento do Projeto OFS, representa uma possibilidade de construção do conhecimento transdisciplinar, visto que se insere em contextos multireferenciais. Para Morin, a complexidade é entendida como um tipo de pensamento que não apenas separa, mas une e busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana, integrando os diferentes modos de pensar. Afirma Morin (2001:24) ser a complexidade,

Uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a riqueza, o mistério e o caráter multidimensional do real; e de saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo o pensamento, sempre co-determinam o objeto do conhecimento. É isso que chamo de pensamento complexo.

A complexidade parte, então, da noção de totalidade incorporando a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana. Desse modo, a complexidade coloca-se por meio da transdisciplinaridade, que considera aspectos como princípio da incerteza, a perspectiva dialética e dialógica, inserindo a dimensão espiritual, pessoal, mítico-simbólico do humano na formação.

A formação continuada incorporada na complexidade constitui-se como uma experiência etnopoética, que, entrelaçada ao universo existencial, mítico, simbólico e cultural da escola, conduz e é conduzida pelos professores e pelas professoras, tendo como ponto de partida as suas próprias vidas e o conjunto de experiências que delas originam e são originadas. Para Fitch (1987) a etnopoesia é construída a partir do encontro entre a linguagem científica e a experiência de uma linguagem elaborada pela dimensão da vida, do vivido, dos sentidos e dos significados construídos pelas experiências. A poesia é entendida como uma forma de assimilação do mundo na linguagem, um meio de construir conhecimento com criatividade. Em seus itinerários é possível perceber as formas de compreensão da realidade em que vivem os professores e as professoras, suas concepções pedagógicas, suas intuições, impressões, sentimentos e incômodos sobre a escola, os alunos e alunas e sobre si mesmos.

O projeto OFS tem se traduzido como uma experiência de formação continuada que tem como princípio político a emancipação, a ética, respeito e a democracia, cujos objetivos é assegurar processos de formação contextualizados, respeitando a realidade sociocultural e ecológica das escolas e as demandas e necessidades docentes. Um processo que se inicia pela vontade da escola, que se dá por meio de um contrato

pedagógico (termo de adesão), assinado pelos professores, professoras, equipe de gestão e pedagógica, pais e comunidade escolar como um todo. Esse termo é condição primeira para o início dos processos formativos do projeto na escola. As escolhas das escolas são definidas a partir de critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Universidade: índices de rendimentos escolares, participação de equipe gestora e pedagógica. Ressalta-se, que apesar das escolas serem indicadas pela SEMED, a decisão de participar do projeto é dela mesma.

As OFS se desenvolvem articuladas ao ensino, pesquisa e extensão, orientadas pelos estudos da complexidade e da transdisciplinaridade, que nos levam a compreender a escola a partir de suas múltiplas dimensões e de seu cotidiano. Isto inclui uma análise do campo escolar a partir de suas práticas e saberes, inseridos na relação com a sociedade, natureza e cultura. Metodologicamente o projeto se desenvolve a partir do seguinte itinerário e ou estratégia:

- **Realização de Pesquisa de campo de natureza socioqualitativa.** Antes de começar os processos formativos na escola, o projeto realiza uma pesquisa no e do cotidiano escolar, que se dá em duas fases: a primeira corresponde à inserção do formador no campo escolar, que é feito por meio da pesquisa etnográfica, observação participante e de levantamento de dados quantiqualitativo; a segunda, orientada pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), é construída a partir do contexto escolar e no diálogo com seus sujeitos e a comunidade como um todo, no qual a realidade sociocultural da escola é discutida e problematizada.
- **Estudos da realidade escolar em serviço.** Tem como ponto de inflexão o contexto de cada escola, suas problemáticas e suas necessidades. Esta etapa é fruto do processo de pesquisa. Significa dizer que o início dos processos formativos na escola se consolida a partir dos resultados da pesquisa, com o mapeamento da realidade. Portanto, a formação continuada tem como itinerário os seguintes passos:
  - **Conhecimento pertinente à realidade escolar:** significa considerar a escola como ponto de partida e de chegada da formação, cabendo a ela a definição e a escolha de sua trajetória formativa;
  - **Mapeamento dos seus problemas:** conhecer a problemática escolar, focalizando os processos que interferem no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos alunos, bem como nas práticas pedagógicas docentes;
- **Compartilhamento de saberes e experiências:** reconhece os saberes das experiências da escola como constructos de conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos, representando, portanto, uma epistemologia da práxis pedagógica;
- **Intervenção pedagógica sustentada pela prática co-formativa:** entende a formação continuada como ferramenta de intervenção no contexto peda-

gógico das escolas e considera a participação dos professores e das professoras indispensável ao processo formativo da escola. Desse modo, os docentes protagonizam e definem o percurso;

- **Construção de um projeto de formação continuada na escola alicerçado pelo Projeto Político Pedagógico:** significa construir nos espaços formativos das escolas, projetos específicos às suas realidades e necessidades, que possam contribuir para implantação e/ou implementação do Projeto Político Pedagógico;
- **Criação de metodologias e/ou tecnologias educacionais visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem discente:** a compreensão da formação continuada como prática de intervenção pedagógica implica a construção de métodos, técnicas, processos pedagógicos, destinados ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos;

As Oficinas de Formação em Serviço constituem-se, então, como uma metodologia de trabalho desenvolvida de forma colaborativa e participativa, desenvolvendo uma prática pedagógica de formação na qual os professores e as professoras participam diretamente do processo de construção do conhecimento e definem que conteúdos devem compor o itinerário formativo da escola. Daí que essa experiência possui uma natureza co-formativa, colaborativa, mas também subjetiva, uma vez que está circunscrita na própria existência da escola.

A escola como um lugar de formação é um território marcado por contradições, conflitos, relações de poder, vivências culturais e práticas sociais instituídas na e pela dinâmica cotidiana. Dito de outro modo, a escola pode ser traduzida como um *território existencial*, uma vez que carrega registros múltiplos, caracterizados pelas relações estabelecidas com meio ambiente, com meio social e aquelas relacionadas aos aspectos subjetivos da vida humana. Para Felix Guatarri os territórios existenciais seriam os espaços de subjetividade humana que permitem que o ser esteja propício a re-singularização e a reinvenção de sua subjetividade. São os registros da subjetividade que permitem que os sujeitos organizem outros registros ecológicos. (Ver GUATARRI, 1990).

A institucionalização das OFS como política de formação só foi possível por conta da parceria estabelecida entre a Universidade e a Secretaria de Educação, firmada por meio de um convênio de numero 06/2017\* que garante entre outras coisas:

1. Equipe de formadores e formadoras oriundos da rede de educação;
2. Equipe de professores e professoras oriundos da universidade;
3. Estágio remunerado para alunos e alunas das licenciaturas;
4. Material de expediente e pedagógico.

A assinatura desse termo foi fundamental para sustentabilidade do projeto nas escolas do projeto. Nas edições anteriores das OFS, apesar dessas garantias

existirem, elas não foram o suficiente para instituir nas escolas, processos de formação continuada após o término dos projetos de formação. As condições do trabalho formativo das OFS são possibilitadas pela presença de estagiários, que denominamos de Assistentes de Docentes. Esses assistentes são acadêmicos e acadêmicas dos cursos de licenciaturas, que assumem a sala de aula dos professores e das professoras durante o processo de formação. Ocorre que os assistentes atendem uma demanda do projeto, portanto, após o seu término a escola teria que garantir a formação por outros meios, o que, infelizmente, não é possível. Cabe a secretaria de educação encontrar os mecanismos administrativos necessários para que a formação nas escolas pudesse ser consolidada.

Disto denota que a aproximação efetiva da universidade com a escola, pode ser sim uma estratégia política eficiente e capaz de transformações relevantes no campo educacional, e na garantia dos direitos de aprendizagens das crianças, jovens e adultos. Salientamos que em suas primeiras edições as OFS provocaram mudanças nos índices educacionais, na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e na qualidade do letramento e da alfabetização. No entanto, isso não representou continuidade, porque sem garantias pedagógicas a escola não consegue avançar, dada as suas condições físicas e estruturais precárias, bem como a precarização do trabalho pedagógico, a falta de valorização do trabalho docente, a desvalorização salarial. A formação continuada deve estar atrelada a carreira do magistério, ou seja, tem que se reverter em ganhos salariais. Lamentavelmente os ganhos salariais só ocorrem por meio de titulação.

O reconhecimento desse processo de valorização docente fez parte da narrativa dos professores e professoras durante a formação nas edições anteriores das OFS. Por conta disso, nesta 3ª edição, iniciada em 2017, decidimos transformar o Projeto em um curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, sem mudar sua estrutura teórica e metodológica. Essa mudança provocou nas escolas uma grande euforia. Um curso de especialização, realizado pela Universidade, na própria escola, em serviço, foi algo inesperado, inédito, e, para muitos, impensável de acontecer, conforme relatos oriundos do relatório de pesquisa (LEPETE, 2018):

Pela primeira vez nos sentimos valorizados. Ter a universidade aqui dentro da escola, nos dando um curso de especialização, nos deixa contentes;

O fato de a universidade vir até a escola e ainda por cima, trazer os assistentes para nos ajudar, é de grande importância pra nós. Nos faz sentir valorizados;

Ser aluno de uma pós graduação da UEA, ter uma carteirinha de estudantes, nos ajudou muito, principalmente no transporte. Além disso, vai me ajudar a crescer na carreira, melhorar meu salário, pois ainda não tenho especialização;

Eu já tenho especialização, mas fiz questão de fazer essa, porque é diferente, é na própria escola, é junto com os meus colegas;

Ter a escola como centro de nossos estudos, discutir os nossos problemas com os nossos colegas, torna a formação mais significativa pra mim, pra nós.

A narrativa dos professores e das professoras expressa a representação da

formação como política de valorização profissional. O fato de ocorrer na escola, de ser colaborativa, cooperativa e democrática, tem uma significação importante, ora porque possui o peso de ser um curso de especialização, ora pela natureza transdisciplinar do curso, que tem na problemática escolar os conteúdos de reflexão teórica e metodológica. A passagem dos conteúdos oriundos do campo escolar para conteúdos de formação, orientados epistemologicamente pelo pensamento complexo tem uma relevância política e pedagógica significativa para os sujeitos da escola, visto que os leva a um enfrentamento direto com as suas problemáticas, mas também com seus limites e desafios de superação, seja no campo teórico, metodológico, seja em suas práticas pedagógicas e curriculares. Essa transposição didática (CHEVALLARD, 1991) torna a formação mais significativa e criativa, pois permite a escola definir os conteúdos formativos necessários para responder suas questões e ou situações formativas.

Nesse caso, a escola é o que Chevallhard (1991) chama de noosfera, esfera de ação pela qual o saber é transformado. Ela é constituída por todos os representantes do sistema de ensino (instituições, pais, professores, pedagogos, diretores, pesquisadores e especialistas das disciplinas). A noosfera é a responsável direta pelo processo de transposição didática em todos os níveis de saber: definição dos conteúdos a serem ensinados; estabelecimento dos conteúdos por níveis de ensino; criação de uma linguagem adaptada ao processo de transmissão desses saberes; definição das competências de ensino e seus objetivos, bem como os meios e as técnicas a serem desenvolvidas.

Transformar as Oficinas de Formação em um curso de especialização, não mudou sua natureza teórica e metodológica, e exigiu da equipe gestora do projeto um redimensionamento do trabalho de formação: criação de disciplinas, ementários, objetivos e modelo de avaliação. Obviamente que não entraremos em detalhes desses processos, mas apresentaremos um quadro que representa o novo formato do projeto.

Metodologicamente o curso é realizado na modalidade presencial e a distância, que se orienta por meio de estudos teóricos e práticos. A formação a distância é direcionada para o trabalho da sala de aula e é acompanhada pelo ambiente virtual de aprendizagem/*Plataforma Moodle*. O curso tem uma carga horária de 420h/a desenvolvidas por meio de módulos de formação. Desta carga horária, 50% é presencial e 50% à distância.

Em cada escola tem um coordenador ou coordenadora de formação, especialista ou mestre, que é vinculado às secretarias de educação. São realizados três encontros mensais nas escolas. O curso é desenvolvido por meio de módulos, com estudos direcionados para os contextos de cada escola, construídos por meio de três núcleos específicos:

- 1. Núcleo Epistemológico:** este núcleo analisa a realidade escolar a partir de suas bases teórica, metodológica e epistemológica, oriundas do estudo e do diagnóstico escolar. Trata-se de estudos voltados para o cotidiano escolar, suas realidades e problemáticas específicas, bem como sobre o currículo e

suas relações com a avaliação de ensino e de aprendizagem. Além disso, torna-se necessário aprofundamento teórico sobre os campos de experiência curricular da escola, tais quais: letramento, alfabetização, cultura, meio ambiente, letramento científico e outros temas voltados para a função social da escola.

**2. Núcleo Metodológico:** trata-se de disciplinas voltadas para metodologias de ensino e de aprendizagem, tendo como ferramenta a metodologia de projetos. A partir desse núcleo são construídos os projetos de formação da escola. O núcleo possui disciplinas direcionadas pelo e para o currículo escolar e as demandas específicas dos docentes, denominadas de **Oficinas de Formação**.

**3. Núcleo Experiencial:** trata-se da elaboração e desenvolvimento dos projetos de formação e de aprendizagens, que serão aplicados pelos professores na escola e na sala de aula.

A seguir apresentamos o quadro das disciplinas relacionadas aos Núcleos:

Núcleo	Disciplinas	Carga horária
<b>Núcleo Epistemológico</b>	A Escola, Currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico	<b>30</b>
	O Cotidiano e as culturas escolares	<b>30</b>
	Ciência, Letramento e Currículo: epistemologia do trabalho docente	<b>30</b>
<b>Núcleo Metodológico</b>	Gestão de Projetos e o Currículo Escolar	<b>60</b>
	Laboratório de Projetos	<b>60</b>
	<b>OFICINAS DE FORMAÇÃO PROGRAMADAS (a serem definidas de acordo com os Projetos de Formação da Escola)</b>	<b>60</b>
<b>Núcleo Experiencial</b>	Os Projetos de Aprendizagens/Projeto de Gestão	<b>60</b>
	Oficina de Formação: Metodologia da Pesquisa em Educação	<b>30</b>
	Orientação/Elaboração TCC	<b>60</b>
<b>Carga horária total</b>	<b>420h</b>	

QUADRO DAS DISCIPLINAS

\*Fonte: Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente. (UEA, 2017)

As disciplinas são ministradas por professoras e professores vinculados a Universidade e também Secretaria Municipal de Educação que atuam como formador/a nas escolas.

Os núcleos de formação são correlacionados entre si e seguem o itinerário das edições anteriores, que tem na pesquisa a base para os estudos curriculares e do cotidiano escolar. Essa estratégia permite a troca de experiência entre os professores e professoras e a equipe de gestão, levando o coletivo a reflexões quanto ao papel das disciplinas na refundação do currículo e das práticas pedagógicas, bem como do papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico.

Outro aspecto que permite que o processo de formação continuada em serviço se consolide é articulação com a formação inicial de professores e professoras. Neste projeto, as OFS contam com a participação de alunos e alunas dos cursos de licenciaturas, que no momento do processo formativo da escola, assumem a sala de aula como assistentes de docência, desenvolvendo atividades pedagógicas orientadas e estabelecidas previamente: estudos sobre o planejamento e metodologia de ensino, produção de material didático e pedagógico, estudos sobre o currículo e de conteúdos disciplinares que são construídos a partir do plano de aula do professor ou partir de um plano de assistência pedagógica fundamentado nas questões problemas observados no campo educacional e que afetam diretamente a escola em seus princípios essenciais, que é o pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos.

A articulação da formação continuada e inicial de professores e professoras em serviço, como estratégia de aproximação da Universidade com as escolas, constitui-se um grande desafio para a Universidade. No entanto, é condição primordial para a ressignificação do currículo de formação dos cursos das licenciaturas, uma vez que produz espaços para troca de experiência, permite análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola, articula os saberes da experiência com o conhecimento da ciência, priorizando a escola como lócus por excelência de formação.

É importante frisar a urgência de uma análise mais profunda quanto aos problemas escolares e suas relações com os cursos de formação de professores e professoras, bem como uma reflexão mais crítica quanto ao currículo que regula as práticas escolares, o trabalho docente, a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico. É preciso reconhecer no currículo as tensões e conflitos que perpassam a vida escolar, ao mesmo tempo perceber as fecundidades dessas relações enquanto dinâmica que permite um constante repensar da escola, em suas múltiplas existências de vida, natureza, cultura e trabalho. O protagonismo da escola é condição fundamental para a conquista de políticas públicas emancipatórias, democráticas, éticas e solidárias, capazes de tornar o mundo mais humano, menos desigual, mais justo e responsável pela vida e pelo planeta.

## REFERÊNCIAS

GUATTARI, Félix. **As três Ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica:** Del saber sabio al saber enseñado. 1ª ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

FITCHE, Hubert. **Etnopoesia. Antropologia Poética das Religiões Afro-americanas.** Tradução de Cristina Alberts e Reny Hernandes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **De Máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do ser vivo.** 3ª ed. Tradução de Juan Acña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. **O Método 2: a vida da vida.** Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS/UEA. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE. Projeto Pedagógico do Curso: Gestão de Projetos e Formação Docente. 2017.

LEPETE. Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação em Educação/UEA. **Relatório de Pesquisa.** 2018.

UEA/SEMED. 2017. **Termo de convênio nº 006/2017 que entre si celebram a Universidade do Estado do Amazonas-UEA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED para execução das ações de pesquisa, extensão e formação continuada de professores.** Publicado no Diário Oficial de 17 de julho de 2017.

## JARDINAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

### **Andrezza Santos Flores**

Faculdade de Engenharia – UNESP – Campus de Ilha Solteira, SP.

### **Ângela Coletto Morales Escolano**

Faculdade de Engenharia – UNESP – Campus de Ilha Solteira, SP.

### **Rodrigo Augusto Paixão Brasileiro**

Faculdade de Engenharia – UNESP – Campus de Ilha Solteira, SP.

### **Tânia Regina de Sousa Vilela**

E. E. Arno Hausser - Ilha Solteira, SP.  
andrezzaflores6@gmail.com

**RESUMO:** A formação docente é considerada um dos alicerces da educação. No entanto, ainda é deficitária, visto que os docentes sentem-se despreparados para transmitir seus conhecimentos. Por outro lado, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e o Programa Mais Educação (PME) tem como intento fomentar a inserção dos licenciandos contribuindo com a formação docente, além de almejarem uma educação de equidade, cada um em sua especificidade. Assim sendo, o presente trabalho objetivou unir forças entre dois programas com incentivo federal, que visam a melhoria da escola pública, desenvolvendo atividades de jardinagem com alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II. Foram ministradas aulas teóricas e práticas referentes

à temática, tais como jardim suspenso com garrafa pet, horta escolar e morfologia vegetal, finalizando com a avaliação dos alunos sobre as atividades desenvolvidas. A realização do trabalho revelou que os alunos tinham mais interesse pelas aulas práticas. Posto isto, o uso de atividades diferenciadas integrando teoria e prática contribuiu significativamente para aquisição de conhecimento e participação mais efetiva, além de concretizar o que foi proposto pelo PIBID e PME, ou seja, fazer a diferença no ensino e aprendizagem e contribuir com a formação de futuros professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, Jardinagem, PIBID, PME.

**ABSTRACT:** Teacher training is considered one of the foundations of education. However, it is still deficient, as teachers feel unprepared to pass on their knowledge. On the other hand, the Institutional Scholarship Program (PIBID) and the More Education Program (PME) aim to foster the insertion of graduates contributing to teacher training, in addition to seek an equity education, each in its specificity. Thus, the present work aimed to join forces between two programs with federal incentive, that aim at the improvement of the public school, developing gardening activities with elementary school students - Cycle II. Theoretical and practical classes related to the subject were given, such

as suspended garden with pet bottle, school vegetable garden and plant morphology, finishing with the evaluation of students about the activities developed. The realization of the work revealed that the students were more interested in practical classes. Thus, the use of differentiated activities integrating theory and practice contributed significantly to the acquisition of knowledge and more effective participation, in addition to concretizing what was proposed by PIBID and PME, in other words, making a difference in teaching and learning and contributing to the formation of future teachers.

**KEYWORDS:** Teacher training, Gardening, PIBID, PME.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação docente é um tema relevante que vem sendo amplamente discutido dentro das instituições de ensino e em diferentes grupos de estudos, pois no que diz respeito ao assunto, é comum encontrarmos professores que dominam o conteúdo específico, mas se deparam com dificuldades de transpor didaticamente seus conhecimentos na realidade da sala de aula. Assim sendo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) tem como objetivo a inserção dos licenciandos, no espaço escolar, contribuindo na formação docente (KRAMES; CARDOSO; SILVA, 2015).

Por sua vez, o Programa Mais educação (PME) é uma política de desenvolvimento nacional criado em 2008, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este projeto tem como objetivo melhorar a aprendizagem por meio da ampliação do tempo que os alunos permanecem na escola, através de atividades realizadas no contraturno ao horário das aulas regulares (CAVALCANTI, 2012).

Dessa forma, o PIBID tem por função a qualificação/formação dos licenciandos proporcionando a inserção dos mesmos na realidade escolar, uma vez que tanto a Universidade como a escola é reconhecida como espaços complementares e relevantes para tal formação, proporcionando a vivência na realidade escolar (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013). O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2012).

Com isso, o programa possui atividades paralelas ao currículo padrão de sala de aula, sendo desenvolvidos projetos na área de acompanhamento pedagógico (orientação de estudos), educação ambiental, artes, esportes e tecnologias (ROSA, 2012b). A aplicação desta política pública oferece uma alternativa socioeducativa a estudantes do ensino fundamental, especialmente aqueles de origens mais carentes, marginalizados e socialmente excluídos, além disso, também é uma alternativa ao combate ao trabalho infantil, aproximação entre escola, família e sociedade (MOTA, 2011).

Portanto, o presente trabalho teve por objetivo unir forças entre dois programas

com incentivo federal, que visam à melhoria da escola pública, desenvolvendo atividades de jardinagem com alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

O projeto foi voltado para alunos do 6º ao 9º ano de uma escola Pública Estadual de Ensino Fundamental – Ciclo II parceira do PIBID, assim sendo, todos poderiam participar das atividades envolvidas. O tema selecionado para o desenvolvimento das atividades foi Jardinagem, no qual os alunos compareciam uma vez por semana para realização das atividades.

A participação dos alunos foi voluntária ficando ao seu critério participar das atividades ou não, com isso as aulas foram ministradas todas as quartas-feiras tanto no período da manhã quanto no período da tarde, ao longo do 2º semestre de 2015, mas o número de alunos em cada semana oscilava bastante, devido ao interesse de cada um. Com isso, 12 alunos participaram regularmente do projeto, porém apenas 2 participaram de todos os encontros.

Dessa forma, as atividades foram desenvolvidas com aulas teóricas e práticas sobre o tema jardinagem, em que os alunos tinham liberdade para tirar as dúvidas a qualquer momento. Com isso, no final da aula os alunos tinham que externar o que tinham entendido do conteúdo, pois as dúvidas poderiam dificultar o desenvolvimento das aulas práticas.

As atividades que foram realizadas no projeto serão descritas abaixo:

### 2.1 JARDIM SUSPENSO COM GARRAFA PET

Primeiramente, para que os alunos conhecessem toda a história do jardim suspenso, foi ministrada uma aula teórica destacando como surgiu o primeiro jardim suspenso, quais as características do jardim suspenso da antiguidade, qual a diferença do jardim de antigamente com o dos dias atuais, como selecionar as plantas para compor o jardim e quais os cuidados que devem ser tomados para sua manutenção.

Sequencialmente, os alunos foram para sala de computação da escola com dois objetivos: aprender como montar um roteiro de aula prática, e, por conseguinte, confeccionar o roteiro de montagem do jardim suspenso com a lista dos materiais necessários e as etapas a serem cumpridas.

Antes de montar o jardim propriamente dito, foi necessário fazer um levantamento das plantas, assim sendo, os alunos fizeram duas listas, uma de plantas de “sol pleno” e outra de plantas de “sombra”, em seguida os alunos montaram a armação na garrafa pet para o jardim ficar suspenso, e selecionaram o local da escola onde ficariam expostos.

Para comprar as mudas das plantas os alunos foram levados a uma floricultura, com o objetivo de conhecerem o local, e também para terem uma dimensão da

diversidade de espécies de plantas existentes. As mudas foram compradas de acordo com a lista feita por eles, no entanto, a atendente do estabelecimento colaborou com esta seleção destacando quais poderiam ser plantadas levando em consideração o clima de Ilha Solteira.

Assim sendo, depois de todas estas etapas cumpridas o jardim suspenso foi montado, tendo sido necessário os seguintes materiais: garrafas pet, arame, tesoura, arruelas, terra vegetal e as mudas, de acordo com o roteiro que foi montado.

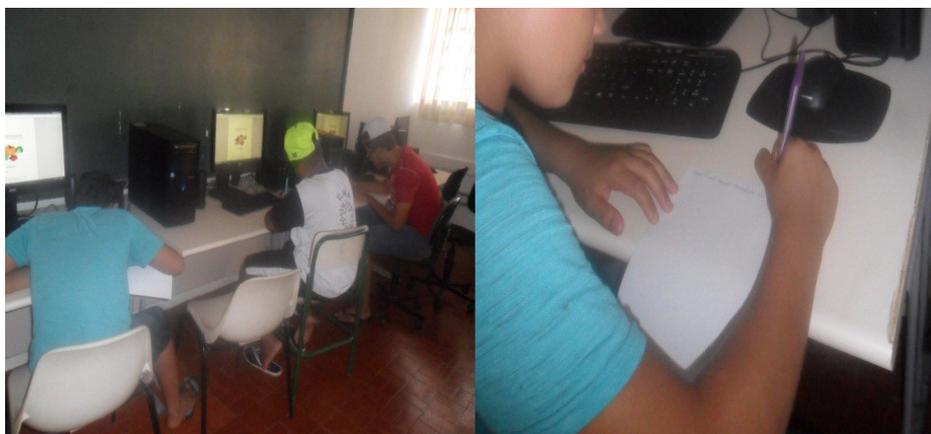


Figura 01: Alunos montando o roteiro de aula prática, com auxílio da internet.

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 02: Visita dos alunos à floricultura de Ilha Solteira para comprar as mudas.

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 03: Montagem do Jardim Suspenso com garrafa pet.

Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.2 Horta Escolar

É sabido que as práticas alimentares inadequadas estão cada vez mais frequentes nos adolescentes, assim sendo, algumas aulas teóricas foram ministradas com o objetivo de alertar os alunos sobre a importância de se ter uma alimentação saudável.

Silva, Teixeira e Ferreira (2012), destacam que o padrão alimentar da juventude é caracterizado pelo consumo excessivo de refrigerantes, açúcares e comidas de preparação rápida e reduzida ingestão de frutas e verduras. Também se torna preocupante a exclusão de algumas refeições.

Por meio desta atividade, foi introduzido como conteúdo na primeira aula teórica, o que são hortaliças, quais os tipos de hortaliças, como selecioná-las no supermercado e como tratá-las ao chegar ao domicílio, dando dicas com relação à limpeza, manuseio e estocagem na geladeira.

Na sequência dos encontros foram trabalhados conceitos de verduras, frutas e legumes, quais as suas características, os nutrientes e vitaminas presentes nos alimentos, qual a influência no organismo, principalmente no processo de digestão e quais as diferenças com relação a nutrientes de alimentos cozidos e crus. No final do encontro foi realizada uma dinâmica em que, por meio das dicas dadas, os alunos deveriam descobrir o nome de determinada fruta. Assim, as dicas eram com relação às características morfológicas, cor, tamanho, entre outras.

Porém, é de extrema importância destacar quais são as consequências de uma má alimentação, com isso, para finalizar o ciclo de aulas teóricas, foi ministrado o conteúdo sobre “Cuidado Nutricional e Prevenção de Doenças”, destacando processos digestivos, classificação dos nutrientes, tais como, construtores, reguladores e energéticos, pirâmide alimentar, distúrbios devido à deficiência de carboidratos, proteínas, lipídeos, minerais e vitaminas, além de doenças como, por exemplo, cardiovasculares e raquitismo.

Assim como na confecção do jardim suspenso, os alunos desenvolveram um roteiro de aula prática e montaram uma lista do que poderia ser plantado, além disso, eles foram levados novamente à floricultura para escolherem as mudas que seriam plantadas, com isso, eles selecionaram salsinha, salsa, cebolinha e pimenta, pois as outras hortaliças que se encontravam na lista que os alunos montaram, estavam em falta no estabelecimento, inclusive o alface. Ao chegarem à escola, os alunos prepararam o solo e concluíram o plantio das mudas com o objetivo de regá-las todas as semanas.



Figura 04: Montagem da Horta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

### 2.3 Morfologia Vegetal

Depois de finalizar a confecção da horta, foi iniciado o conteúdo sobre Morfologia Vegetal, com uma aula teórica na qual abordava os seguintes temas: partes constituintes da flor, destacando sempre o conceito e a função, definição e objetivo de polinização, além dos tipos de polinização existentes, finalizando com a importância das flores, por meio de exemplos de plantas medicinais, comestíveis e ornamentais. Como aula prática, os alunos tiveram que coletar uma flor da escola para identificar todas as estruturas.

Entretanto, para facilitar o entendimento dos alunos, foi proposta uma visita no Herbário da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (HISA), onde os alunos tiveram a oportunidade de assistir uma aula ministrada pelo técnico do laboratório, que apresentou além do laboratório a sala de apoio do herbário, explicando todo o processo realizado, desde a coleta das flores que é realizada na Fazenda de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNESP (FEPE), até o produto final que é a exsicata. Além disso, o técnico também mostrou os materiais utilizados no campo como as perneiras, caderno para anotações, repelente, protetor solar, chapéu entre outros.

Os alunos também conheceram as exsicatas que já compõem a coleção do herbário há muitos anos, aprendendo como são identificadas as espécies e como são elaboradas as etiquetas após a identificação.

É importante salientar, que a visita ao local teve autorização da escola, com aval dos pais e/ou responsáveis, bem como da curadora do Herbário.



Figura 05: Visita no Herbário (HISA) com demonstração de cuidados no campo, exsicatas e etiquetas da coleção.

Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.4 Avaliação dos Alunos

No último encontro, os alunos elaboraram um texto, destacando qual foi a atividade mais interessante e o que acharam da temática do projeto, dessa forma, vale a pena citar algumas frases que se destacaram:

“Gostei do projeto no dia que fizemos a horta, aprendi bastante coisa, também gostei da dinâmica das frutas e aprendi a importância das verduras”.

“As aulas são muito boas, ensina como fazer um jardim, a ter cuidado com as plantas e os materiais necessários para fazer uma horta”.

Por meio desta, as frases dos alunos destacam a efetividade da união dos dois programas. Com isso, podemos afirmar que o projeto foi uma excelente forma de interação entre ambiente escolar e o universitário.

## 3 | CONCLUSÃO

No decorrer das atividades, pode-se perceber que os alunos tinham mais interesse pelas aulas práticas, em relação às aulas teóricas. No entanto, a importância da teoria sempre era enfatizada para os alunos, até porque todos os conceitos aprendidos eram utilizados na aula prática.

Em função disso, Rosa (2012a) salienta que para que a aprendizagem ocorra depende de vários fatores, como motivação, afetividade, estímulo, criatividade, entre vários outros. E inovar é um importante passo para construir o conhecimento e gerar um aprendizado efetivo. Por estes motivos, aulas diferenciadas podem ser consideradas uma ótima ferramenta de ensino.

Assim, o mais interessante deste trabalho foi que todos os alunos queriam participar das aulas práticas, visto que o tema “jardinagem” promove este contato com a natureza e principalmente com o solo.

Ao longo do projeto, embora tivesse uma rotatividade de alunos, dois deles se destacaram, pois não tinham nenhuma falta, e cumpriam todas as atividades com êxito, com isso, pode-se dizer que só participaram realmente quem teve o interesse de se engajar no projeto. O trabalho foi facilitado do começo ao fim, visto que aqueles que participaram realmente tinham sede de aprender.

Portanto, o uso de atividades diferenciadas e integradas com a teoria e prática para aquisição de conhecimento do aluno têm como objetivo buscar uma participação mais efetiva e, por conseguinte, uma contribuição significativa nos saberes adquiridos, fazendo com que o projeto proposto para a escola (Programa Mais Educação) e a parceria com o PIBID, consiga fazer a diferença no ensino e aprendizagem de todos os alunos que participam, buscando chamar a atenção daqueles que não conseguem permanecer até o final do semestre, além de contribuir para formação de futuros professores.

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, T. S. **O Programa Mais educação e sua implantação no município de São Gonçalo**. 2012. 56 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. Disponível em: <<https://bit.ly/2FsiIOa>>. Acesso em 03 jan. 2016.
- KRAMES, I. P.; CARDOSO, A. C. B.; SILVA, M. A. PIBID Interdisciplinar: Contribuições para formação docente do licenciado. **Revista Cadernos Acadêmicos**, Tubarão, v.7, n.1, p. 123-139, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2FxiO65>>. Acesso: 14 jan.2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manual operacional da Educação Integral**. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2AM2QSy>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- MOTA, E. I. **Programa Mais Educação: uma Política Pública Educacional**. 2011. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/programa-mais-educacao-uma-politica-publica-educacional/57361>>. Acesso em: 05 jan. 2016.
- OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, n. 13, p. 140-162, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169/3403>> Acesso em: 14 jan. 2016.
- ROSA, A. B. **Aula diferenciada e seus efeitos na aprendizagem dos alunos: o que os professores de Biologia têm a dizer sobre isso?** 2012a. 43 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72356/000872151.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 jan. 2016.
- ROSA, V. S. O Programa Mais Educação como política pública nacional de Educação Integral. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **IX ANPED SUL**, Caxias do Sul, p. 1-15, 2012b. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/129>>. Acesso em: 03 jan. 2016.
- SILVA, J. G.; TEIXEIRA, M. L. O.; FERREIRA, M. A. Alimentação e Saúde: Sentidos atribuídos por adolescentes. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 16, n.1, p. 88- 95, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n1/v16n1a12.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2016.

## 4 | AGRADECIMENTOS

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

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

**\*Nota:** O presente trabalho foi apresentado e consta nos anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Profissão de professores: cenários, tensões e perspectivas, realizado em Águas de Lindóia, no período de 11 a 13 de abril de 2016.

## LA VIDA ES BELLA. DESDRAMATIZACIÓN DE LA SITUACIÓN HOSPITALARIA

**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 Salvatone**

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

La situación hospitalaria suele en algunas situaciones, ser un condicionante para la sanación de una patología; probado esta, que la sonrisa es curativa; la sonrisa sana y alimenta el espíritu.

Un grupo de docentes y alumnos de la asignatura Odontología Preventiva y Social de la facultad de odontología de la U.N.L.P. vienen desarrollando tareas relacionadas con la atención odontológica en los consultorios externos del hospital “MI Pueblo” de la localidad de Florencio Varela, Provncia de Buenos Aires Argentina, a raíz de recorrer los pabellones de internación del nosocomio, especialmente en el pabellón de niños, nos permitimos interpretar la necesidad de implementar un proyecto que se basa en la sonrisa, en la desdramatización de la situación hospitalaria, se trabajara además del aspecto humano, lo concerniente a la salud integral y odontológica en particular, logrando así, acciones preventivas en salud, mediante la realización de talleres, música y teatralización. Para ello será necesario la participación de un equipo interdisciplinario de trabajo odontólogos del servicio de odontología, docentes y alumnos de la FOLP, médicos, paramédicos y la participación de los padres o tutores de los niños.

## 2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El Objetivo es brindar una síntesis de conceptos teóricos con los que se describirán las técnicas comunicacionales que utilizan los payamédicos y payasos de hospital en sus intervenciones terapéuticas, hilvanándolas con talleres odontológicos educativos.

## 3 | METODOLOGÍA

### 1º Etapa:

Se capacitó a los alumnos en las diferentes temáticas a tratar por parte del director.

Se realizó encuestas y observación, permitiendo así atender el conocimiento y/o falta de conocimiento por padres, tutores, médicos y paramédicos de la situación emocional por la que atraviesa la población problema, a cargo de alumnos, graduados, coordinador, codirector y Director.

Se elaboró folletería necesaria para invitar a padres, tutores, médicos y auxiliares, a concurrir a talleres informativos, y entrega de folletería educativa para adultos, a cargo de alumnos, graduados, coordinador, codirector y Director.

### 2º Etapa:

Se realizaron talleres con los niños sobre la importancia de la salud en todo su contexto y fundamentalmente en su desarrollo y en la vida de los niños, juegos didácticos, láminas educativas, teniendo en cuenta las diferentes edades de los niños. Se pusieron en práctica apariciones repentinas en la sala de espera con disfraces y títeres, idealizando situaciones de teatro de prevención de caries, alimentos cariogénicos, técnicas de higiene bucal, complementos de higiene por parte de alumnos y Director.

### 3º Etapa:

Se realizó el acompañamiento y el apoyo al paciente desde su patología, haciendo llevadero el tránsito de la historia natural de la enfermedad. Se realizaron talleres, se contaron cuentos para niños siempre relacionados con la educación de la salud, creando situaciones teatralizadas con personajes y superhéroes que enfrenten a supuestos personajes malvados relacionados con la enfermedad, como por ejemplo una bacteria o un virus. Se confeccionaron canciones y versos intentando la participación de los niños creando competencias y motivándolos a la participación.

#### 4º Etapa:

Se realizó un taller para relevar los resultados con los niños a cargo de alumnos y Director y se evaluara la motivación alcanzada por los mismos.

Se continuó con actividades de teatralización en las salas de espera y se evaluó los resultados por parte de alumnos y director.

Se estimuló a padres y tutores a colaborar en la tarea de mantener la higiene bucal y control de la salud en los niños, a cargo de alumnos avanzados.

Se entregó folletería informativa, educativa y encuestas a padres, tutores, médicos y Auxiliares para consensuar las tareas dirigidas al mejoramiento de la autoestima de los niños, se realizarán folletos de invitación a talleres con padres, tutores, médicos y auxiliares a cargo de alumnos, graduados, coordinador, codirector y Director. Se realizaron charlas educativas odontológicas a los niños, con láminas, juegos didácticos y demostraciones prácticas con macromodelos y macrocepillos y títeres a cargo de alumnos y Director. Se estimulo los conocimientos adquiridos por el niño a través de tareas didácticas como rompecabezas, crucigramas, y pinturas en láminas. Realización de teatralizaciones, concursos de dibujos, canciones a cargo de alumnos, graduados, coordinador, codirector y Director. Evaluación del progreso comparando los resultados obtenidos con la primera etapa a cargo del director, co-director y coordinador del proyecto.

## 4 | RESULTADOS

Los resultados obtenidos se relacionan con los objetivos propuestos.

Los talleres sobre educación para la salud fueron altamente congruentes y precisas como motivadoras para lograr que la salud bucal pueda tener una alta respuesta a través de la desdramatización de la salud a nivel hospitalario, con juegos, risas, cuentos y la participación de todo el grupo familiar comprometidos a desarrollar relación armónica entre paciente – odontólogo, paciente-médico, desdramatizando así la situación intrahospitalaria.

La interdisciplina con el personal de otras especialidades fue satisfactoria en la implementación de la educación para la salud como estrategia para lograr un alto impacto en la salud emocional del niño.

Debido a la discontinuidad en el desarrollo de la actividad médica por causas de índole económica y gremiales, los trabajos propuestos se desarrollaron en forma pausada, sin por ello afectar el normal cumplimiento del proyecto. El taller con los padres programado en forma conjunta fue reemplazada por talleres individualizados junto al niño hospitalizado, a pedido de los mismos, siendo una mejora a este proyecto por el aporte de contención en conjunto.

Encuestas a médicos:

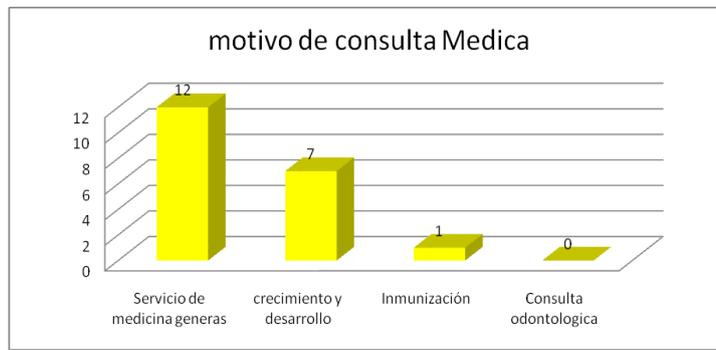


Gráfico 1.

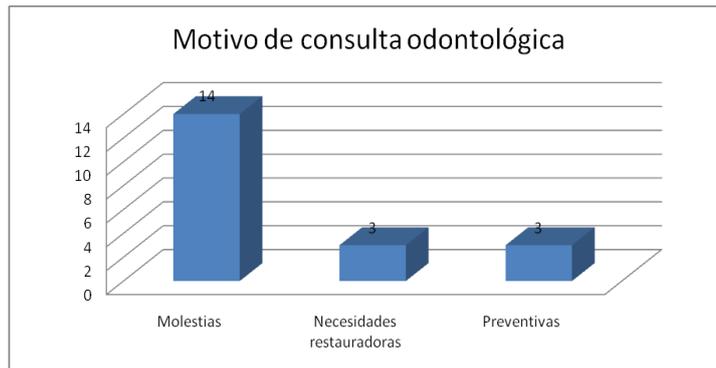


Gráfico 2.

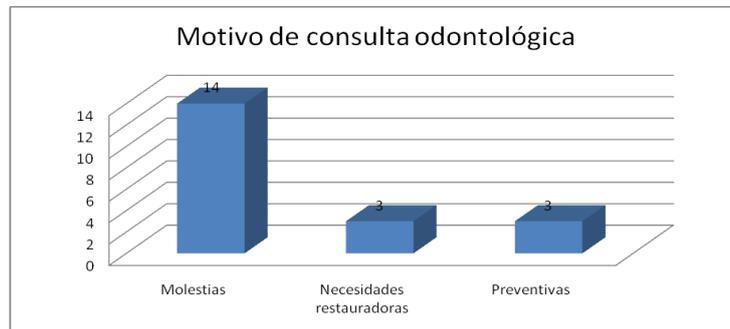


Gráfico 3.

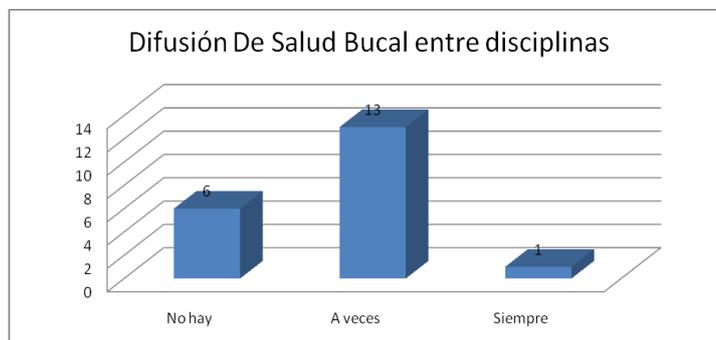


Gráfico 4.

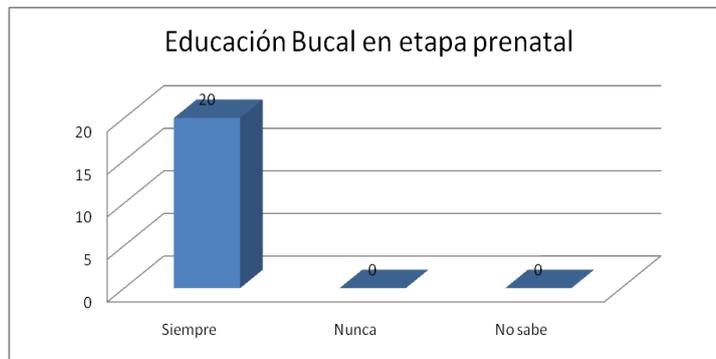


Gráfico 5.

Encuestas a padres:

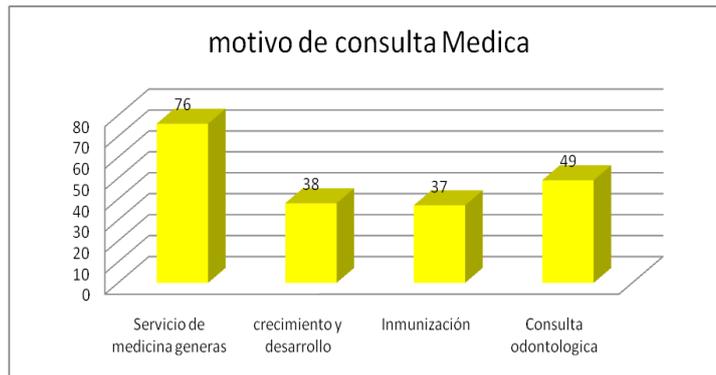


Gráfico 6.

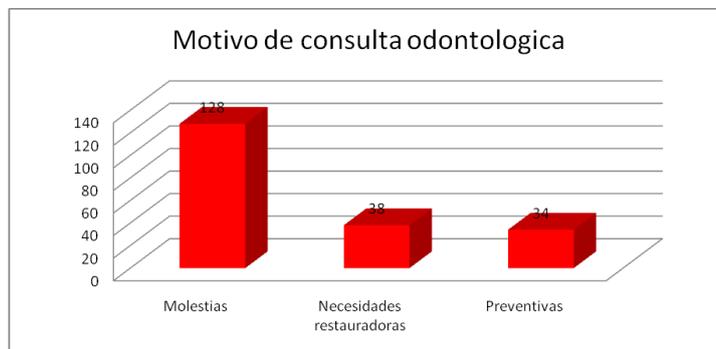


Gráfico 7.



Imagen 1. Hospital Mi Pueblo. Localidad de Florencio Varela



Imagen 2. Alumnos de la FOLP implementando talleres en pabellones del Hospital.



Imagen 3. Alumna ejecutando talleres en pabellones de niños internados.



Imagen 4. Alumnos, docentes y personal Interdisciplinario del hospital ejecutando talleres en pabellones de niños internados.

## 5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.

Se logró un alto impacto emocional y educativo, ya que se tuvo la posibilidad de monitorear que el tránsito por el nosocomio haya sido más placentero, y mucho

menos traumático, por otra parte, se posibilitó la actividad educativa en salud y las acciones preventivas a partir de acciones impartidas, cuyo progreso radicó en que se trató de una población cautiva, una comunidad cerrada, trabajando desde el ánimo del paciente niño en la situación hospitalaria. Véanse las imágenes 3 y 4.

A partir de la aceptación y participación activa por parte de la comunidad beneficiaria y la aquiescencia de medidas preventivas para el cuidado de salud bucal y general a través de juegos y teatralizaciones, nos lleva a extender nuestro trabajo en el tiempo para lograr así, una alta integración interdisciplinaria de personal médico, paramédicos, pacientes, grupos familiares, alumnos y con ello motivar a cambios de conducta individuales, apoyando y acompañando al paciente niño en su travesía hospitalaria.

Se ha logrado contribuir a la salud emocional del paciente niño en dicha situación, empeñándolos en su pronta recuperación, haciendo de su tránsito en la situación de internación un momento placentero hacia su recuperación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barbería-Leache, E. (2005). Atlas de Odontología infantil. 1 Edición. Editorial Repano.

Barbería-Leache, E., Boj, J. R., Quesada, M. *et al.* Catalá-Quesada, García-Ballesta, C., Mendoza, A. (2002). Odontopediatría. 2º edición. Masson S.A.

Boj, J. R, Catala, M., García-Ballesta, C. *et al.* Mendoza, A. (2005). Odontopediatría. Editorial Masson. S.A.

Bordoni, Escobar-Rojas & Castillo-Mercado. (2010). Odontología Pediátrica. Editorial Médica Panamericana.

Katz, S., Mc Donald, J., Stookegg. Odontología preventiva en acción. Ed. Panamericana.

Pinkham, D. D. S. MS (2003). Odontología Pediátrica. Editorial Mc Grow–Hill Interamericana. México.



## LER E ESCREVER EM TELAS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, WHATSAPP E LEGENDAS CINEMATOGRAFICAS

### **Sônia de Oliveira Santos**

Doutoranda do programa de Pós Graduação.  
UNESP- Marília. São Paulo

### **Dagoberto Buim Arena**

Professor do departamento de didática. UNESP-  
Marília. São Paulo

### **Adriana Naomi Fukushima da Silva**

Doutoranda do programa de Pós-Graduação.  
UNESP-Marília. São Paulo

### **Thariane Nayara Leite Soares**

Professora da Rede Municipal de Marília. São  
Paulo

### **Lilian Camila Rosa**

Professora da Rede Municipal de Rondonópolis.  
Mato Grosso

**RESUMO:** O artigo analisa as contribuições do projeto de extensão ler e escrever em telas para a formação inicial do professor alfabetizador. Os dados discutidos foram gerados no ano de 2015 na Associação Amor de Mãe, com a participação de 20 crianças, do professor coordenador, de duas graduandas do curso de pedagogia, de uma mestrande e de uma doutoranda do programa de Pós-graduação da UNESP- Marília. No decorrer do ano, as crianças trocaram mensagens por meio do aplicativo WhatsApp e participaram de sessões cinematográficas com apoio dos professores em formação. Os dados gerados indicaram que

por meio das ações desenvolvidas no projeto os professores puderam estabelecer relação entre a teoria e a prática no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita e, ampliar a visão sobre o ensino dos atos de ler e de escrever nos novos dispositivos digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Formação de professor; Escrita e leitura; Dispositivos digitais.

**ABSTRACT:** The article analyzes the contributions of the extension project read and write on screens for the initial training of the teacher literate. The data discussed were generated in the year 2015 at the Amor de Mãe Association, with the participation of 20 children, the coordinating teacher, two undergraduate students of the pedagogy course, a master's degree and a doctoral student from the Graduate Program of UNESP- Marília. Throughout the year, children exchanged messages through the WhatsApp application and participated in screenings with the support of in-service teachers. The data generated indicated that through the actions developed in the project the teachers could establish a relationship between theory and practice with regard to the teaching of written language, and broadened the vision about the teaching of reading and writing in the new digital devices.

**KEYWORDS:** Literacy; Teacher training; Writing

## 1 | INTRODUÇÃO

Em decorrência das inovações tecnológicas e da expansão dos instrumentos digitais surgem novos atos culturais na aprendizagem da leitura e da escrita. A evolução dos diferentes aparelhos digitais descortina uma mudança na concepção sobre os atos de ler e escrever e é incontornável que “[...] sair do mundo oral, predominantemente auditivo, para reconfigurá-lo em um mundo impresso ou eletrônico, é operar outros sentidos, e por essa razão percebemos o mundo de outro modo, com outra configuração”. (ARENA, 2004, p. 174). Portanto, estes novos instrumentos modificam o modo de pensar do homem e sua relação com a linguagem.

A linguagem permeia e organiza todas as esferas da sociedade e se constitui também um importante instrumento do pensamento para o processo de humanização. De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem se manifesta de diversos modos, porque resulta das relações sociais e se materializa por meio de enunciados orais e escritos. Por esse motivo, a utilização dos instrumentos e aplicativos digitais modifica as relações que os sujeitos estabelecem pela linguagem, porque, ao utilizá-los, sejam os computadores de mesa, os dispositivos digitais nômades, como os tablets ou os celulares, eles acessam recursos antes inimagináveis que podem apontar outros caminhos no processo de apropriação dos atos de ler e de escrever. De acordo com Souchier (2015, p. 219), a “prática operatória de um objeto ou de um dispositivo técnico não está nunca fora da relação com a língua, não mais que da compreensão e do uso simbólico que ela tem. As linguagens, os dispositivos, tanto quanto as práticas, são elas mesmas sempre situadas na cultura e na história”. Deste modo, a linguagem se insinua e estreita as relações entre os sujeitos por meio dos instrumentos tecnológicos, como os celulares atuais, do mesmo modo que os antigos suportes, os instrumentos de escrita e seus gestos culturais eram criados por homens inebriados pelo deslizar da pena de ganso sobre o papel, ou pelo tique-taque do código *morse*, ou pelo matraquear da máquina de telex.

## 2 | OS DISPOSITIVOS DIGITAIS NA ESCOLA

Disponibilizar os recursos tecnológicos mais recentes aos alunos na escola não é uma ação por si só suficiente para promover boa aprendizagem da linguagem escrita, porque as crianças precisam aprender as funções de cada dispositivo, dos aplicativos, e o modo como a linguagem escrita é elaborada. De modo geral, as tecnologias e os aplicativos se infiltraram nas relações humanas em diferentes contextos, e a escola não tem o direito de dar às costas ao que se manifesta fora dela, como comenta Silva (2012, p. 1),

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas atividades sociais de jovens e adultos. Aparelhos eletrônicos como celular, notebook, tablet, entre outros, fazem parte da vida de muitos estudantes que levam esses aparelhos para todos os lugares, inclusive, para a escola. Nesse contexto, sabe-se que as aulas tradicionais estão ficando menos atrativas e perdendo espaço para as diversas possibilidades que as tecnologias digitais podem oferecer desde atividades de entretenimento a recursos pedagógicos.

Em uma sociedade em que as crianças são nativos digitais ou entram em contato muito cedo com as tecnologias criadas pelas relações e pelas demandas de uma ordem social reconfigurada, repensar a formação do professor que irá atuar no mundo que sofre essas reconfigurações é imprescindível. A razão é clara: se as crianças se metem a lidar com os celulares quando ainda estão grudados nos colos das mães, supostamente esses dispositivos podem auxiliá-la também no processo de apropriação de outras criações humana, em permanente desenvolvimento, ou seja, os atos de leitura e os atos de escrita, pois conforme destaca Souchier,

[...] as mídias informatizadas são dispositivos técnicos de escrita e de leitura. Do microcomputador ao telefone celular, passando pelos consoles de jogos, acede-se a esses dispositivos por intermédio de uma atividade de leitura (leitura de telas, de teclados ou mesmo de objetos) duplicada de uma atividade de escrita que não tem nada da imagem de Epinal, de criança inclinada sobre a folha de papel com uma pena na mão. (SOUCHIER, 2015, p. 214).

Ao manusear os dispositivos digitais as crianças entram em contato com a leitura e escrita e com outros recursos que inevitavelmente contribuem para o processo de alfabetização. Basta apenas ao educador olhar para o desenvolvimento das tecnologias no passado, mirar o presente e antever o futuro. Colocar rédeas no desenvolvimento do homem e de seus artefatos culturais é abdicar da visão histórica e cultural do desenvolvimento da humanidade. As inúmeras funções desses instrumentos no passado revelam as práticas de escrita na contemporaneidade e configuram modos emergentes de comunicação, de trocas culturais e verbais por meio da escrita. O desafio, contudo, está na cultura escolar decidir trazer para seu interior os novos dispositivos, os novos aplicativos, os novos gestos e as novas relações humanas. O novo causa arrepios na cultura escolar, como anunciam Ghaziri e Arena (2011, p. 113),

[...] as tecnologias ou as linguagens comunicacionais não podem ser responsabilizadas nem pelo fracasso nem pelo sucesso de determinadas práticas e contextos educacionais. É preciso discutir a questão de um ponto de vista mais complexo, pois, apesar de estarem, há algum tempo, entremeadas no tecido social, ainda se apresentam como grande desafio ao ambiente escolar, sobretudo no que se refere aos usos pedagógicos.

Conforme destacam os autores, introduzir os dispositivos significa também mudar relações, mas para o mundo pedagógico ainda se apresenta como um grande desafio. Com base no que foi exposto, este trabalho tem como proposta apresentar

dados resultantes de um projeto *Ler e escrever em telas*, descrito no próximo tópico, e discutir de que forma ele contribuiu para a formação inicial do professor, no que diz respeito ao uso das tecnologias e de aplicativos como ferramentas para o ensino dos atos de ler e de escrever no início da escolaridade fundamental.

## **2.1 Uso das tecnologias e a formação do professor para alfabetizar: O projeto *ler e escrever em telas***

O projeto *ler e escrever em telas*, vinculado ao Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista, financiado pela PROGRAD - Núcleo de Ensino/UNESP, em 2015, tinha por objetivo compreender o modo como as crianças se apropriam da escrita por meio de teclados virtuais em situações de troca de mensagens instantâneas, por meio do aplicativo *WhatsApp*, e também compreender algumas estratégias criadas pelas crianças para aprender a ler legendas em filmes na tela de um aparelho de televisão.

Os dados aqui analisados foram gerados durante o ano de 2015, mas até 2018 a pesquisa teve continuidade na *Associação Amor de Mãe*, que desenvolve trabalho pedagógico, cultural e assistencial, sem fins lucrativos, localizada em uma região periférica de Marília-SP. Ali são atendidas crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, no contraturno escolar, com a intenção de promover o seu desenvolvimento escolar, cultural e social, com atividades de estudos intensivos dos conteúdos escolares, de atividades artísticas, com destaque para aprendizagem de instrumentos musicais (violão, violino), dança (jazz e balé clássico), esportes (futebol, voleibol, handebol), oficinas de artesanato. A Associação atendeu em 2015 a mais de cem alunos de idades diversas. Para isso contou com o amparo de instituições comerciais e empresariais da cidade.

Com o intuito de colaborar para o desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas do bairro, o projeto ora apresentado, de onde foram obtidos os dados, se insere em uma ação caracterizada como de extensão e de pesquisa ao mesmo tempo. Participaram da pesquisa o professor coordenador, duas graduandas do curso de pedagogia, uma mestranda, uma doutoranda, e 20 crianças, 15 das quais no período da manhã utilizando o aplicativo *WhatsApp*, e 5 no período da tarde participando de sessões cinematográficas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as alunas do curso de pedagogia e as do programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Marília planejaram, executaram e avaliaram as práticas de ensino promovidas pelo grupo em intervenções semanais com as crianças. No decorrer dos trabalhos, as duas bolsistas de graduação, professoras em formação, participaram de discussões teóricas, a fim de aprimorar as ações no campo da prática pedagógica, uma vez que não “há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação”. (GATTI, 2013, p. 60). Quando se pensa na formação inicial do professor, neste caso, do professor alfabetizador, torna-se indispensável

aliar à formação teórica, os trabalhos práticos e o conhecimento dos problemas e das possibilidades que a realidade educacional oferece.

Nos tópicos seguintes serão apresentadas algumas ações e analisados os dados gerados durante a escrita de mensagens instantâneas pelo aplicativo *WhatsApp* e também os gerados durante uma sessão cinematográfica.

## 2.2 Aplicativo *WhatsApp* e o ensino de atos de escrever

O pesquisador e as bolsistas organizaram três grupos de crianças para que pudessem trocar mensagens entre si pelos smartphones pertencentes às bolsistas para troca real de mensagens por meio do aplicativo pela rede wi-fi da Associação. Os critérios para seleção das crianças obedeciam à situação das que estavam em fase de apropriação da língua escrita, sem que a idade fosse considerada, porque algumas já chegavam aos dez anos. Entretanto, por razões de organização da rotina do lugar, outras em processo já avançado na apropriação da linguagem também participaram, sem que fossem, todavia, alvo principal das ações.

Durante os trabalhos, as crianças combinaram com as bolsistas quais assuntos poderiam se tornar objeto das trocas de mensagens em cada sessão de atividades. As bolsistas, então, organizavam, orientavam e coordenavam as atividades de um grupo em trocas verbais escritas com o outro. Nessa interação com as crianças, elas foram se formando como professores, na condição de usuários de aplicativos para finalidades pedagógicas, e experimentaram o desenvolvimento das práticas pedagógicas planejadas em conjunto, porque

Entre ensinar e aprender não há razão para se optar predominantemente por um ou por outro, mas não há a mais leve razão em desconsiderar a liberdade para aprender e a liberdade para ensinar. Em vez de métodos, emerge o trabalho docente organizado, planejado e realizado com intenções bem claras, articuladas às tendências dos novos tempos, bem distantes da linearidade das etapas entrincheiras e definidas de outrora. Em vez de métodos previamente preparados para qualquer professor e para qualquer criança, poderia haver tempo e lugar no ensino e na aprendizagem para a criação. (ARENA, 2011, p. 37).

Os métodos previamente e inflexivelmente elaborados engessam o trabalho docente e desconsideram as especificidades do professor, como ser que pensa e faz escolhas, e também da criança, que pensa, adere, refuta, concorda, discorda, reflete e aprende. Ao utilizar o *WhatsApp* para ensinar as crianças a escrever, os graduandos tiveram de rever os conhecimentos teóricos sobre a apropriação da escrita para que pudessem olhar para os novos gestos, para as novas atitudes e para as novas relações com um também novo olhar, e, juntamente com o coordenador do projeto, planejar as ações e analisar seus desdobramentos. Por meio da interação, as crianças foram aos poucos se posicionando diante do que era proposto e tiveram a oportunidade de manifestar suas opiniões, porque “[...] é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao

desenvolvimento humano.” (SFORNI, 2008, p. 2). Dessa forma, o diálogo se torna um importante instrumento para a construção de conhecimentos, para a formação do aluno que se torna professor, e para a sua própria humanização.

No diálogo abaixo está exposto um momento de interação de uma bolsista com uma criança durante o processo de elaboração de mensagens endereçadas a um Outro. O termo **bolsista** refere-se ao aluno-professor em formação e **ML** à criança em processo de alfabetização.

**Bolsista** - Como a gente você pode começar? Você está começando agora. Você está sozinha no grupo, né?

**ML** - Bom dia.

**Bolsista** - Bom dia. Quem é você? Você pode colocar.

**ML** - E onde eu escrevo?

**Bolsista** - Vai aparecer o teclado aqui, oh!

**ML** - Bom bom.

**Bolsista** - Bom dia. Antes de você mandar, a gente corrige, tá bom?

**ML** - Bom dia a.

**Bolsista** - Isso! *Bom dia* é separado. Oh, duas palavrinhas, a [palavra] *bom* é uma, aí coloca e dá o espacinho e a [palavra] *dia* outra. Na [palavra] *bom* não é a [letra] **N**.

**ML** - Não?

**Bolsista** - Que letrinha que pode ser?

**ML** - M?

**Bolsista** - Isso. Vai lá e arruma. São duas palavrinhas né a [palavra] *bom* e a [palavra] *dia*, então o que a gente vai colocar ali?

**ML** - Espaço. *Bom dia*.

**Bolsista** - Isso! Mas traz o M para cá e depois dá o espacinho. Vamos tirar só o ponto daqui. *Bom dia*, coloca aqui para saberem quem é você. Como você vai escrever a frase para falar quem é você?

**ML** - *Bom dia*.

**Bolsista** - Bom dia de quem? Você pode colocar *bom dia da ML*, não é?

**ML** - Ahan. *Bom dia eu ML*.

**Bolsista** - Isso! Pode mandar. Aqui envia na setinha. (Diálogo 15-05-2015).

A bolsista ensina ao mesmo tempo em que aprende a ensinar, mas cabe ressaltar que as ações são intencionais, embasadas em teorias da aprendizagem, notadamente nos princípios da teoria histórico-cultural, e na teoria de matriz volochinoviana e bakhtiniana, no campo da linguagem. As falas da bolsista têm por objetivo orientar as decisões da criança em relação aos enunciados que serão escritos e aos elementos e unidades linguísticas necessários para grafar a escrita convencional. Nas imagens abaixo é possível observar as etapas da escrita da criança.

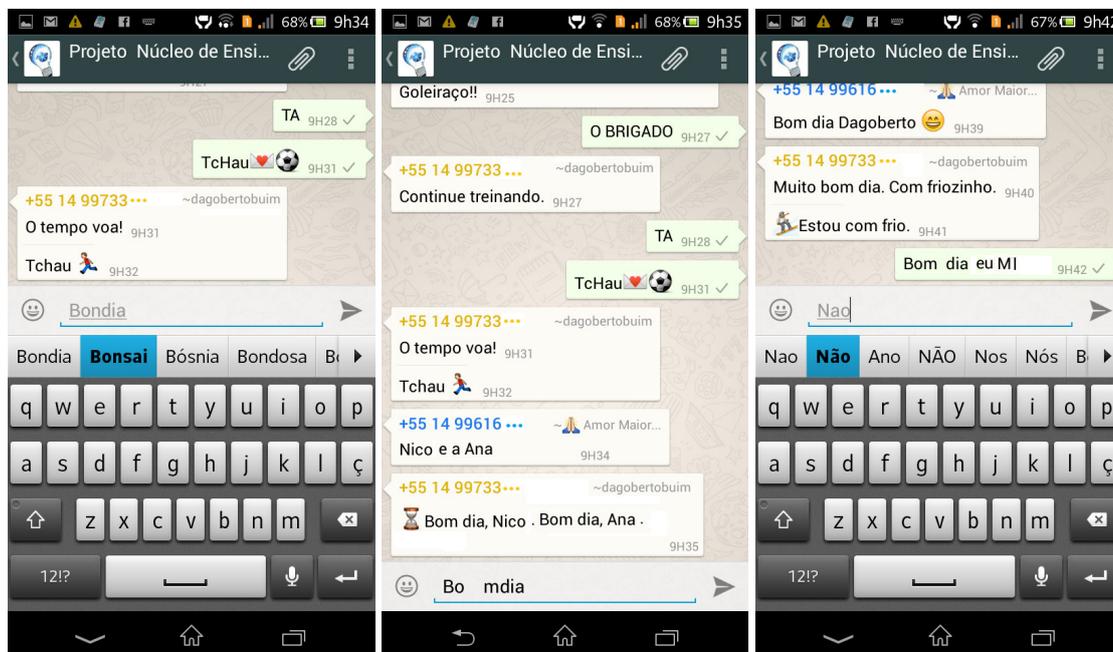


Figura 1- Etapas da escrita da palavra bom dia escrita por ML no dia 15-05-2015.

Fonte: Próprios autores

O uso das tecnologias, como o aplicativo aqui usado, modifica a forma de a criança lidar, tratar, pensar e elaborar a linguagem escrita e, conseqüentemente, provoca mudanças na maneira de o professor ensinar, mas, infelizmente, os aparelhos e aplicativos digitais ainda param na porta de salas de aula de escolas públicas, e, ao se levar em conta o que se prenuncia em nível nacional no início de 2019, vão demorar muito para transpor a soleira. Farão companhia às máquinas de escrever que jamais transpuseram a fronteira entre as secretarias da escola e as salas de aula. Esses instrumentos criados pelo homem, entretanto, são vitais para o desenvolvimento humano, porque ampliam as possibilidades de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita. Para Arena (2011, p. 36),

Os novos atos culturais superam os velhos, ao mesmo tempo em que alteram a própria língua escrita e impulsionam o ensino das operações culturais, intelectuais, sociais e históricas para as crianças das novas gerações, responsáveis pela transformação dos atos aprendidos, das suas finalidades, dos gêneros do discurso, dos suportes de escrita e da própria língua.

O uso dos aparelhos digitais requer novos atos culturais, por isso modifica a maneira como as pessoas lidam com a linguagem escrita, razão porque são criadas necessidades de novas aprendizagens, porque a “criança desenvolve-se na relação dialógica com os outros homens de sua cultura e com a apropriação de instrumentos criados pelas gerações anteriores.” (ARENA; DUMBRA, 2011, p. 49). Assim como a criança, os jovens e adultos aprendem as funções de novos instrumentos na interação com outras pessoas, mas não adianta apenas disponibilizá-los, é necessário ensinar as suas funções nas relações efetivamente humanas.

Portanto, com os instrumentos tecnológicos no ensino da linguagem escrita, o

professor escancara aos alunos que o ato de escrever não se limita ao ensino de letras, palavras ou frases descontextualizadas e sem referência a um Outro, porque esse ato é um ato criativo de construções de enunciados com sentido, constituintes de relações dialógicas, e porque a “relação com a coisa (em sua materialidade pura) não pode ser dialógica (isto é, não pode ser uma conversa, discussão, acordo, etc.). A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.”, isto é, necessita de um Outro. (BAKHTIN, 2011, p. 327). Logo, o ensino da língua escrita como algo puramente técnico não encontra sustentação quando se pensa na formação do homem, mas lamentavelmente e tradicionalmente,

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 2012, p. 48).

Esse ensino baseado nas aquisições de elementos puramente técnicos produz uma ação que não provoca transformação no sujeito, uma vez que ele não é levado a agir conscientemente durante a atividade de escrita; isso contribui para sua exclusão e alienação no mundo em que vai viver. Conforme destaca Volóchinov (2017), a apropriação da língua não se dá por simples transmissão, porque o indivíduo não a recebe pronta, mas participa ativamente do seu processo contínuo de transformação, quando mergulhado na corrente de comunicação discursiva. Imersa nessa corrente, a criança se apropria da língua escrita ao criar enunciados dirigidos para o Outro e, para isso, busca, seleciona e escolhe os dados linguísticos para grafar a escrita conforme suas convenções. Portanto, não basta apenas disponibilizar os instrumentos digitais às crianças; é necessário investir na formação inicial do professor, porque.

A qualidade da educação escolar repousa na interação construída entre pessoas na intencionalidade de instruir(-se) e educar(-se). Ela não está no computador ou em qualquer objeto-meio. Ela repousa nas relações pedagógicas entre seres que buscam construir uma civilização. Ela se constitui nas mediações frutíferas que permitem a sequência dos conhecimentos e da busca por uma sociedade mais justa, em relações interpessoais, por onde perpassam os sentidos de uma civilização. (GATTI, 2013, p. 55-56).

Logo, as interações no ambiente escolar são indispensáveis para a construção do conhecimento, e, conforme destaca Gatti, uma educação de qualidade se constrói nas relações entre as pessoas, portanto é o professor o responsável por ensinar o uso dos instrumentos tecnológicos de acordo com os objetivos da escola, certamente vinculados às relações do cotidiano da vida.

Conclui-se, pois, que no próprio ambiente de ensino, um professor universitário pode se encontrar com os seus alunos graduandos, professores em formação e com as

crianças no período de alfabetização, com o objetivo de estabelecer diálogos fecundos que envolvam conhecimentos teóricos, atividades práticas e análises da realidade. Esses diálogos escorrem pelos vãos dos dedos e pelas reflexões, por enunciados registrados nas telas dos aparelhos celulares, e pelo aplicativo *WhatsApp*. As relações entre esses seres em formação se faz, sobretudo, pela linguagem que se espalha, também, de modo fugaz, pelas telas.

### 2.3 Filmes legendados e o ensino de atos de ler

As atividades desenvolvidas nas sessões cinematográficas tiveram por objetivo contribuir para a formação do leitor e também oferecer subsídios aos professores em formação a respeito do ensino dos atos de ler. Os atos de ler e de escrever são atos culturais, já que a criança se apropria deles na relação com outras pessoas que se apropriaram deles também em outros tempos e em outros lugares, apoiados em múltiplos gêneros textuais registrados em infindáveis suportes presentes em seu entorno cultural. No entanto, no meio escolar predomina historicamente a leitura com base apenas na extração de sons aprisionados em grafemas, sem levar em conta os atos culturais que envolvem a troca de sentidos entre quem escreveu e quem lê, em processo dialógico.

Nas sessões cinematográficas para o ensino do ato específico de ler legendas, o professor dispõe de diversas opções que podem proporcionar agilidade ao aluno para compreender o que vê na tela. Diante dela, a criança não tem tempo para oralizar as sílabas, e, por isso, é obrigada pelas circunstâncias, a atribuir sentido ao que vê, uma vez que a legenda permanece de dois a três segundos exposta na tela. Dessa forma, o leitor em formação não conseguirá compreender a trama se adotar os mesmos procedimentos que emprega ao ler um texto imóvel sobre o papel.

Durante as sessões na *Associação Amor de Mãe*, as bolsistas puderam vivenciar situações reais de ensino dos atos culturais de ler e, além disso, puderam repensar as concepções sobre o que é saber ler, sobre o que é aprender a ler e sobre o que é ensinar a ler.

Os filmes selecionados para apresentação às crianças eram de qualidade reconhecida por críticos do campo do cinema, atendiam aos interesses da faixa etária entre 10 e 15 anos, e permitiram que elas compreendessem aspectos das relações humanas na sociedade contemporânea. Os critérios de participação obedeceram primeiramente ao desejo dos, efetivamente, por ver cinema e por filmes legendados. Durante as sessões cinematográficas eram promovidos debates antes e depois da projeção. Os bolsistas indicavam para as crianças, a cada sessão, as pistas e táticas que devem ser observadas para facilitar a leitura das legendas.

Durante o ano de 2015 foram realizadas 11 sessões cinematográficas. Os filmes projetados foram *Filhos do paraíso*, *Balão branco*, *Oliver Twister* (duas versões), *O pequeno Nicolau*, *O som do coração*, *O mágico de Oz*, *Coração de tinta*, *Heidi*, *Em*

*busca da terra do nunca, Marcelino Pão e Vinho e A vida é bela.*

Nos trechos abaixo pode-se analisar parte dos diálogos gerados durante a sessão do filme *A Vida é bela*, lançado em 1998 na Itália, dirigido e interpretado por Roberto Benigni, que relata a história do judeu Guido e de seu filho Giosué, que durante a segunda guerra são levados para um campo de concentração nazista. No decorrer do filme Guido explora a imaginação do filho para fazê-lo acreditar que estão participando de uma grande brincadeira, com o intuito de protegê-lo do terror e da violência que os cercam. Os termos **bolsista 1 e 2** referem-se aos professores em formação e as **letras** referem-se às iniciais dos nomes das crianças.

**Bolsista 1** - Hoje nós vamos assistir ao filme *A vida é bela*. Do que vocês acham que vai tratar esse filme? Do que vai falar o filme, **S**?

**S**- Da vida.

**Bolsista 1** - Do que mais?

**L** - Que ela é bela.

**Bolsista 1** – Será que o filme retrata que a vida é bela? O que vocês acham?

**L**- Nem sempre é o que o título fala, mas...

**Bolsista 1** - Nos vamos ver. Ok? O filme vai ser falado em Italiano e a legenda em português.

**Bolsista 2** – O filme *A vida é bela* é do Benigni. Ele é o diretor e vai ser o ator protagonista. Sabem o que é ator protagonista?

**S**- Principal?

**Bolsista 2**- É

**S**- Que comanda tudo.

**Bolsista 2**- Então ele faz esse filme em 1997. E por que será que vai ganhar o Oscar de melhor filme? Por que foi considerado o melhor filme?

**S**- Não sei.

**Bolsista 2** – Quando se fala *A vida é bela*, a gente acha que vai contar uma história bonita, não é?

**L** – Sim.

**Bolsista 2**- Só que ele vai contar uma história de um período que foi muito triste na história do mundo. Que foi um período da guerra. Só que ele consegue fazer uma coisa que vocês vão ver durante o filme e que não parece tão triste. Então vocês irão assistir ao filme pensando nisso, tá bom? Por que será que o nome *A Vida é bela* se ele está falando de uma época que foi triste, época de perseguição.

**S**- Estavam em guerra?

**Bolsista 1**- Quem sabe? Será que isso era só na Itália?

**S**- Não.

**L**- Não.

**Bolsista 1** – Vai falar da 2ª Guerra Mundial. Quem sabe alguma coisa da 2ª Guerra?

**S**- Síria? Só Itália?

**Bolsista 1** – Já ouviram falar da 2ª Guerra?

**L**- Não.

**ML**- Não.

**Bolsista 1**- Então vamos prestar bastante atenção no filme e a **Bolsista 2** vai ajudar, porque ela sabe bastante da 2ª Guerra e ela já esteve em alguns lugares que irão aparecer aqui.

No início da sessão, as bolsistas dialogam com as crianças sobre o contexto do filme para que elas possam ter condições culturais de compreender a trama, porque, para ler, é preciso aportar conhecimentos sobre o objeto a ser lido. Os momentos de intervenções e discussões teóricas ampliaram a visão das bolsistas no que diz respeito ao ensino do ato de ler. Esse diálogo é fundamental para a reelaboração e troca de conhecimentos, necessários para a formação humana, porque

O conhecimento passou a existir graças à interação do homem com a realidade, mediante relações estabelecidas por ele com o meio físico e social; é, portanto, uma produção humana. Nesse sentido, “não é algo que se possui, mas que se constrói em coletividade” (Spink & Medrado, 2000a, p.60) no contato com os outros, o que implica ser ele essencialmente histórico e social. Nesse processo, o homem não apenas produz o conhecimento, mas também é produzido por ele, o que o evidencia como um ser em permanente construção. (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 29).

O conhecimento é uma construção social, portanto, dar vozes ao sujeito é criar possibilidades para que ele se perceba como participante ativo nessa construção e para sua transformação como ser humano. Os diálogos entre bolsistas e crianças em torno de um filme que vai ser visto, e de legendas que serão também vistas, promovem ao mesmo tempo a ampliação do acervo cultural de cada um e define claramente o conhecimento como um pilar incontornável do ato de ler.

Os avanços na área tecnológica promoveram novas práticas de leitura, por essa razão o leitor e os suportes de leitura não são os mesmos. Embora a legenda cinematográfica não seja tão recente, sua leitura está sendo abandonada no Brasil, porque os canais de televisão, abertos ou não, apostam em um espectador que não sabe ler legendas. Ensinar as crianças a aprender esse ato cultural é dar a elas chances de desempenhar o ato de ler em outros suportes, mais estáveis do que a legenda cinematográfica, uma vez que, como destaca Chartier (2002, p. 30), a “transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de ler que ela impõe indicam, atualmente, a revolução da leitura, que acontece desde a Idade Média.” Com tais transformações a criança precisa aprender na escola a ler os textos móveis em suportes de multimídia.

Diante dessas mudanças é importante pensar a formação inicial do professor, porque na escola ele exerce o papel de adulto que lega ao Outro a cultura humana, portanto é o responsável pelo desenvolvimento das crianças. O projeto *Ler e escrever em telas*, por essas razões, teve a intenção clara de contribuir para a formação inicial do professor, na condição de aluno do curso de Pedagogia, e apresentou caminhos para melhorar a qualidade do ensino dos atos de ler e de escrever, por utilizar dispositivos digitais. As ações desenvolvidas no projeto oferecem recursos para a formação do aluno na condição de futuro professor ou de futuro pesquisador, porque o professor não é aquele que transfere um conhecimento pronto e acabado, mas é aquele que o reelabora juntos com os alunos. Superar velhos modelos de formação

[...] significa valorizar a prática do professor, considerando seu papel de “construtor

de conhecimento”, e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros. Nessa perspectiva, a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para que o futuro professor tome consciência da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência. (ANDRÉ; PESCE, 2012, não paginado).

Os cursos de formação têm a função de oferecer meios para que os professores tenham clareza de seu papel como reelaboradores do conhecimento e não meros reprodutores, mas para isso é necessária estreita interação entre teoria e prática. Projetos de pesquisa e extensão possibilitam essa interação, porque modificam as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de formação. É nessa relação de alteridade que o homem se constitui e se transforma, porque “ser significa ser para o outro e através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*.” (BAKHTIN, 2011, p. 341, grifos do autor). Bakhtin destaca a importância do Outro para a construção da própria consciência do sujeito, pois é na relação com o Outro que ele toma consciência de si e se torna ele mesmo e a “consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre de signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97-98).

Nos diálogos iniciais antes da projeção de *A vida é bela* percebe-se que é a própria criação cultural, isto é, o filme, que estabelece a mediação entre um professor em formação, que já viu, que já viajou por cidades alemãs, que viu e leu sobre a Segunda Guerra, e o aluno em formação que jamais ouvira falar nos horrores do holocausto. Certamente o leitor gostaria de saber quais teriam sido as reações das crianças após a projeção, no entanto, o objetivo deste trabalho não é o de analisar profundamente os diálogos, mas o de apontar situações, como as de projeção de filmes legendados, em que a formação inicial do professor, neste caso específico, a do professor que alfabetiza, encontra as possibilidades de estabelecer vínculos estreitos entre teoria e prática, entre os estudos sobre ensino e aprendizagem da linguagem escrita e as realizações culturais humanas impregnadas com essa linguagem. Ler legendas de filmes na tela se torna uma situação de aprendizagem necessária, tanto para o aluno, quanto para o professor em formação, porque há, nas salas de graduação de pedagogia, manifestações de que ver filmes com legendas se torna um pesadelo em vez de um prazer, porque “ouvir” é mais fácil.

### 3 | CONCLUSÕES

Ao final do trabalho, avalia-se que o projeto *Ler e escrever em telas* contribuiu para a formação inicial do professor, uma vez que possibilitou a conexão entre os estudos teóricos feitos em sala de aula e as atividades práticas realizadas na *Associação*

*Amor de Mãe*. Os professores em formação aprendem a ensinar os atos de ler e escrever com telas, tanto as dos aparelhos celulares, como as dos televisores durante a projeção de filmes, durante as atividades práticas, e, ao mesmo tempo, pesquisam as relações que as crianças estabelecem com os instrumentos tecnológicos de ontem, como o cinema, como os de hoje, como o aplicativo *WhatsApp*.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. D. A; PESCE, M. K. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de professores**, v. 04, n. 07, jul. /dez. 2012. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ARENA, D. B. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 27-38.

ARENA, A. P. B; DUMBRA, C. N. P. Comportamento do leitor virtual: a produção de texto em foco. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 47- 59.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

GHAZIRI, S. M; ARENA, D. B. Linguagens comunicacionais na escola: proposições sobre o ensino de língua materna. In: SOUZA, F. M; GAMA, A. P. F. (Orgs.). **Esferas de usos da linguagem: Mídas, currículos, novas práticas e tecnologias**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2011, p. 113 -128.

LONGAREZI, M. A; SILVA, J. L. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, C. L; MIRANDA, M. I. **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 30- 49.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1 ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1, p. 1-9. Disponível em: < <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

SILVA, L. C. Pesquisa-ação: interfaces com a prática de ensino o estágio supervisionado. In: SILVA, C. L; MIRANDA, M. I. **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 73- 96.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUCHIER, Emmanuël. Da “letrure” à tela: ler e escrever sob o lhar das mídias informatizadas. Tradução : Dagoberto B. A ; Adriana P. B. A. **Ensino Em Re-vista**, v. 22, n.1,p. 211-229, jan./jun. 2015. Disponível em : < <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30722/16782>>. Acesso em : 14 jan. 2016.



## LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DA REDE PÚBLICA

**Sandra Regina Buttros Gattolin**

Universidade Federal de São Carlos

São Carlos - SP

**Vera Lucia Teixeira da Silva**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Niterói - RJ

**Viviane Cristina Garcia de Stefani**

Instituto Federal de São Paulo - IFSP

São Carlos - SP

**Deborah Cristina Simões Balestrini**

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Araraquara - RJ

**RESUMO:** As relações humanas têm sido remodeladas pelas intensas transformações de ordem social que afetam a sociedade contemporânea. Como consequência, espera-se que as práticas pedagógicas reflitam tais mudanças. Contudo, resultados de pesquisas na área de formação continuada de professores de línguas apontam para o fato de que suas práticas ainda se baseiam em um paradigma de homogeneidade, que não considera a grande variedade de expectativas, interesses, histórias e conhecimentos prévios dos alunos que hoje frequentam as escolas. A fim de minimizar essa lacuna, um projeto de pesquisa foi proposto com o objetivo de contribuir para a conscientização dos docentes sobre a importância de sua agência para auxiliar na construção da

cidadania ativa de seus alunos. Dezoito alunos-professores participaram de um curso híbrido de 55 horas, proposto e ministrado com o objetivo de fornecer aos alunos-professores a oportunidade de entrar em contato com teorias que os ajudassem a refletir sobre suas práticas. Como tarefa final do curso, os alunos-professores planejaram atividades didáticas que visaram contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos por meio de práticas pedagógicas baseadas nos pressupostos teóricos do Letramento Crítico. As atividades foram aplicadas aos seus alunos e os resultados foram socializados a todos os professores-participantes do curso, no último encontro presencial do grupo. Os resultados apresentados revelaram que o tipo de intervenção proposta teve um impacto positivo nas atitudes/ações de professores e alunos em relação aos seus papéis em uma sociedade em constante transformação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores, letramento crítico, línguas estrangeiras

**ABSTRACT:** Human relations have been reshaped by the intense social order transformations that affect the contemporary society. As a consequence, pedagogical practices are expected to reflect such changes. Results of Brazilian research on the education

of foreign language teachers, however, point to the fact that their practices are still based on a paradigm of homogeneity, which does not take into account the wide variety of backgrounds, expectations and interests taken to school by their students. In order to minimize this gap, a research project was proposed with the purpose of contributing to raise teachers' awareness of the importance of making use of their agency to help construct their students' active citizenship. Eighteen student-teachers took part in a 55-hour-hybrid course, which aimed to provide student-teachers with an opportunity to get in touch with theories which helped them to reflect on their practices. As a final task, student-teachers were asked to design activities that aimed to develop their students' literacies by means of a pedagogical practice based on a critical literacy premise. The activities were applied to their students and the results were socialized in the last meeting of the group. Results showed that the kind of intervention proposed had a positive impact on teachers' and students' attitudes towards their roles in a changing society.

**KEYWORDS:** teacher education, critical literacy, foreign languages

## 1 | INTRODUÇÃO

Em uma época em que as relações humanas têm sido remodeladas pelas intensas transformações de ordem social que afetam a sociedade contemporânea, seria de se esperar que as práticas pedagógicas refletissem tais mudanças. Todavia, parece que não é isso que está acontecendo. Segundo resultados de pesquisas na área de formação continuada de professores de línguas, tais práticas ainda se baseiam em um paradigma de homogeneidade, que não considera a grande variedade de expectativas, interesses, histórias e conhecimentos prévios dos alunos que hoje frequentam as escolas, levando muitos à exclusão do ambiente educacional por não se enquadrarem no modelo de ensino a que estão expostos.

Foi com essa preocupação em mente que, no primeiro semestre de 2017, a partir de um projeto elaborado por quatro professoras, autoras deste relato, foi oferecido um curso para professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino, por meio de uma parceria envolvendo a Diretoria de Ensino de Araraquara/SP e região, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” e a Universidade Federal de São Carlos.

Intitulado “Letramento Crítico e Ensino de Língua Estrangeira”, o curso foi proposto e ministrado com o objetivo de fornecer aos alunos-professores a oportunidade de entrar em contato com teorias que os ajudassem a refletir sobre suas práticas. Além desse objetivo geral, o curso visou a contribuir para uma melhor compreensão dos participantes de como aliar os conteúdos dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD com os chamados “Cadernos” do Currículo do Estado de São Paulo, a situações de aprendizagem significativa.

Como tarefa final do curso, os alunos-professores planejaram atividades didáticas que visaram o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos por meio de práticas pedagógicas baseadas nos pressupostos teóricos do Letramento Crítico. As atividades foram aplicadas aos seus alunos e os resultados foram socializados a todos os professores-participantes do curso, no último encontro presencial do grupo.

Os resultados apresentados revelaram que o tipo de intervenção proposta teve um impacto positivo nas atitudes/ações de professores e alunos em relação aos seus papéis em uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, acreditamos que este relato possa despertar o interesse de um público que está preocupado em compartilhar suas percepções e inquietações em relação ao tema proposto.

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O início do processo que possibilitou a realização do curso *Letramento Crítico e Ensino de Línguas Estrangeiras* se deu com a apresentação da proposta à Diretoria de Ensino de Araraquara, a qual a encaminhou para a avaliação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Após aprovação, procedeu-se à divulgação por meio de um boletim semanal enviado pela Diretoria de Ensino a todas as escolas, assim como por mensagens de e-mail enviadas diretamente aos professores de línguas estrangeiras. Também foram convidados a participar do curso professores de outras Diretorias de Ensino, como as de São Carlos e Jaboticabal. Dezoito professores se inscreveram, no entanto, somente 11 concluíram o curso. O grupo formado contou com professores de inglês que atuam na rede estadual nos anos iniciais, e anos finais do ensino fundamental, além de professores que trabalham nos Centros de Estudos de Línguas, lecionando os idiomas espanhol, francês e inglês. A diversidade na formação dos participantes foi um elemento que enriqueceu a reflexão sobre os temas propostos.

Conforme planejado inicialmente, o curso foi ministrado de forma híbrida (25 horas presenciais e 30 horas a distância), totalizando 55 horas de duração. As 25 presenciais foram distribuídas em cinco encontros, sendo quatro de quatro horas de duração e o final de sete horas, realizados aos sábados pela manhã, no período de abril a julho de 2017.

Os presenciais aconteceram em uma escola da rede pública estadual de Araraquara, que abriga o Projeto Escola da Família e, portanto, permanece aberta aos finais de semana. As 30 horas de atividades virtuais do curso foram realizadas na plataforma *Moodle* (**Modular Object Oriented Distance Learning**), e foram planejadas de modo a manter o envolvimento dos professores participantes com o curso. É sabido que, muitas vezes, os participantes de um curso a distância acabam abandonando-o devido à sobrecarga de trabalho e sensação de solidão perante as atividades. Sendo assim, solicitamos que, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), fossem realizadas

discussões sobre assuntos já iniciados nos encontros presenciais a partir de leituras indicadas. Esses assuntos eram retomados no encontro presencial seguinte, de modo a que dúvidas e diferentes pontos de vista fossem colocados em debate.

No que se refere aos instrumentos utilizados para registro dos dados, elaboramos e aplicamos um questionário no primeiro encontro presencial a fim de conhecer os participantes e seu contexto de atuação. As respostas dos participantes permitiram-nos levantar informações básicas sobre sua formação, número de grupos e segmento em que atuam, e recursos disponíveis para o ensino de língua estrangeira nas escolas. Ao final do curso, foram solicitadas também respostas a um segundo questionário e realização de um relatório. Por meio desse questionário, procuramos saber qual foi a avaliação dos participantes sobre o curso em si e também sobre sua própria experiência; portanto, esse instrumento teve duas funções distintas. No relatório, os participantes falaram sobre a atividade final, qual seja, a aplicação de um plano de aula, desenvolvido durante o curso. Essa atividade será mais bem explicada no decorrer deste texto.

Não podemos deixar de salientar, contudo, que além desses instrumentos formais, todas as atividades realizadas, assim como todas as formas de participação dos professores participantes forneceram-nos dados relevantes para uma avaliação contínua deles próprios e também do planejamento inicial, revisto várias vezes, conforme as necessidades que emergiam em nossa sala de aula.

### **3 | LETRAMENTO CRÍTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O curso “Letramento Crítico e Ensino de Língua Estrangeira” foi pensado de modo a promover aos professores da rede pública oportunidades para refletir sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos a partir dos pressupostos do Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MOR, 2011). Também havia o interesse especial em conhecer as práticas desses professores e dar-lhes voz e autonomia na execução das tarefas.

O conceito de letramento crítico se fundamenta nas mudanças ocorridas na sociedade, principalmente em relação ao modo de pensar o mundo e os textos mais especificamente (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Surge a partir das contribuições da teoria crítica da educação, com influência da pedagogia freireana. Porém, distancia-se, hoje, da pedagogia de Paulo Freire no sentido de estar mais preocupada com a construção de novos modos de pensar as injustiças sociais, as questões identitárias e a distribuição de poder. A criticidade a que se refere o modificador “crítico” do sintagma “letramento crítico” diz respeito a uma postura mental, emocional e intelectual do leitor quando exposto a qualquer tipo de texto.

Letramento crítico não é uma abordagem e tampouco um método, mas, sim, uma perspectiva educacional (DUBOC, 2012; 2014), que promove ao sujeito não só

o questionamento em relação ao outro, mas também em relação a si próprio, suas atitudes, suas interpretações (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Algumas sugestões de atividades que podem vir a promover o desenvolvimento do letramento crítico já foram propostas por meio de dois documentos de orientação educacional: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006) e o Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras (MONTE MÓR, 2010). Ambas as publicações são escritas em linguagem clara e acessível e mostram como atividades familiares aos professores podem ser expandidas ou adaptadas a fim de possibilitar o trabalho com o letramento crítico. Ainda assim, não se pode dizer que uma prática transformadora está presente, de maneira satisfatória, nas salas de aula de línguas estrangeiras. A produção e disponibilização de documentos orientadores, por si só, não parece suficiente para que antigas práticas sejam substituídas por outras que levem a uma educação cidadã. Um dos caminhos para essa mudança pode estar nos cursos de formação inicial, cujos currículos devem ser adaptados de modo a contemplar as atuais necessidades em relação à língua inglesa, mas também nos cursos de formação continuada, como é o caso do que deu origem a este relato.

#### 4 | DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

Quando nos propusemos a oferecer um curso de formação continuada para preparar professores de língua estrangeira da rede pública de ensino para trabalharem com o Letramento Crítico em suas aulas, sabíamos da importância que esse conjunto de princípios educacionais adquire no sentido de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Se queremos formar alunos críticos, precisamos trabalhar o desenvolvimento da criticidade no professor. Somente professores críticos formam alunos críticos, e os espaços de formação continuada são o lugar adequado para realizarmos este trabalho.

Apesar de os documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas recomendarem o trabalho com o Letramento Crítico (BRASIL, 2006, por exemplo), são raros os cursos de formação continuada voltados para essa questão. Além disso, por haver poucos professores de línguas estrangeiras em uma mesma escola, eles tendem a se sentir isolados e impotentes mediante as novas orientações trazidas nesses documentos. Foram essas questões que nos levaram a propor o curso “Letramento Crítico e Ensino de Línguas Estrangeiras”, com os seguintes objetivos:

- 1) Reunir professores de línguas em atuação na rede pública de ensino a fim de discutir e refletir sobre o papel do atual Currículo e das atuais práticas pedagógicas frente a uma educação que se proponha transformadora e cidadã;
- 2) Promover uma prática informada que possibilite o desenvolvimento das

habilidades de comunicação por meio de temas significativos, que contemplem o conhecimento trazido pelos alunos de suas comunidades, o contexto local e o desenvolvimento da criticidade;

3) Promover um ambiente de formação crítica e reflexiva, por meio do qual os professores participantes possam ter acesso à teoria sobre Letramento Crítico e oportunidades para discussão e implementação da teoria em sua prática;

4) Contribuir para que os professores tenham oportunidade de trocar experiências com colegas de trabalho e, assim, vivenciar o exercício de construção conjunta do aprendizado;

5) Viabilizar a formação de professores reflexivos, capazes de praticar a teoria e teorizar sobre sua prática pedagógica;

6) Contribuir para o aprimoramento do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, no que concerne ao trabalho com Letramento Crítico em sala de aula.

Além dos objetivos gerais que foram mencionados, pretendíamos, ainda, alcançar alguns objetivos específicos, como: 1) Auxiliar professores de língua estrangeira moderna da rede pública de ensino na elaboração e análise de atividades didáticas, tendo como fundamento os pressupostos teóricos do Letramento Crítico; 2) Dar suporte teórico e prático aos professores para analisar e construir planos de aula em consonância com a teoria abordada no curso; 3) Contribuir para que os professores-participantes desenvolvam atividades didáticas com conteúdo fílmico; 4) Acompanhar e analisar o resultado da aplicação das atividades elaboradas pelos professores-participantes durante o curso de formação continuada.

Como é possível notar a partir dos objetivos propostos, apesar do foco na teoria de Letramento Crítico, tivemos o cuidado de propor aos participantes momentos de reflexão sobre essa teoria a partir de sua prática.

No quadro abaixo, reportamos os conteúdos propostos para o curso após apresentação e negociação com os participantes:

Encontro		Temas	Obs.
1º	08/04	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentação Geral do Curso e do Cronograma de atividades</li><li>- Análise de necessidades e expectativas</li><li>- Apresentação e Discussão sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira no currículo atual de LEM.</li><li>- Inglês nas escolas públicas não funciona?– Vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YtD0ioAsTME">https://www.youtube.com/watch?v=YtD0ioAsTME</a></li></ul>	Presencial 4 horas

2º	08/04 a 06/05	Celani (2001): Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? Nóvoa (1999): Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Fórum de discussão VídeoProfªCelani, Pensar e Fazer Arte: A formação de professores de inglês + diário reflexivo. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fEmyMUu1-wg&amp;t=47s">https://www.youtube.com/watch?v=fEmyMUu1-wg&amp;t=47s</a>	AVA 8 horas
3º	06/05	Retomada e fechamento dos textos lidos entre 08/04 e 06/05. Leitura colaborativa: Leffa (2012) Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Análise de uma unidade de LD: inglês ou espanhol.	Presencial 4 horas
4º	06/05 a 20/05	(MATTOS; VALÉRIO, 2010) Ensino comunicativo e letramento crítico. Proposta de atividade com foco no LC.	AVA 4 horas
5º	20/05	Retomada dos textos lidos: Ensino comunicativo e letramento crítico. O uso de filmes nas aulas de LE Construção do plano de aula.	Presencial 4 horas
6º	20/05 a 03/06	Coleta de materiais para a elaboração de um plano de aula com foco no desenvolvimento do LC.	AVA 4 horas
7º	03/06	Construção do plano de aula. Socialização do plano (e posterior ajuste, se necessário) O papel da colaboração na construção do conhecimento.	Presencial 4 horas
8º	03/06 a 24/06	Postagem da versão final do plano de aula. Aplicação da atividade desenvolvida. Leitura sobre Avaliação da Aprendizagem.	AVA 4 horas
9º	24/06	Retomada da leitura sobre Avaliação da Aprendizagem Sessão reflexiva: relatos e socialização dos resultados verificados em sala de aula. Devolutiva.	Presencial 7 horas
10º	08/07	Entrega do Plano de Aula e Relatório de aplicação da atividade.	Trabalho pessoal 10horas

Os professores cursistas foram avaliados de acordo com os seguintes critérios:

- 1) Participação ao longo do curso de formação continuada;
- 2) Elaboração de atividades desenvolvidas em sala de aula para serem realizadas juntamente com seus alunos nos diversos contextos sociais e educacionais em que atuam;
- 3) Capacidade de avaliar a eficácia da atividade aplicada aos alunos em sala

de aula, por meio de relatórios.

## 5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão apresentada a seguir fundamenta-se nos dados obtidos a partir da última atividade solicitada aos professores cursistas, ou seja, a elaboração de um plano de aula, o desenvolvimento e a aplicação de uma tarefa, a socialização dos resultados entre os colegas do curso e a reflexão sobre os resultados práticos dessa aplicação por meio de um relatório individual. Propusemos que essa atividade fosse desenvolvida em duplas, mas alguns professores optaram por realizá-la individualmente.

CO e RM atuam como professoras de inglês em todos os anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e trabalham juntas em uma mesma escola. Planejaram, em conjunto, uma atividade para os alunos do primeiro ano, a ser inserida no projeto “Brincadeiras Tradicionais”, que já contava com a participação de todos os professores e todas as crianças da escola. JB atua nesse mesmo segmento, em uma escola distinta. Considerando o projeto que vinha desenvolvendo em parceria com o professor de matemática, optou por abordar o “Consumismo Infantil”.

Em conversa com as crianças do primeiro ano, CO e RM utilizaram perguntas como \*Você gosta de brincar com seus amigos? \*Você está acostumado a brincar com outras pessoas? \*Sabe dividir brinquedos?\*Você gosta de movimentar-se ou preferir ficar mais quieto?\*Existe brincadeira de menina e de menino?\*Suas mães ou pais ensinam vocês a brincar de algo que eles brincavam quando eram crianças?\*O que você sente e pensa sobre essas brincadeiras? À medida que iam ensinando os nomes das brincadeiras em inglês e mostrando como elas são, buscavam entender e discutir o papel dessas crianças nos grupos em que se inserem, ao mesmo tempo em que as levavam a pensar sobre isso. A discussão sobre brincadeiras de menino e de menina levou alguns meninos a se interessar por brincadeiras que, geralmente, não fazem parte de seus momentos de lazer. Depois da conversa, foi possível notar que, no horário de recreação, alguns meninos brincavam junto com as meninas de “casinha” e boneca”. Também pularam juntos a “amarelinha” que eles mesmos tinham pintado no chão com a ajuda das professoras de Artes e de Educação Física.

JB, preocupada com a exposição das crianças a anúncios publicitários, propagandas e imagens que as levam a querer e a consumir sempre mais, propôs-se a discutir com seus alunos do quarto ano os conceitos de consumismo, consumidor, consumo e consumista. À medida que os textos eram apresentados, a professora “provocava” os alunos sobre os diferentes comportamentos das crianças nos textos. Depois de passar pelos diferentes conceitos, lançou mão das seguintes perguntas: \*Nos dias de hoje, vocês acham que predomina o consumismo ou o consumo consciente? \*As crianças estão mais consumistas ou consumidoras conscientes?

\*Você se considera consumista ou consumidor consciente? Por quê? \*Na opinião de vocês, quais fatores levam ao consumismo infantil? \*Quais são as consequências do consumo exagerado, desnecessário?

Inferimos, a partir desses dados, que CO, RM e JB muito provavelmente já trabalhavam alinhadas aos pressupostos do letramento crítico, antes de lhes apresentarmos essa teoria. Como relatam as professoras, o curso permitiu-lhes entender **o que** fazem e **por que** é relevante fazer dessa maneira. Em ambas as atividades, visualizamos o esforço das professoras no sentido de tirar seus alunos da zona de conforto em que se encontram para se colocarem no lugar do “outro”, para aprenderem a olhar o mundo sob outra perspectiva, a qual, muitas vezes, implica conhecer os colegas e aprender a respeitar suas escolhas. Para isso, é necessário que se promovam oportunidades de trabalho colaborativo, com espaço para debate, discussão e trocas de ideias.

Acredito que o desenvolvimento de uma consciência crítica do aprendiz dentro da abordagem do letramento crítico aponta para as práticas de ensino que têm o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos. (JB, Relatório Final)

No contexto do Centro de Estudos de Línguas (CEL), MM leciona francês para um grupo de 10 alunos de nível pré-intermediário e optou por desenvolver a unidade didática intitulada “La France Insatisfaite”, com o objetivo de promover a reflexão sobre as problemáticas sociais no contexto francês, e a questão da imigração. O tema foi introduzido de forma a levantar entre os alunos o conhecimento que já tinham sobre ele. Para isso, a professora apresentou-lhes manchetes de jornais franceses sobre o resultado das eleições e as promessas de campanha de Macron referentes ao desemprego e aos imigrantes. Em seguida, mostrou-lhes um trecho do clip da música “Le chemin de pierre” (O caminho de pedra), de Abbé Road, sem o som e pediu-lhes para narrar o que acontecia no clip e tentar supor qual seria o final. Vale salientar que, na letra da música, tem-se o conflito como agente causador de mudanças, o que, por si só, demonstra a agência da professora para o desenvolvimento da criticidade de seus alunos. Tradicionalmente, são grandes os esforços para se apagarem os conflitos e as diferenças, como se eles fossem negativos para as relações, medida essa que serve, na verdade, para acentuar, ainda mais, as distâncias entre as pessoas.

Na sequência, a professora trabalhou com a leitura e produção de textos jornalísticos e, finalizando sua proposta, apresentou aos alunos um trecho do filme “Samba” (2015) que trata dos desafios do imigrante na França. É possível perceber no seu relato que houve engajamento dos alunos nas atividades, na realização da pesquisa, nos debates em sala e na produção textual:

O tema contribuiu para que os alunos refletissem sobre a realidade no Brasil e na França, sobre a questão do emprego, sobre as escolhas políticas na eleição. (MM,

Sob a perspectiva do Letramento Crítico, a professora propôs questionamentos que promoveram a reflexão dos alunos e o engajamento nas discussões e debates.

RJ e CR são professoras de espanhol em diferentes unidades do CEL. Desenvolveram um plano de aula com o objetivo de aproveitar um conteúdo já previsto em seu planejamento – uso do presente do indicativo em espanhol – e trabalhar também a produção de um jornal televisivo apenas com boas notícias, tendo como mote a canção “Buenas Noticias”, de Chenoa. O objetivo da aula era:

Desenvolver, no aluno, a capacidade de ler, falar, interpretar e criticar temas de seu cotidiano, aplicável no campo de sua atuação estudantil para utilização do seu discurso como prática social. (Excerto – Plano de aula)

Para a produção do vídeo, os alunos deveriam observar os acontecimentos da cidade por um período de 15 dias. Ou seja, os aprendizes foram convidados a olhar para sua comunidade a partir de um lugar diferente daquele de onde sempre olham, sem, muitas vezes, enxergar o que acontece, o que pode e deve ser mudado e qual é a contribuição que lhes cabe. A percepção sobre a realidade que os cerca foi evidenciada nos vídeos que produziram, atividade essa que veio ao encontro dos objetivos propostos no plano de aula. O trabalho com o Letramento Crítico em sala de aula mostrou ser um instrumento eficaz de empoderamento dos alunos para agir no mundo como cidadãos, conforme descrito pelas professoras:

*O trabalho com a letramento crítico mostrou ser um catalisador, proporcionando mudanças, novas possibilidades de desenvolvimento dos alunos, integrando o aprendizado dentro e fora da escola que, a nosso ver, resultará na qualificação da educação na sociedade do conhecimento. (Excerto Relatório Final).*

Para finalizar, trazemos a experiência de MS, que relatou trabalhar numa escola de tempo integral na qual ministra aulas de língua inglesa. Escolheu uma classe do primeiro ano do ensino médio para aplicar a atividade sob a perspectiva do Letramento Crítico. Percebemos que a professora parece ter privilegiado o ensino sob a ótica do Letramento Crítico, uma vez que a atividade por ela desenvolvida apresenta características da perspectiva em questão, apesar, como afirma: “*do pouco tempo que tive disponível para acompanhar o curso*”. A escolha do tema: “Um olhar sobre o outro e sobre si mesmo... Afinal o que é liberdade?”, por exemplo, segundo depoimento da professora em seu relatório final, trata de “discussões sobre preconceito e bullying” e da “busca por possíveis soluções”. A atividade envolveu o uso de vários gêneros textuais. Houve texto escrito, filme (“Escritores da Liberdade”), combinado com música (“Don’t laugh at me...”), imagem e a produção escrita de um texto jornalístico. Vale salientar que a professora, procurou “encaixar [a atividade] dentro dos conteúdos que estava

trabalhando”, fato que reputamos como bastante adequado e criativo.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados trazidos pelos professores, seus discursos e suas práticas nos mostram o quão abertos eles estão para novas ideias e mudanças em sala de aula. Todos concordam que seus alunos vivem em uma sociedade em constante mudança e que as práticas pedagógicas precisam refletir essas mudanças de modo a prepará-los para uma nova realidade.

No que se refere ao conteúdo e aos objetivos do curso “Letramento Crítico e Ensino de Língua Estrangeira”, nem todos os professores deram o mesmo número de passos, mas todos eles tiraram o pé do lugar e deram início a um processo de grandes mudanças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).

CELANI, M.A.A. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat/ ALAB, 2001, p. 21-37.

CERVETTI, N.; PARDALES P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9), 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 209-229.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, volume 10, nº 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA: Línguas Estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: SME, 2010, v. 1. 146p.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol.25, n.1, pp.11-20.

## LINGUAGEM E TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

**Osmar Quim**

Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNEMAT/Aia  
Alto Araguaia – Mato Grosso

**RESUMO:** O texto apresenta a experiência desenvolvida na disciplina de Linguagem e Tecnologia, ministrada no VI semestre do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Alto Araguaia. A disciplina foi inserida na matriz curricular visando preparar os alunos para trabalharem com os suportes propiciados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira. O desafio de ministrar uma disciplina nova, voltada para uma área de tamanha importância nos dias atuais e que se inova num ritmo muito acelerado, trouxe consigo a insegurança e, conseqüentemente, muitas indagações. O caminho pretendido foi o de, inicialmente, levar os alunos para fora da sala de aula, na execução de um trabalho de prática que proporcionasse o contato com a realidade externa, com professores e alunos da educação básica ou algum outro seguimento da sociedade – grupos de adolescentes, grupo de idosos, entre outros - sempre buscando compreender

como se dá a relação entre tecnologia e educação e/ou indivíduos e tecnologias. Posteriormente, os alunos aprendem a utilizar alguns recursos tecnológicos que poderão servir de apoio pedagógico em seu trabalho futuro, como professores. Neste trabalho, tratar-se-á mais especificamente das atividades realizadas na carga horária específica de prática como componente curricular que, por meio do contato com a realidade externa, conforme dissemos acima, tem proporcionado o desenvolvimento de pesquisas instigantes sobre a utilização das TDIC dentro e fora da escola. Por meio desse trabalho na disciplina alguns alunos tem desenvolvido produções para publicação em revistas, apresentações em eventos e para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Acreditamos que o caminho metodológico traçado para a disciplina propicia, além do contato com os recursos tecnológicos, um contato com a atividade de pesquisa voltada para o trabalho docente, pois permite compreender a realidade em que atuarão, assim, esses futuros professores poderão ter algum subsídio para melhor desenvolverem sua prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino- Aprendizagem, Tecnologias Digitais, Pesquisa

**ABSTRACT:** The text presents the experience developed by the subject Language and

Technology, given in the VI semester of Licentiate in Letters Course of the University of Mato Grosso State - Alto Araguaia Campus. The subject was inserted on the curriculum matrix focusing on preparing the students for work with the supports, given by Digital Technologies of Information and Communication (TDIC), mainly in relation to the teaching and learning of maternal language and foreign language. The challenge of giving a new subject, about a important acting area nowadays and that innovates itself at a rapid rate, brought with it the uncertainty and, consequently, plenty of questions. The intended way was, firstly, take the students outside of classroom, in the implementation of a practical work that give them the contact with the external reality, with teachers and basic education students or any other social segment - adolescents groups, elderly people group, among others - always seeking to understand how is its relationship between technology and education and/or individuals and technologies. Subsequently, the students learn to using some technological resources that may serve as pedagogic support in their future work as teachers. The present work refers specifically to the activities conducted in the hourly load of the practice as curriculum part that, by means of contacts with the external reality, as stated above, has been providing the development of stimulating researches about the using of the TDIC inside and outside of the school. Through this work in the subject, some students have been developing productions to publication in magazines, presentations in events and for Course Conclusion Paper - TCC. We believe that the methodologic pathway for the subject produces, in addition to contact with the technological resources, a contact with the researching activity focus on teaching work, because it permits to understand the reality that they will act. This way, those future teachers will be able to some subsidy to develop their teaching practice.

**KEYWORDS:** Teaching-Learning, Digital Technologies, Research

## 1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a experiência de ensino desenvolvida numa classe de sexto semestre do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Alto Araguaia, na Disciplina de Linguagem e Tecnologia. Tal disciplina foi inserida na matriz curricular do curso com vistas ao trabalho e discussão pedagógica relacionando as tecnologias com a educação e, mais especificamente, com a área da linguagem.

Uma disciplina nova, numa área de tamanho desenvolvimento, marcou-se como um desafio constante para sua implementação, pois propõe a discussão das possíveis aplicações das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) para/no ensino da linguagem. Alguns questionamentos permeavam esse desafio de ministrar a nova disciplina: como levar essa discussão para até os alunos de forma inovadora? Como tratar de um tema ainda tão distante dos alunos e, até mesmo dos professores?

Contudo, naquele momento de implantação da nova matriz curricular estávamos

retornando do nosso doutoramento, processo em que discutimos a relação entre educação e TDIC, voltados para a formação do professor licenciado em computação. Essa experiência trouxe-nos algumas certezas e, também, muitas outras perguntas. Dentre as certezas que tínhamos, uma delas foi fundamental para a proposta da nova disciplina, qual seja, a de que para aprender a utilizar as novas tecnologias na educação é necessário que o professor as utilize em seu próprio processo formativo. Aliada ao entendimento de que não se reflete sobre o processo de inserção das tecnologias na educação simplesmente com a exposição teórica de um outro – nesse caso, o professor da disciplina – nossa proposta para o trabalho na disciplina foi se desenhando.

Voltados para a formação com foco no construtivismo piagetiano, pretendíamos que os alunos pudessem relacionar-se inteiramente com o objeto de conhecimento, pois somente por meio dessa interação é que o conhecimento se constrói, portanto tínhamos já o *start* necessário para o trabalho pedagógico. Desde a seleção do material teórico a ser estudado, a preocupação central era a de que os alunos tivessem o maior contato possível com sua área de formação, por meio de artigos científicos publicados em revistas especializadas *online*, já como parte da proposta da disciplina em mostrar aos acadêmicos que é possível dispor de inúmeros trabalhos significativos na Internet. Assim, resolvemos a questão sobre o material a ser utilizado.

Outra decisão importante foi a de que os alunos, além de discutirem alguns resultados de pesquisas por meio desse material, deveriam experienciar a utilização das TDIC na aulas. Assim, a proposta da disciplina incluía ( e inclui) a construção de materiais digitais, que podem variar de acordo com o semestre letivo, mas sempre estão presentes. No processo de construção desses materiais – um infográfico, por exemplo – os alunos experienciam a utilização das TDIC desde o início, na escolha do tema, de materiais disponíveis na rede, na escolha de um *site* que disponha de *template* gratuitos para a construção do material, etc.

Apesar de acreditarmos que essa experiência fosse útil aos alunos, ainda buscávamos maior inserção desses na discussão das TDIC voltadas à educação e, de modo mais geral, na vida cotidiana dos indivíduos, muitos desses que serão os alunos desses outros que estão se formando professores. Pensando nas possibilidades de uma inserção mais profunda no tema é que optamos por desenvolver um trabalho de prática como componente curricular que proporcionasse tal inserção, bem como, trouxesse elementos para a discussão em sala de aula. A proposta foi a de que a partir dos estudos realizados em classe, os alunos, em grupo, propusessem um trabalho de pesquisa a ser executado no espaço da disciplina e que investigasse sobre o tema. É esse trabalho, mais especificamente que apresentaremos neste texto.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de metodologia que permeia esse relato é, primordialmente, o de

que a escolha metodológica supera a escolha restrita de instrumentos pedagógicos. Metodologia, portanto, é compreendida como todo um processo, desde a seleção dos conteúdos até o momento da avaliação. Nesse sentido, a proposta do trabalho realizado na disciplina Linguagem e Tecnologia (no VI semestre de Licenciatura em Letras) é uma proposta de uma metodologia ativa, fundamentada na teoria construtivista piagetiana e amparada por muitos outros autores construtivistas contemporâneos. A sala de aula é um terreno fértil e, por isso imprevisível! Portanto, o aparato teórico ampliado é necessário, a fim de possibilitar sempre a reflexão por parte do professor sobre a ação realizada, além da importante reflexão que se apresenta, às vezes e inevitavelmente, na realização da própria ação (SCHÖN, 2000).

Tomando como primordiais essas concepções, a organização do trabalho pedagógico para a disciplina em foco, é pensado sempre buscando priorizar a ação dos próprios alunos sobre os conteúdos abordados. O professor toma as decisões iniciais sobre os conteúdos que serão discutidos, porém esses são ampliados para além da sugestão inicial. Os alunos são os responsáveis pelo tratamento dado ao conteúdo, bem como pelas atividades que serão desenvolvidas posteriormente. É ele que conduz a ação! A condução da ação, contudo, tem sempre a interlocução do professor, vislumbrando que sua ação não esgote nele mesmo, mas se prolongue na ação dos alunos (BECKER, 2012).

Além do já exposto, considera-se também que a formação do professor vai além do domínio do conhecimento científico específico da disciplina; muitos outros conhecimentos e saberes compõem a profissão docente (SACRISTÁN, 1999; TARDIF, 2002). A construção do professor está muito além daquilo que se aprende no curso de formação inicial, envolve a dimensão pessoal, o desenvolvimento biológico, os processos socialmente organizados, dinâmicas institucionais (CAVACO, 1999) acrescidos, portanto, da sua experiência enquanto aluno, no que experienciou em sua própria formação, no trabalho pedagógico daqueles que foram seus professores. Assim, todo o vivido em sala de aula, na relação com o conteúdo e com o professor, é formativo.

Considerando essas particularidades do trabalho e formação docentes, busca-se superar a simples instrumentação técnica, discutir situações que se apresentam em sala de aula cotidianamente, principalmente num contexto atual em que imigrantes digitais convivem no mesmo espaço de aprendizagem com os nativos digitais (PRENSKY, 2001). Pode-se perceber a vivência de uma fase de transição nesse sentido, mas também a premente necessidade de superar a racionalidade técnica, fundamentalmente presente nas escolas, rumo a uma racionalidade prático reflexiva (KRAE, 2007). Ao que parece, essa superação e a possibilidade de se trabalhar numa perspectiva prático-reflexiva, é bastante promissora para que se estabeleça uma “nova escola”, capaz de atender às expectativas atuais dos alunos.

Traçar novos rumos depende de modificar as atitudes já! Buscar novos modos de tratar o conteúdo e o aluno, colocá-lo como autor do seu próprio conhecimento,

construído por meio da pesquisa, do trabalho coletivo, parece ser um caminho possível para a aprendizagem da docência, de uma docência diferente daquela que se tem atualmente. Pois, com Sacristán (1999), acreditamos que

A actuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. [...] Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão. (SACRISTÁN, 1999, p. 87)

É, pois um professor pensante, capaz de refletir na e sobre a ação, capaz de pesquisar a capacidade de seu aluno, de pensar sobre as dificuldades dos mesmos sob o prisma investigativo, de compreender a realidade para poder atuar sobre ela com maior propriedade, esse é o professor que se busca formar.

### 3 | METODOLOGIA

É sabido que o trabalho em sala de aula inicia-se muito antes das aulas, propriamente ditas, na seleção de materiais, na definição de estratégias, por exemplo, pois o professor não se separa do seu trabalho, mesmo quando está fora da escola. Muito do seu tempo fora da escola, inclusive, é investido tanto na preparação das aulas quanto em sua própria preparação e aperfeiçoamento do seu trabalho, sua formação (TARDIF, 2011).

Investimos um tempo considerável na seleção e preparação de materiais para a disciplina Linguagem e Tecnologia, pois sendo uma área em pleno desenvolvimento, muitos são os estudos publicados sobre o tema. Tanto em revistas voltadas para a área da linguagem quanto naquelas voltadas para os estudos sobre tecnologias e educação, há uma vasta gama de artigos que podem e devem ser utilizados na disciplina, pois em sua maioria trazem resultados de pesquisas que servem como incentivo para o uso das TDIC em sala de aula, inclusive com propostas pedagógicas concretas e testadas.

Assim, além de alguns textos mais conhecidos na área, trabalhamos com diversos desses artigos previamente selecionados, alguns que tratam exclusivamente da inserção das tecnologias na educação e outros, em maior número, que versam sobre a área da linguagem e as tecnologias. São a partir desses textos que solicitamos aos alunos que façam grupos de trabalho (GT), os quais serão sempre os mesmos do início ao fim da disciplina. Esses grupos, com o máximo de quatro (algumas vezes, cinco) elementos, por meio de um sorteio, são designados para trabalhar com um desses textos num seminário a ser apresentado para a turma. O trabalho em grupo é solicitado por acreditarmos que, em grupo, os alunos podem discutir e aperfeiçoar seu conhecimento, um ajudando ao outro, o que tem menos dificuldade auxiliando aquele que tem mais dificuldade. Em grupo, muitas vezes, é possível alcançar aquele aluno que, por razões diversas, o professor não consegue alcançar em aula (PIAGET, 1998).

Posteriormente, quando todos os GT's já apresentaram seus seminários, após todos terem acesso a todos os textos e às discussões realizadas em classe, os alunos discutem em seus grupos qual será o tema para o trabalho de prática. Nesse momento a participação do professor é essencial para que, na interlocução com o professor, os alunos possam ser instigados a trabalhar com um tema que tenha lhes despertado o interesse. Inicialmente essa tarefa não é tão fácil, pois por não estarem acostumados com esse tipo de trabalho, ficam arredios, desconfiados. Entretanto, quando são despertados para o tema, a partir de seus próprios questionamentos sobre o assunto estudado, o trabalho flui de forma bastante profícua.

Os grupos precisam, após a escolha do tema, definir o objetivo e, juntamente com isso, embora não sejam comunicados (isso somente ocorrerá após a definição), eles estão definindo o objeto, fazendo o recorte necessário para a realização da pesquisa, bem como a metodologia. Isso ocorre porque vamos conduzindo o trabalho de forma que possam fazer todas essas definições mais tranquilamente, sem que o “susto” inicial de realizar um trabalho de pesquisa possa entorpecê-los. Após essas ações, eles já possuem: tema, objetivo, metodologia e instrumento de coleta de dados definidos. É essencial esclarecer que tudo isso ocorre de forma bastante limitada, pois é um trabalho realizado dentro de uma disciplina com carga horária de 60 horas, distribuídas em ensino presencial, ensino à distância, aulas em laboratório e prática, portanto não há muito espaço para um trabalho mais demorado e, portanto, elaborado mais detalhadamente.

Com essas definições resolvidas eles partem para a coleta de dados. Essas ações são sempre desenvolvidas com o acompanhamento do professor que, embora dê autonomia aos alunos, se faz presente sempre que solicitado a fim de atender às demandas que surgem ao longo do processo. Nesse ir e vir dos grupos, o trabalho vai sendo construído até chegar ao relatório final, que também é redigido sob orientação do professor.

#### **4 | O TRABALHO REALIZADO**

A proposta pedagógica para a disciplina Linguagem e Tecnologia apresenta uma discussão geral sobre temas pertinentes, procurando abordar uma visão geral sobre a utilização da TDIC na educação e, posteriormente, segue para uma vertente mais específica, tratando sobre as questões relacionadas à Linguagem.

Procura-se abordar o papel das tecnologias na sociedade atual, bem como, a importância dessas para a vida do cidadão, em seu cotidiano, em seu trabalho, no lazer, etc. A intenção é propor uma reflexão sobre a utilização dos TDIC no cotidiano dos indivíduos, suas possibilidades e limitações, as transformações decorrentes na sociedade e na vida dos cidadãos com o advento das tecnologias digitais. Alguns autores são fundamentais nesse primeiro momento, pois discutem essas questões de

modo bastante pertinente (CASTELLS, 2001; COLL, MONEREO, 2010; PERRENOUD, 2000; DELORS, 2005; PALFREY, GASSER, 2011) e que atendem ao nosso propósito de pensar a educação inserida nesse contexto social mais amplo em que “parece” não ser mais possível a existência social sem as TDIC.

É a partir dessa discussão que vamos pensando na sala de aula mediada pelas TDIC, na formação do professor para utilizar essas tecnologias e na formação deles próprios para essa utilização. Também discutem-se as possibilidades e os limites das tecnologias na sala de aula. É importante fazer essa discussão para que esses futuros professores procurem compreender que a utilização das TDIC em sala de aula não seja puramente instrumental, no sentido de capacitar o cidadão somente para o mundo do trabalho. Ao propor uma reflexão mais profunda, espera-se que os alunos possam vislumbrar as TDIC, em sala de aula, como possibilidade de construção de conhecimento.

Ao tempo em que se realiza essa discussão mais geral, os alunos, já em grupos, vão se familiarizando com o texto sorteado para que preparem um seminário. As exigências são as de qualquer seminário, porém, dependendo da turma, exige-se um breve resumo a ser entregue aos colegas da classe, além da utilização de recursos tecnológicos. Em uma situação tivemos a apresentação gravada em vídeo pelos alunos, anteriormente. No dia da apresentação todos assistiram ao vídeo e, posteriormente, foi feita uma discussão com alguma profundidade. Foi uma apresentação totalmente inusitada, mas muito interessante, pois toda a organização partiu dos próprios alunos, o que atende à proposta pedagógica.

Conforme dito acima, os textos selecionados para os seminários, via de regra, tratam mais especificamente sobre a área da linguagem. Esses textos são base para que desenvolva o trabalho de prática, foco desse relato. Conforme as apresentações vão transcorrendo, as orientações para o trabalho de prática também são realizadas, simultaneamente.

Ao final das apresentações, quando toda a turma teve contato com todos os textos apresentados, eles sentiram-se mais instrumentados para a preparação do trabalho de prática. Assim, em grupo e com a interlocução do professor, discutem um tema a ser investigado. Esse momento é bastante interessante, pois é possível desmistificar o trabalho de pesquisa, aproximando-o mais do aluno, do seu cotidiano. O olhar sobre os temas trabalhados vai se modificando, novas questões vão surgindo e essas vão se desenhando como a investigação a ser feita pelo grupo.

A construção do projeto de pesquisa (um breve projeto com tema, objetivo e metodologia) é discutida em grupo e com o professor, pois essa é uma experiência que os alunos ainda não possuem. É importante que eles tragam para a sala de aula uma ideia já pré-elaborada, essa é uma condição essencial, pois a proposta é que eles proponham a pesquisa. O professor, como interlocutor, discute essa ideia pré-elaborada, dando forma à mesma, mas sempre em conjunto com os alunos. Encerrada essa fase, eles vão para o trabalho de campo (uma escola, sala de aula, grupos de

alunos ou de professores, a própria universidade, instituições diversas).

Após a pesquisa de campo os alunos são orientados para a tabulação dos dados (quando necessário) e para a confecção de um relatório. Esse relatório, quase sempre, é postado em um *Blog* (letrasunemataia.blogspot.com) criado para a disciplina. Desse modo, orientamos que o relatório utilize uma linguagem adequada ao espaço em que será divulgado. Após a confecção do relatório, todos os grupos socializam os trabalhos em sala de aula. Esse é um momento enriquecedor, pois os alunos compartilham as experiências, trocam informações e conhecem outros trabalhos, conseqüentemente, outras pesquisas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, o trabalho proposto e realizado na disciplina Linguagem e Tecnologia, no Curso de Licenciatura em Letras, VI semestre, não está totalmente configurado, pois a cada turma novas alternativas surgem, como deve ser um trabalho dessa natureza. A diversidade encontrada, turma a turma, é que faz do trabalho realizado mais rico e profícuo.

Até o momento os resultados tem se mostrado promissores. Um dos trabalhos realizados por um dos grupos resultou em um artigo para uma revista, outro foi aceito num evento acadêmico e, mais um está sendo produzido para ser submetido a outro evento na área da linguagem. Olhando de fora, talvez há quem acredite que os resultados não são tão significativos, contudo para quem trabalha no curso há tantos anos, a observação é indubitavelmente, contrária, pequenos movimentos anunciam grandes transformações.

Num momento em que tudo está disponível na Internet, inclusive inúmeros trabalhos acadêmicos que podem ser copiados, essa produção, ainda pequena, demonstra que os alunos, por vezes desmotivados, cansados, sem interesse, realmente precisam de outras formas de se relacionar com a universidade, com o professor e, sem sombra de dúvidas, com o conteúdo.

Afirmamos isso porque os trabalhos já publicados, resultantes desse trabalho pedagógico, não foram propostos pelo professor, mas pelos próprios alunos, após verem o resultado de seu esforço. Ao longo do desenvolvimento do trabalho realizado em classe, vamos mostrando aos alunos as oportunidades de aprofundarem teoricamente o trabalho e proporem a confecção de um ensaio, um artigo a ser publicado ou apresentado em eventos, mas nosso papel é limitado a isso nesse primeiro momento.

Contudo, quando procurados por esses alunos, orientamos a produção final do texto, com maior aprofundamento teórico e uma atitude de maior cuidado com a produção acadêmica que será socializada. Os resultados são muito bons, pois partem deles a iniciativa. Essa é a maior conquista do trabalho realizado, afinal, não há uma nota esperada no final da apresentação do artigo, pois essas já foram atribuídas na

disciplina, há sim uma vontade de crescer intelectualmente e produzir conhecimentos!

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, António (Org.) Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.155-191.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 97-117.

DELORS, Jacques (Org.) **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em: 01 de maio de 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.) Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis : Vozes, 2011.

## METODOLOGIA ATIVA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA EM SAÚDE

**Daniela Nunes Januário de Lucca**

Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto - SP

**Neire Aparecida Machado Scarpini**

Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto - SP

**RESUMO:** Este trabalho de revisão integrativa da literatura identifica a metodologias de ensino na literatura em saúde, destacando as metodologias de ensino desenvolvidas nos cursos de graduação em saúde. A metodologia de pesquisa qualitativa permitiu o levantamento bibliográfico nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (*LILACS*) e Banco de dados da enfermagem (*BDEFN*). Utilizou-se os descritores e suas combinações nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola: “Metodologia ativa”, “Metodologia de ensino” e “Graduação”. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português, inglês e espanhol; artigos na íntegra que retratassem a temática referente à revisão integrativa e artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados nos últimos cinco anos. Identificou-se 22 artigos e 2 dissertações, sendo a repetição dessa. Outra etapa foi a inclusão dos artigos ou teses por meio da leitura dos resumos, os quais abordam as metodologias ativas na área da saúde. Onze artigos foram excluídos por não corresponder

ao tema de nosso interesse e duplicação, sendo 2 artigos e 1 tese. A análise dos dados fundamenta-se na abordagem histórico-crítica de Saviani (2014) acerca da concepção descoberta-pesquisa por estimular o aluno a buscar o objeto do conhecimento por meio de investigação e exploração dos problemas reais. Assim a construção do conhecimento durante o processo pedagógico deverá considerar o nível de aprendizagem do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologia ativa, Metodologia de ensino e Graduação em Saúde.

### 1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi elaborado a partir de um desconforto quando o assunto é ministrar aulas. Acreditamos que o aluno tem que se sentir seguro e apto para buscar o conhecimento, e para que isso seja possível, os professores precisam se capacitar para mediar essa busca. Durante a construção do tema, as questões começaram a surgir em relação à dificuldade em lidar com a metodologia ativa, um modo de atuar na sala de aula que está em evidencia atualmente na graduação, e como uma demanda da instituição que trabalho. Um palco se descortinando e as respostas não surgindo. No entanto, Saviani (2014), ao subsidiar o nosso referencial teórico

apresenta um caminho que pode nortear a nossa compreensão: a busca do aluno pelo conhecimento (ainda de forma sincrética), quando mediada pelo professor, e através da prática social, poderá descobrir os problemas, buscar os instrumentos, elaborar respostas tendo em vista o conhecimento científico articulado à prática social.

Esse caminho se faz em meio a muitas dificuldades, tudo é complexo, a própria construção do conhecimento. As tendências atuais enfatizam competências profissionais do professor, exigidas para lidar com a resolução dos problemas no contexto da sala de aula, e destacam como uma nova concepção pedagógica a metodologia ativa. Haja vista a ênfase do recurso de ensino na saúde, o *Arco de Charles Maguerez* (PRADO; VELHO; ESPÍNDOLA; SOBRINHO; BACKES, 2012).

Diante do exposto, questiona-se como lidar com metodologias de ensino, ou como metodologia ativa; como atuar nessa diversidade que nos envolve enquanto docente na sala de aula universitária? Foi necessário realizar uma busca em artigos para entender o ponto de vista de diversos pesquisadores e estudiosos acerca das metodologias de ensino na graduação em saúde.

O tema proposto nesse projeto nasceu da preocupação e necessidade de conhecer a metodologia ativa apresentada no âmbito acadêmico. Nesse sentido, definiu-se o tema: metodologias ativas e metodologias de ensino em cursos de graduação em saúde.

Para tal, parte-se do seguinte problema: como são desenvolvidas as metodologias de ensino no curso de graduação em saúde? A partir desse problema, construiu-se a questão: quais metodologias de ensino são mais utilizadas na graduação em saúde e com base em quais teorias? Enfatiza-se a utilização de metodologias ativas vistas como inovadoras no curso de graduação, embora acredita-se que existe uma distância entre a afirmação e a realização. É isso que propomos apreender a partir da revisão integrativa (URSI, 2005).

Neste sentido, este trabalho foi apresentado no 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”; busca atender aos objetivos: identificar as metodologias de ensino apresentadas na literatura em saúde e destacar as metodologias ativas utilizadas nos cursos de graduação na área da saúde.

## 2 | METODOLOGIA

O método utilizado trata-se de uma revisão integrativa da literatura que permite a coleta, categorização, avaliação e síntese dos resultados de pesquisa do tema estudado, por meio de um levantamento bibliográfico. A revisão integrativa é uma abordagem metodológica que permite a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão do fenômeno analisado (metodologia ativa).

Combina dados da literatura teórica e empírica a partir da definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (SOUZA; SILVA; CARVAHO, 2010). Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (*LILACS*) e Banco de dados da enfermagem (*BDEF*). Foram utilizados, para busca dos artigos, os seguintes descritores e suas combinações nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola: “Metodologia ativa”, “Metodologia de ensino” e “Graduação”. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português, inglês e espanhol; artigos na íntegra que retratassem a temática referente à revisão integrativa e artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados durante cinco anos, ou seja, no período de 2012 a 2016. A revisão integrativa é pautada por 6 fases distintas do seu processo de elaboração, que são (URSI, 2005): 1ª Fase: elaboração da pergunta norteadora, do problema; 2ª Fase: busca ou amostragem na literatura, inclusão ou exclusão dos artigos; 3ª Fase: coleta de dados, informações utilizadas dos artigos selecionados; 4ª Fase: análise dos resultados; 5ª Fase: discussão e apresentação dos resultados; 6ª Fase, indicada por Stetler *et al* (1998 apud URSI, 2005) será apresentação da revisão integrativa.

Com a busca obteve-se 24 textos sendo 22 artigos e 2 dissertações, sendo que uma dissertação está repetida. Desses textos, partimos para o processo de inclusão dos artigos ou teses por meio de uma análise dos resumos, os quais abordam as metodologias ativas na área da saúde. Excluiu-se 11 artigos que não correspondiam ao tema em questão, dois artigos e uma tese duplicados.

### 3 | RESULTADOS

No artigo *Aprendizado baseado em problemas – ABP* - (BORGES; CHACHÁ; QUINTANA; FREITAS; RODRIGUES, 2014), os autores apresentam a metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Trata-se de uma proposta pedagógica que concentra o ensino no aluno e se baseia nos problemas reais ou simulados. Para resolver os problemas, os alunos buscam seus conhecimentos prévios, estudam e agregam os novos conhecimentos, facilitando a apropriação. AABP reforça o papel ativo do aluno, permitindo que o mesmo aprenda o aprender, desenvolvendo a autonomia, a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre teoria e prática, o raciocínio crítico, a comunicação e a educação permanente. Para que a ABP funcione é necessário que os professores se capacitem, e que haja investimentos em recursos humanos e materiais. Os autores Soares, Gazinelli, Souza, Araújo (2016) apresentam o artigo *Role Playing Game na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas* acerca do uso do jogo de simulação. Para os autores os jogos favoreceram a experiência sensorial e subjetiva, no qual observou-se as diferenças e irregularidades que escapam à delimitação das estratégias pedagógicas tradicionais, utilizadas na

formação do enfermeiro. Concluiu-se que a ampliação dos estudos que abordam os processos subjetivos no ensino superior, por meio de jogos de simulação, contribuiu para a melhora dos processos formativos em saúde.

O artigo científico *Debate interdisciplinar no processo ensino aprendizagem em bioética: experiências de acadêmicos da área da saúde* (DANIEL; PESSALACIA; ANDRADE, 2016), destaca a importância da bioética na educação em saúde com dois desafios pedagógicos a serem resolvidos. O primeiro é que os alunos consigam compreender os fundamentos da bioética e o segundo promover a prática reflexiva crítica sobre os conflitos morais que os alunos encontrarão em sua vida profissional. Para isso houve a necessidade em adquirir estratégias complementares para palestras dialogadas, assim cada um seria o agente de transformação e modificação da sua prática, permitindo a detecção dos problemas, e a busca das soluções, o que corresponde ao método do Arco de Charles Maguerez. Os grupos para essa atividade devem ser pequenos, interativos e participativos voltados para a práticas, atentando para o processo de ensino-aprendizagem. O que anteriormente era unilateral e centrado no professor, tornou-se dinâmico, fazendo o aluno buscar o conhecimento com a mediação do professor. Essa atividade deve possibilitar o envolvimento da família com a escola.

A metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem na área da saúde também é destacada no artigo *Estratégia educacional baseada em problemas para grandes grupos: relato de experiência*, (LEITE DA SILVA et al, 2015). Desenvolveu-se a estratégia educacional Ciclo de Discussão de Problemas (CDP) que é utilizada em grandes grupos de ensino na graduação em saúde, utilizando problemas dessa área. O intuito é os alunos solucionarem os problemas com base em um posicionamento crítico, colaborativo, envolvendo análise e resolução.

Em outro artigo, *Fisiologia do exercício para alunos de graduação: uso de estratégias de ensino baseadas na metodologia dialética* (ALVES et al, 2013), os autores discorrem sobre a visão tradicional de ensino no qual o professor apresenta o conteúdo ao aluno. Desse modo, aprender ou não ainda é o modelo que vigora na maioria dos cursos de graduação, mesmo não sendo o mais efetivo para o processo de ensino-aprendizagem. As estratégias pedagógicas que são mediadas pelo professor e o conhecimento apropriado pelos alunos têm sido desenvolvidos para que o ensino seja efetivado. Nesse estudo, o termo metodologia dialética propõe um ensino de mão dupla (professor e aluno). O professor é o mediador e direciona os alunos para as tarefas, tendo em consideração três fases propostas pela metodologia dialética, que são: síncrese – é a expressão sistemática daquilo que está dado de forma espontânea na vida real -, análise – incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens -, e síntese – disposição permanente, não suscetível de reversão. Esse processo dura em média três anos.

A necessidade em formar profissionais da área da saúde capazes de trabalhar em equipe interdisciplinar e humanista vem sendo discutida e tornou-se objeto de

estudo no artigo *Metodologia da problematização no contexto das disciplinas práticas terapêuticas supervisionadas* (BALLARIN; PALM; CARVALHO; TOLDRÁ, 2013). Assim, as metodologias ativas vêm se mostrando relevantes, pois estimulam a autonomia e capacidade crítica e reflexiva dos alunos, assim como maior conscientização, responsabilidade e planejamento sobre as atividades. Essa metodologia também facilitou a transformação das situações vivenciadas e conhecimento dos conteúdos, melhorando a tomada de decisão e contextualizando o processo ensino-aprendizagem.

A educação na área da saúde está utilizando as novas tendências pedagógicas que atuam na formação do profissional crítico-reflexivo, buscando transformar a realidade social. O artigo *Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais da saúde* (PRADO; VELHO; ESPÍNDOLA; SOBRINHO; BACKES, 2012) trata a abordagem da metodologia ativa baseada em problemas por meio da utilização do *Arco de Charles Maguerez*, seguindo as etapas de observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipótese de solução e aplicação na realidade em um curso de mestrado em Enfermagem, conseguindo assim que alunos e professores fossem capazes de reconstruir suas próprias práticas pedagógicas.

Nos artigos *The problematization method to the subject nursing administration* (VARGAS; WALL; PERES, 2012) e *A aprendizagem baseada em problemas no ensino das ciências básicas: experiência no segundo semestre do curso de medicina de um centro universitário* (DUARTE; MONACO; MANSO, 2013) os autores deixam claro a importância da participação ativa dos professores, incentivando e sendo o mediador do aluno, que desenvolve o “saber” e o “saber fazer” durante a formação acadêmica. Os alunos perceberam que através de uma oficina de reflexão estudantil, com apresentações de casos, definição do problema, discussão das possíveis soluções e apresentação das respostas, utilizando a metodologia problematizadora com o auxílio do arco de Maguerez, houve uma necessidade da participação mais ativa, incentivadora e problematizadora.

A dissertação de mestrado selecionada, *Metodologias ativas no ensino de enfermagem: contribuições para a formação do enfermeiro crítico e reflexivo* (ALMEIDA, 2013) apresenta a visão dos alunos sobre o entendimento das metodologias ativas – problematizadoras, o que os alunos pensam sobre serem críticos e reflexivos e qual a relevância desta metodologia ativa para a formação profissional. No texto ficou claro que o corpo docente precisa dominar o método e conhecer sua aplicação, assim como, revisando os próprios conceitos de ensinar e aprender. Constatou-se que a resistência a mudança vem da angústia gerada pela maior autonomia no processo de aprendizagem dos alunos acostumados a terem um processo de aprendizagem direcionado, mas também da insegurança do corpo docente para ser o mediador da discussão dos alunos interessados e envolvidos no processo. O professor ao mediar a teoria e a prática, a prática passa a ser vista como fonte de conhecimento pela experiência e reflexão. Com isso, o docente precisa desenvolver a capacidade de saber ouvir, ser curioso, pois ao trabalhar com um grupo tutorial, precisa conhecer o

grupo para saber as limitações e capacidades de seus alunos.

Dos trabalhos apresentados, o trabalho intitulado O Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais da saúde se aproxima mais das teorias de Saviani (2014), que discorrendo acerca da pedagogia histórico-crítica tem como ponto de referência a ação educativa à prática social, que é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos, sendo que o primeiro possui experiência com o ensino. Segundo Pino (2004), o ensinar-aprender envolve diferentes questões epistemológicas, psicológicas e pedagógicas. O conhecer é de natureza semiótica e o objeto de conhecimento é o processo de transformação da ideia que preside à essa atividade. O trabalho intitulado *Role Playing game* (RPG) na graduação em Enfermagem: potencialidades pedagógicas (SOARES; GAZINELLI; SOUZA; ARAÚJO, 2016) mais se aproxima da concepção de Pino, pois os jogos de simulação favoreceram a experiência sensorial e subjetiva para a melhora dos processos formativos em saúde. Para Saviani (2014), há dois tipos de concepções: a transferencial, no qual o conhecimento é reproduzido pelo aluno a partir de informações advindas do professor; e a descoberta-pesquisa, cuja aquisição do conhecimento é um processo de procura e construção do conhecimento pelo aluno, orientado pelo professor.

Com base na *Pedagogia Histórico-Crítica* (SAVIANI, 2014), e o seu principal objetivo a transmissão de conhecimentos significativos, que contribuam para a formação de indivíduos críticos e emancipados assegurando a inclusão social dos educandos, encontramos no trabalho intitulado *Estratégia Educacional baseada em problemas para grandes grupos: relato de experiência*, essa transmissão de conhecimentos significativos colocada por Saviani (2014).

É possível perceber que Saviani (2014) destaca os erros de um sistema de educação que foi sendo corrompido historicamente e com falhas. O autor se mostra otimista, pois apresenta caminhos que podem melhorar o ensino, e a partir de uma análise histórico-crítica dos fatos, caracteriza a catarse a condição superior de consciência do ser humano. Para ele, a mediação pedagógica, segundo a abordagem histórico-cultural de Vigotski, ocorre a identificação de problemas, no qual o aluno pode apropriar-se de instrumentos teóricos e práticos, incorporando de modo ativo os instrumentos culturais, para depois intervir na prática social. O aluno poderá ascender no intelecto e na apreensão dos conhecimentos reconhecidos pela sociedade.

A pedagogia histórico-crítica valoriza a escola, por ser um elemento chave. É a forma mais desenvolvida e é a partir dela que se pode compreender as diferentes situações escolares (SAVIANI, 2009). Para Saviani, a formação de professores não pode ser separada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, que quando precárias neutralizam a ação dos professores, dificultam a boa formação, pelo desestímulo do mesmo.

Saviani (2014) deixa claro que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, ao saber sistematizado, à cultura erudita, ao conhecimento científico, ao saber

metódico, para que a população trabalhadora que tem acesso a escola se aproprie do conhecimento sistematizado. Só assim todos podem ter acesso à uma educação de qualidade, desenvolvendo a criticidade e a reflexão, saindo do senso comum para um pensamento crítico.

A pedagogia histórico-crítica, ao sistematizar a tarefa da educação, tem como referência o conhecimento elaborado ao ensinar para a prática social. Neste sentido, o domínio de conhecimento elaborado é vivenciado de forma diferente pelo professor devido à sua experiência; possui uma visão sintética da prática social, mas podendo ser precária devido às condições de seu trabalho. Os alunos se encontram em processo de aprendizagem e com uma visão elementar e sincrética sobre o conhecimento. Um aspecto trazido pelo autor é a problematização, ou seja, o momento que se deve descobrir quais são os problemas que a escola deve trabalhar, a partir da realidade que atende. Com isso, seleciona-se os instrumentos que podem ajudar a enfrentá-los. Esses instrumentos são os meios pelos quais professor e alunos podem tratar o problema identificado, discutindo e compreendendo-o à luz da teoria e da prática. O terceiro momento envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história humana, para assim resolver os problemas enfrentados: o que os alunos conhecem sobre o assunto e o tratamento dado aos conhecimentos; o modo de transmitir os conhecimentos aos alunos, direta e indiretamente. O quarto momento é chamado de catarse – incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens -, no qual a efetiva incorporação dos instrumentos culturais poderá permitir a transformação social e no último momento, que é o ponto de chegada constitui-se a prática social. Assim, os alunos podem atingir o nível sintético e a consciência sobre os problemas reais. Agora, segundo o autor, a prática social ascende qualitativamente, porque incorpora os instrumentos utilizados, e agora não se pode mais voltar atrás. Para atingir esse ponto de irreversibilidade é preciso adquirir o *habitus* – disposição permanente, não suscetível de reversão. Esse processo ocorre geralmente em três anos. Daí sim ocorre a incorporação, possibilitando a liberdade e criatividade. Por isso, o aluno quando em exercício e atividade proposta pelo professor, que é o objeto de aprendizagem, não está livre, mas dependente de quem o ensina. Apenas quando o aluno estiver preparado para exercer livremente uma atividade social, ele deixará de ser aprendiz (SAVIANI, 2009).

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se trazer as metodologias de ensino destacadas nos estudos, com ênfase para a metodologia ativa nos cursos de graduação em saúde. Alguns conceitos foram destacados nos estudos: solução de problemas, problematização, metodologias ativas, método, posicionamento crítico, professor mediador, professor mediador da aprendizagem, metodologia dialética, planejamento das atividades, processo de

ensino e aprendizagem, conhecimento dos conteúdos, transformação da realidade, apresentação de respostas.

No entanto, reconhecemos que a fundamentação teórica de Saviani (2014), acerca da concepção descoberta-pesquisa pode ser um caminho para o discente buscar o objeto do conhecimento por meio de investigação e exploração dos problemas reais, pode ajudar a pensar em uma metodologia de ensino a pautada na abordagem dialética, pois para que o aluno chegue à apropriação do conhecimento, o processo pedagógico precisa durar o tempo suficiente e considerar o seu nível de desenvolvimento e suas potencialidades.

Diante do exposto, cabe destacar que este estudo se refere a um projeto de pesquisa em elaboração cuja fundamentação teórica encontra-se ainda em processo de construção.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P. **Metodologias ativas no ensino de enfermagem**: contribuições para a formação do enfermeiro crítico e reflexivo. Dissertação de mestrado. Niterói. Universidade Federal Fluminense. 72f. 2013.

ALVES, C. R. R.; CAMPOS, J. C.; MOREIRA, J. B. N.; NOBRE, T. S.; SANCHES, I. C.; FORJAZ, C. L. M.; BRUM, P. C. Fisiologia do exercício para alunos de graduação: uso de estratégias de ensino baseadas na metodologia dialética. **Rev. Bras. De educ. Fís.**, v. 27, n. 2, p. 289-296, 2013.

BALLARIN, M. L. G. S.; PALM, R. C. M.; CARVALHO, F. B.; TOLDRÁ, R. C. Metodologia da problematização no contexto das disciplinas práticas terapêuticas supervisionadas. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, v. 21, n. 3, p. 609-616, 2013.

BORGES, M. C.; CHACHÁ, F. G. F.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C. C.; RODRIGUES, M. L. V. Aprendizado baseado em problemas. **SIMPÓSIO**: Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde Capítulo VIII. Ribeirão Preto, p. 301-307, 2014.

DANIEL, J. C.; PESSALACIA, J. D. R.; ANDRADE, A. F. L. Interdisciplinary debate in the teaching-learning processo n bioethics: academic health experiences. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 34, n. 2, p. 288-296, 2016.

DUARTE, A. L. A.; MONACO, C. F.; MANSO, M. E. G. A aprendizagem baseada em problemas no ensino das ciências básicas: experiência no segundo semestre do curso de medicina de um centro universitário. **Mundo Saúde**, v. 37, p. 89-96, 2013.

LEITE DA SILVA, S.; SILVA, S. F. R.; SANTANA, G. S. M.; NUTO, S. A. S.; MACHADO, M. F.A. S.; DINIZ, R. C. M.; SÁ, H. L. C. Estratégia educacional baseada em problemas para grandes grupos: relato de experiência. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 39, n. 4, p. 607-613, 2015.

PINO, A. O ato de ensinar: aspectos conceituais. **Contrapontos**. V.4, n. 3, p. 439-460, set. /dez. 2004.

PRADO, M. L.; VELHO, M. B.; ESPÍNDOLA, D. S.; SOBRINHO, S. H.; BACKES, V. M. S. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery Ver. Enferm.**, v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**: Diálogo entre as ciências: Vitória da Conquista, v. 3, p. 11-36, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOARES, A. N.; GAZZINELLI, M. F.; SOUZA, V.; ARAÚJO, L. H. L. Role Playing game (RPG) na graduação em enfermagem: potencialidades pedagógicas. **Revista eletrônica de enfermagem**. Belo Horizonte, v. 18, p. 1-10, 2016.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVAHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-6, 2010.

URSI E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura**. [dissertação]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 125 f., 2005.

VARGAS, R. O. L. C. O.; LEOWEN WALL, M.; PERES, A. M. The problematization method applied to the subject nursing administration. **Invest. Educ. Enferm.**, Medellin, v. 30, n. 2, p. 269-276, 2012.

## MOTIVOS PARA APRENDER: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### **Mayla Eduarda Rosa**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de  
Ribeirão Preto  
Ribeirão Preto - São Paulo

### **Joyce Ingrid de Lima**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de  
Ribeirão Preto  
Ribeirão Preto - São Paulo

### **Joana de Jesus de Andrade**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de  
Ribeirão Preto  
Ribeirão Preto - São Paulo

**RESUMO:** A aprendizagem e o desenvolvimento humanos vêm sendo ressignificados à luz de atuais estudos nos campos educacionais, neurocientíficos e psicológicos, tanto que, cada vez mais os estudiosos tentam identificar que fatores biológicos, psíquicos e sociais estariam envolvidos. Como cerne busca-se entender quais os fatores motivacionais e as condições que favoreceriam a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento no espaço escolar. Neste texto discute-se uma atividade sobre fatores motivacionais envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento, tendo como procedimentos metodológicos a áudio-gravação, transcrição e análise da discussão do texto: *Mas eu só usei uma vez...*, de Herculano-Houzel (2012), realizada

por um grupo de professores, participantes da oficina: *Aspectos biopsicossociais da aprendizagem*. A partir da abordagem Histórico-Cultural analisou-se os impactos da relação professor-aluno na aprendizagem dos discentes e profissionalização dos docentes e, também, como o sentimento de não-pertencimento influencia no engajamento para realizar atividades escolares. Os professores destacaram a difícil tarefa de conviver com alunos em situação de uso/abuso de drogas em sala de aula; a preocupação com os aspectos biológicos da drogadição no desenvolvimento e; reconheceram a importância de tomarem atitudes concretas para contribuírem no modo como os alunos veem a escola e as relações de ensino. Assim, concluímos que é de suma importância proporcionar práticas de formação continuada diferenciadas aos professores da educação básica, uma vez que, a partir da abordagem Histórico-Cultural destaca-se a importância do contexto social mais amplo, da base semiótica das interações e de ações propositivas como parte do processo e das condições de mudança no cenário educacional. **PALAVRAS-CHAVE:** Processos de Ensino-Aprendizagem, Práticas de Formação Continuada, Fatores motivacionais.

**ABSTRACT:** The human learning and development have been renamed according to

recent studies in educational, neuroscientific and psychology fields, therefore each time more researchers try identifying which factors are involved: biological, psychological or social. The core of this research is to seek out to understand what the motivational factors and conditions that favor the improvement of learning and development in school space are. This text discusses an activity about the motivational factor involved in human learning and development. The methodological procedures are audio recording, transcription and analyzing the discussion about the text: “Mas eu só usei uma vez...”, from Herculano-Houzel (2012), performed by teachers who participated in the workshop: “Aspectos biopsicossociais da Aprendizagem”. From a Historical-Cultural Approach, we analyzed the impact of relationships between teachers and students, in student learning and teacher professionalization. Moreover, how the feeling of belonging influences the engagement to perform school activities. The teachers highlighted the difficult task of living with students in situations with drug use and abuse in classroom; they worry about the biological aspects of drug use in human development and recognize the importance of taking concrete actions to contribute in the way students perceive school and relationship teaching. Thus, we concluded that it’s extremely important to provide distinguished continuing education practices to basic education teachers because, from the Historical-Cultural Approach, we emphasize the importance of the broader social context, the semiotic basis of interactions and propositional actions as part of the process and the conditions of change in the educational scenario.

**KEYWORDS:** Teaching-Learning Processes, Continuing Education Practices, Motivational factors.

## 1 | INTRODUÇÃO

Compreender como ocorre o processo de aprendizagem de um indivíduo sempre foi um assunto de grande interesse não somente no meio educacional, mas também no âmbito acadêmico. Nessa perspectiva, as pesquisas no campo científico da neurociência vêm ganhando destaque no que diz respeito à contribuição dos estudos sobre anatomia e funcionamento cerebral. Isso porque, tais estudos podem contribuir para a identificação e compreensão dos meandros do funcionamento cerebral durante os processos de aprendizagem. Trata-se de uma tarefa de grande complexidade, considerando o fato de que:

[...] as unidades estruturais e funcionais na atividade cerebral, específicas do homem, dificilmente podem ocorrer no reino animal e de que o cérebro humano dispõe, em comparação com os animais, de um princípio localizador, graças ao qual chegou a se transformar no órgão da consciência humana (VIGOTSKI, 2004, p. 200).

Apesar dos estudos do *localizacionismo* e do *unitarismo* cerebral datados do século XVIII terem contribuído muito para a compreensão do cérebro, atualmente

considera-se que a busca de um ‘lugar’ não resultará na resposta completa. Isso já tem sido discutido desde o início do século passado tanto na medicina quanto na psicologia. Sobre isso, Vigotski (2004, p. 194) também afirma que: “Uma função específica nunca está ligada à atividade de um determinado centro e que é sempre produto da atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si”, o que corrobora com a afirmação de Kruszielski (s/d, p. 1) de que:

Para Luria, a função cerebral não pode ser entendida como a função de uma área em particular, assim como a função respiratória não é “propriedade” apenas do pulmão, mas de todo o sistema respiratório. A função passa a ser entendida como um sistema funcional completo e complexo, sem reduzir uma atividade cognitiva complexa a uma ou poucos agrupamentos neuronais específicos.

Diante dessas considerações, pode-se inferir que aprender algo é um ato complexo, pois envolve a execução de diversas atividades que resultam em/de ações mentais, o que requer, portanto, que o planejamento da aprendizagem seja organizado visando resultados efetivos (CARVALHO, 2010). A organização desse planejamento constitui-se, historicamente, como uma tarefa da escola, pois a especificidade dos conteúdos com os quais ela trabalha, bem como os objetivos com os quais ela se compromete, a situa claramente no contexto dos processos de elaboração conceitual e de desenvolvimento psicológico, uma vez que, “[...] a educação parece ser a instituição social que mais possui recursos para realizar responsavelmente a intervenção sobre o desenvolvimento [...]” (DEL RÍO e ÁLVAREZ, 2013, p. 61, tradução nossa). De forma que, “[...] o desenvolvimento conceitual apresenta-se, portanto, como modo privilegiado de funcionamento intelectual na escola” (OLIVEIRA, 2009, p. 240). Portanto, de acordo com Del Río e Álvarez (2013, p. 26):

Os sistemas educativos devem, a partir dessa perspectiva, ocupar-se específica e sistematicamente de proporcionar as mediações necessárias para desenvolver cada uma das funções superiores mediante programas de atividade mediada cuidadosamente preparados (grifos nossos, tradução nossa).

Esse pressuposto dialoga com a ideia de Vigotski destacada por Pino (2000, p. 52) de que “[...] no lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança [...]”. Sendo assim, será que na escola são encontrados *programas de atividade mediada cuidadosamente preparados*? A resposta a essa pergunta seria *não* para a maioria dos casos, pois muitos professores adotam uma abordagem tradicionalista e descontextualizada, na qual prioriza a reprodução do conhecimento, a cópia e a memorização, dificultando ao aluno a formação de uma relação coerente entre o assunto abordado em sala de aula e seu cotidiano (ROCHA e VASCONCELOS, 2016). Além disso:

Muitos estudos têm demonstrado que os estudantes não atingem os objetivos

planejados. Fazer o estudante memorizar uma longa lista de fatos, muitas vezes nomes exóticos e pomposos, parece ser a única façanha que o modelo tradicional tem conseguido alcançar (BIZZO, 2002, p. 13).

Diante de tantos caminhos sobre como proceder para alcançar os objetivos educacionais, os professores acabam traçando o mesmo caminho pelo qual trilharam no passado, o modelo tradicional, o que reforça a importância da proposição de práticas diferenciadas de formação continuada e desenvolvimento profissional para esses professores, uma vez que, as dificuldades do ensino de ciências nas escolas brasileiras são discutidas há décadas, tanto que Bizzo (2002) cita uma obra de Frota-Pessoa datada de 1961, na qual essas dificuldades são discutidas, e que são muito semelhantes às atuais.

Além disso, muitas notícias são veiculadas pela mídia sobre esse tema, devido ao baixo rendimento dos alunos na área de ciências, como também, uma diminuição do interesse de jovens por carreiras científicas e tecnológicas. O quadro que se apresenta no contexto do Ensino no Brasil é bastante crítico, porém “temos que ir além da constatação e/ou denúncia (...) é preciso também apresentar e implementar soluções. Necessitamos mais compromisso com a sala de aula, com o sistema escolar. Maior responsabilidade social poder-se-ia dizer” (MOREIRA, 2003, p. 3).

Diante disso, é imperativo estabelecer quais são os fatores que influenciam o contexto do ensino e, a partir disso, produzir conhecimento científico “dentro de um quadro teórico, metodológico e epistemológico coerente e consistente, no qual o conteúdo científico deve estar sempre presente” (MOREIRA, 2003, p. 3), tarefa para a qual nos propomos através desse trabalho.

Sendo assim, cientes de que as relações de ensino são complexas e que vários fatores (biológicos, psicológicos, sociais) interferem no cenário do funcionamento dessas relações, circunscrevemos esse trabalho ao desenvolvimento de uma oficina de formação continuada de professores considerando as contribuições das neurociências para educação, com o intuito de propiciar um ambiente formativo de diálogos com e entre professores da educação básica, sobre aspectos motivacionais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural destaca-se que muitos trabalhos (não só Vigotski mas também Luria e Leontiev de forma mais contundente com a Teoria da atividade) desse campo teórico atribuem um papel sumariamente importante aos aspectos do afeto e da vontade/voluntariedade aos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos. Escreveu Vigotski que: “Há razões para acreditar-se que a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente

mais próximos” (1998a, p. 29). Ou seja, o papel da voluntariedade, da mobilização e da motivação parecem estar na base do desenvolvimento e das características especificamente humanas. Pensar os processos educativos a partir desse pressuposto pode trazer, portanto, contribuições para melhoria de seu funcionamento.

A formação continuada de professores envolve processos de ensino-aprendizagem interconstitutivos, pois os próprios sujeitos envolvidos nesse tipo de formação assumem diferentes papéis ao longo do processo: como professor, na aprendizagem dos seus alunos; e como aluno, na sua própria aprendizagem. Sendo assim, tratar dos aspectos motivacionais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem deve contemplar a motivação/mobilização tanto dos professores (participantes da formação) quanto dos seus alunos, pois, de acordo com Severo e Kasseboehmer (2017), o comportamento e o *estado motivacional dos professores* podem influenciar diretamente no interesse dos alunos, cuja motivação sofre a interferência de diversos fatores, que afetam a qualidade da aprendizagem dos mesmos e marcam sua formação intelectual, profissional e até mesmo cidadã. Pensar a questão da escola, das relações de ensino e do ensino de ciências nesse contexto demanda, portanto, que se estude como essas interações acontecem em sala de aula e como são possibilitadas (ou não) as condições de aprendizagem dos conhecimentos científicos, ressaltando que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir *conhecimento* - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também *precisa ser constantemente testemunhado, vivido* (FREIRE, 1996a, p. 27) (grifos nossos).

Partindo dessa premissa, a aprendizagem, no sentido da apreensão de conhecimentos, não seria o objetivo educativo fundamental, pois se o conhecimento precisa ser constantemente vivido, a concepção de aprendizagem aqui reputada envolve as *atividades realizadas no processo* e que, segundo Del Río e Álvarez (2013), consistem na criação de novas formações corticais, envolvimento total (motriz e emocional) do indivíduo na ação real. A partir dessa concepção de aprendizagem, a *atividade* assume um papel central nesse processo e, segundo Lieury & Fenouillet (2000, p. 9):

[...] a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto *mais motivada* a pessoa está, mais persistente e *maior é a atividade* (grifos nossos).

Diante disso, é possível afirmar que quanto maior a motivação, maior é a atividade e, portanto, maior é a aprendizagem, ou seja, os aspectos motivacionais não estão apenas envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, eles os constituem, tanto

que, segundo Del Río e Álvarez (2013, p. 59) “[...] os saberes são instrumentalmente incorporados, como meios para realizar os propósitos da vida” (tradução nossa), de forma que, é importante que a incorporação de saberes na vida de cada indivíduo tenha sentido para os seus propósitos de vida, pois alguns mecanismos psicológicos teriam a sua origem em sistemas conceituais, mediante o valor que se atribui à determinada função psicológica. Um exemplo disso é que:

No princípio os homens primitivos resistiam à leitura de livros. Depois de terem recebido alguns simples instrumentos de lavoura e terem visto a relação entre a leitura do livro e a prática, começaram a apreciar de outra maneira as ocupações dos homens brancos (VIGOTSKI, 2004, p. 116-117).

Esse exemplo revela a importância de que, para a compreensão de um objeto, seu sentido é mais importante que sua denominação, o que também se verifica na afirmação de Tapia e Montero (2004, p. 177):

[...] quando os alunos percebem o significado ou a utilidade intrínseca do que devem aprender, seu interesse aumenta em praticamente todos os casos, embora mais naqueles que tendem a atuar buscando o desenvolvimento da competência pessoal e o desfrute da tarefa, motivação que contribui não apenas para maior aprendizagem e desenvolvimento, mas também para um maior bem-estar pessoal [...].

A partir dessa consideração, a aprendizagem é favorecida quando o conhecimento em questão tem *sentido* para os aprendentes, pois “[...] o *sentido* da palavra se refere a processos psicológicos despertados pela palavra em questão” (VIGOTSKI, 2004, p. 179), ou seja, um conhecimento tem *sentido* para um indivíduo, quando mobiliza os seus processos psicológicos resultando no seu envolvimento total (motriz e emocional) no processo. O que significa que, mesmo que os conhecimentos do indivíduo sejam dependentes do desenvolvimento biológico, ou seja, da interação entre as células neuronais, as mediações que o indivíduo sofre em suas interações com o meio no qual está inserido têm forte influência sobre ele e permitirão expandir esse conhecimento em todo seu potencial (FONSECA, 1998). Essa concepção é reforçada pela ideia de Izquierdo (2002) de que as emoções e o estado de ânimo interferem de forma significativa na formação e na recordação de memórias, sendo que conforme aumenta o número de estímulos condicionados dessa memória, maior também será a retenção ou a evocação de uma dada informação.

Partindo desse pressuposto, ressalta-se que a escola deve concentrar esforços na mobilização dos alunos (VIGOTSKI, 1998a) e, nesse contexto, o papel do professor como mediador é primordial para que os alunos consigam dar *sentido* aos conteúdos abordados, tanto que, segundo Alves (2013), na perspectiva vigotskiana, o homem aprende porque interage com o outro, o que significa que na ausência da interação, não há efetividade da aprendizagem. Por isso é necessário que constantemente o docente reflita sobre suas ações pedagógicas e busque formas de aprimorá-las com o

intuito de interferir no engajamento e na mobilização dos discentes.

Diante disso, a proposta desse trabalho é propiciar a construção de espaços de reflexão com e entre professores da educação básica sobre suas ações pedagógicas e formas de aprimorá-las, através de contribuições das neurociências, como também, contribuições de metodologias ativas, pois, concordando com Freire (1996b), na educação de adultos, o que alavanca a aprendizagem é justamente a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos e, essa ideia vai ao encontro da proposta das metodologias ativas, que, segundo Bastos (2006, p. 1) são “[...] processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Nesse sentido, o encontro formativo proposto como prática de formação continuada para os professores, procura estimular a autonomia deles, para que sejam capazes de tomar decisões em busca do conhecimento e não apenas ser um “depósito” de conteúdo.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho apresenta e discute os aspectos motivacionais envolvidos em uma oficina de formação continuada de professores realizada com um grupo de 50 professores da área de ciências exatas e naturais, durante uma Escola de Formação de professores realizadas por uma Universidade Estadual Paulista. Os professores foram organizados em grupos de cerca de seis pessoas e a atividade era a leitura e discussão de um texto do livro *Sexo, Drogas, Rock´N´Roll...e Chocolate*, de Suzana Herculano-Houzel. E depois a elaboração de um cartaz e apresentação em formato de seminário. Nessa perspectiva, os pesquisadores envolvidos no trabalho atuaram como mediadores e não como detentores do conhecimento, orientando os professores, participantes da formação, a partir de seus conhecimentos prévios, a elaborar novos saberes sobre os aspectos motivacionais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Para este texto foram selecionados trechos do diálogo de um grupo que leu o texto, *Mas eu só usei uma vez...*, de Herculano-Houzel, 2012, e que tratou do tema Estresse, genética, cidadania e a suscetibilidade ao vício.

### 4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para atingir os objetivos de compreensão dos aspectos motivacionais envolvidos em uma atividade de formação de professores, foram selecionados trechos de um episódio que serão a seguir discutidos com base no referencial teórico.

## Trecho 1

1. P1: Ahh...engraçado, se a gente fizer uma analogia com a escola, do texto com a escola, a gente vai perceber que se o indivíduo chegar na escola, **ambiente escolar**, e se ele encontrar **o mesmo problema** que ele encontra no seu convívio cotidiano, ele vai reagir, o stress dele vai aumentar...
2. P6: Viu...
3. P1: é o que a gente já... percebe na **indisciplina**, no **desinteresse**, na **apatia**...

No trecho 1, os professores participantes da oficina refletem sobre como o meio social externo à escola interfere nos encaminhamentos do cotidiano escolar. A influência no comportamento e na motivação dos alunos (indisciplina, desinteresse, apatia) advém também de fora da escola e neste sentido, para o aluno, criança ou adolescente identifica que os padrões de violência, stress, aos quais eles “recebem” do meio cultural, logo eles aprendem que a resposta (emocional, psicológica, etc.) pode e será a mesma.

Vigotski ao discutir o impacto da cultura no desenvolvimento destaca que a imersão de uma criança num determinado mundo cultural causa, não apenas a assimilação, mas a “própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento” (1995, p. 305). Essa percepção dialoga com a ideia de Guimarães (2010) a qual defende que a escola é um dos ambientes mais significativos na esfera social de um adolescente, podendo interferir positiva ou negativamente diante das dificuldades encontradas no âmbito escolar.

## Trecho 2

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>4. P6: eu já pego aluno que às vezes, <b>ele já entrou na escola, ele já fumou antes de entrar...</b></li><li>5. P1: Então...</li><li>6. P2: Mas o que que é isso?</li><li>7. P6: Acontece esse...</li><li>8. P2: É por causa da dopamina...</li><li>9. P6: É...</li><li>10. P2: <b>a dopamina é o hormônio que dá o prazer...</b></li></ol> | <ol style="list-style-type: none"><li>11. P6: então, o que que vai acontecer...</li><li>12. P2: <b>a pessoa não tem nenhuma fonte de prazer...</b></li><li>13. P6: É...</li><li>14. P2: <b>nada pra ele, que acontece na vida dele...</b></li><li>15. P1: Ãã</li><li>16. P2: <b>...dá aquilo que ele precisa. Então ele vai atrás da droga porque aquilo lá dá...</b></li></ol> |
|--|---|

No trecho 2, a relação que os professores estabelecem entre os aspectos motivacionais e a escola é baseada na referência aos neurotransmissores envolvidos nesse processo (*dopamina, hormônio do prazer*), de forma que, os alunos buscam a motivação no uso de drogas (*a pessoa não tem nenhuma fonte de prazer... Então ele vai atrás da droga porque aquilo lá dá...*) e por vezes chegam na escola depois de tê-la usado (*ele já fumou antes de entrar*). Neste trecho os professores ressaltam a dificuldade em se trabalhar com alunos que, biologicamente (devido ao uso das

drogas) já não estão dispostos a interagir e aprender. Além deste episódio, em outros aparece na fala cansada, na normalidade da descrição, o fato de que, infelizmente, essa história se repete e eles não conseguem fazer nada. A motivação/mobilização deles acaba sendo reflexo da motivação/mobilização dos alunos em aprender. A interconstitutividade aqui é destacada como base das relações escolares e mostra que o impacto do sentimento de frustração pode sim interferir nas ações, nos modos de pensar e fazer deste professor, pois, concordando com Massetto (1996), o sucesso (ou não) dos processos de ensino-aprendizagem está relacionado principalmente na relação afetiva que ocorre entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e professores.

### Trecho 3

<p>17. P1: <b>E a escola também às vezes não dá esse prazer que ele necessita...</b>  18. P2: <b>A escola não dá...</b>  19. P6: <b>Exatamente.</b>  20. P1: Então, por exemplo, por isso que <b>Paulo Freire...</b>  21. P2: Dá mais stress, igual você falou...  22. P1: <b>...fala da beleza da escola.</b> Paulo Freire... ele tá aqui nesse texto, porque ele fala da beleza da escola. <b>E as nossas escolas não tem belezuras.</b>  23. O: Não dá satisfação de ficar na escola.  24. P1: Não.  25. P6: Engraçado, que essa semana eu conversava com o meu amigo lá da escola, e falava justamente isso pra ele: que lá as paredes têm um barrado vinho...  26. P1: <b>Ãã</b></p>	<p>27. P6: ...então vocês imaginam, em cima assim, um bege, assim, bem clarinho, e um barrado vinho na escola inteira. Eu falava assim pra ele: <b>tinha que mudar isso daqui né...</b>  28. P1: <b>Ãã</b>  29. P6: <b>A gente tinha que trazer alguma pintura, alguma coisa,</b> se até as minhas alunas, que às vezes o próprio aluno ele sabe fazer algo diferente, como xxxxx né...  30. P1: Teve uma coisa que atrás...  31. P6: <b>Que deixa a escola mais bonita, mais significativa. Porque ele fala assim na saída: espera aí, isso aí foi eu que pinte, essa parede aí e tal...E isso é importante...</b>  32. P3: É a marca dela né...  33. P6: Exatamente...</p>
---	--

No trecho 3, é possível notar que há unanimidade entre os professores no fato de que a escola não é atrativa, pois todos os envolvidos no diálogo desse episódio confirmam essa questão, que é uma característica muito grave da situação escolar, considerando que, os próprios professores reconhecem a importância de ter atrativos na escola, inclusive citam Paulo Freire e denunciam: “*as nossas escolas não tem belezuras*”. Um dos aspectos interessantes deste trecho e dos seguintes é que os professores(as) sabem que é possível interferir neste processo que para muitos parece um futuro de cartas marcadas pela vivência do uso de drogas. Segundo Veronezi, Damaceno, & Fernandes (2005),

Como novos instrumentos de trabalho ocasionam novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento suscitam o aparecimento de novas estruturas cognitivas. Deste modo, relacionando-se com o mundo e a coletividade onde vive, vai construindo o seu conhecimento através de uma interação mediada por diversas relações intra e interpessoais. (p. 535)

Conforme destacava Vigotski com base em Marx, o trabalho, a ação propositiva

transforma o objeto mas também constitui os sujeitos. A ênfase na possibilidade de mudança para esses professores passa pela ação efetiva de mudar o espaço como forma de melhorar, inclusive favorecer o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, engajamento e aprendizagem.

#### Trecho 4

34. P1: Você quer ver uma coisa? **A refeição na escola...** Por que o aluno fica desesperado pela refeição? **Muitos deles, uma grande parte, não tem aquela qualidade de alimentação...**
35. P6: **Não tem...**
36. P1: **...nas suas próprias casas. E é um atrativo da escola para uma satisfação,** é diminuir stress, o stress da fome...
37. P6: Eles esperam aquilo ali né...
38. P1: Esperam...
39. P6: Aquele horário né...
40. P1: Então, a... por exemplo, a refeição na escola... foi muito bom isso, você entendeu? Uma coisa que tem que ser melhorada e aprimorada né...

Esse episódio indica que a escola tem, sim, atrativos, porém o que se destaca, como uma denúncia do diálogo, é que os atrativos da escola não estão diretamente relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, *o atrativo da escola é a refeição*, pois *muitos alunos não têm nas suas próprias casas*. Diante disso, nota-se a influência de aspectos sociais e biológicos interpenetrando e constituindo a motivação dos alunos, pois, por razões sociais necessidades biológicas básicas não são supridas.

#### Trecho 5

41. P4: Eu vejo o que eu interpretei a respeito do vício né... Ele tá utilizando como exemplo droga, que nem aqui, **o vício... ele é interligado com o stress** né... um **maior nível de stress**, maior vai ser o vício né...é isso que ta explicando aqui... Lá na escola, por exemplo, vou dar, citar um exemplo de indisciplina: o aluno, **todo dia ele vai lá e comete aquela indisciplina**, uma **sala indisciplinada**, porque **ele já chega stressado** e, como ele chega stressado, **a indisciplina pra ele é um vício** também, **ele é viciado em realizar a indisciplina todo dia** né...
42. P6: a responder...
43. P4: isso...
44. P6: **a não fazer** né...
45. P4: Então, por exemplo, se você aplica uma atividade diferente, uma atividade...de por no pátio, uma atividade prática, você vai desestressar eles... desestressando, ele esquece um pouco do vício dele de indisciplina, entendeu? Se você tira um pouco do stress dele, você tira um pouco do vício, isso, tanto que isso é utilizado para tirar o... pessoal da droga, eles geralmente...eles encaminha a pessoa pra praticar esporte, outras coisas, porque, pra...

No turno 41, encontra-se uma análise crítica dos aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois além de identificar *a indisciplina* como o foco da motivação discente, a causa dessa indisciplina também é identificada, *o nível de stress*, de forma que, os professores constroem no diálogo uma relação de causa e consequência para uma situação corriqueira no ambiente escolar (*todo dia ele vai lá e comete aquela indisciplina, sala indisciplinada*) e que justificam a falta de

motivação para não se envolver no processo de ensino-aprendizagem (*a não fazer*) Apesar disso, os professores atribuem a causa da indisciplina a aspectos externos a escola (ele já chega stressado).

No turno 45, nota-se um importante salto qualitativo da análise dos professores sobre os aspectos motivacionais, uma vez que o professor se posiciona de maneira *propositiva* para tentar mudar o cenário de (des)motivação que marca a escola e os processos de ensino-aprendizagem, e na partilha dessa proposta de mudança. De acordo com Coll e Scribner (2000), no livro *A formação social da mente*, “Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”. Portanto, “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.” (2000, p. 8)

O reconhecimento do contexto mais amplo como constitutivo de individualidades é percebido de forma muito clara pelos professores no próximo trecho.

### Trecho 6

46. P1: Vocês já imaginaram a nossa sociedade estressada do jeito que está? <b>Nós somos uma sociedade doente</b> , para pra pensar...	53. P1: Também...
47. P2: É verdade...	54. P3: <b>...vivem tomando fluoxetina</b>
48. P4: É ué...	55. P1: é exato...
49. P1: Hein? O...o texto aqui... mostra isso, não é? Como esse estudo revela o tipo de sociedade que a gente ta...	56. P6: eu acho que agora...
50. P3: Mais é...mais é...Mesmo na nossa...	57. P3: <b>a maioria...</b>
51. P1: Dos suscetíveis e não...	58. P1: <b>um ambiente doentio...</b>
52. P3: <b>Mesmo na nossa categoria, os professores...</b>	59. P6: ...entra essa parte aqui do final óh...
	60. P1: tudo isso...
	61. P3: <b>...a maioria dos professores</b> xxxxxx

Conforme mencionado na fundamentação teórica, o *estado motivacional dos professores* pode influenciar diretamente no interesse dos alunos (SEVERO e KASSEBOEHMER, 2017) e, nesse episódio, é possível identificar que o estado motivacional da *maioria professores* é marcado por grande desmotivação e, a causa para isso também é identificada nos turnos 46, 52, 54 e 61. Neste final de diálogo os professores se apercebem, eles mesmos, como também produtos de um cenário mais amplo que é a sociedade de modo geral. O stress relatado por eles tantas vezes, parece estar também marcando a vida deles e de colegas.

## 5 | CONCLUSÕES

O presente texto teve por objetivo apresentar e discutir alguns trechos discursivos de professores em uma atividade de estudo dirigido em uma oficina de formação continuada de professores. Com a intenção de entender o papel da motivação na

ação dos professores, acabamos por perceber que este conceito abarca uma série de outras questões como o reconhecimento das limitações a profissão, o impacto da sociedade externa à escola e a possibilidade de mudança nas mãos dos professores e da equipe gestora da escola.

A experiência de analisar coletivamente um texto sobre neurociências, identificar semelhanças com a vivência na escola e com as vidas de seus alunos, possibilitou que os professores reconhecessem a importância de seu trabalho e também as condições de aprendizagem que grande parte de seus alunos vivenciam. Segundo Vigotski (1998b), o desenvolvimento cognitivo (e metacognitivo) está intimamente ligado ao desenvolvimento social e emocional, ou seja, as mudanças fundamentais no pensamento têm de ser acompanhadas por uma reorganização dos objetivos, das atitudes e das formas de mediação e, as práticas de formação continuada constituem formas de mediação, portanto também precisam ser reorganizadas. Ao orientar a oficina e suscitar os diálogos conseguiu-se que esses professores relacionassem o tema do texto relativo ao *estresse, genética, cidadania e a suscetibilidade ao vício* com suas vidas e de seus alunos. A formação continuada se dá com a atuação crítico-reflexiva dos próprios professores, o que revela que a oficina proposta atingiu o objetivo de criar um espaço de reflexão e discussão críticos sobre diversos temas que impactam, condicionam e potencializam a ação do(a) professor(a).

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. S. **Motivação no contexto escolar**: novos olhares. Serra: Serravix, 2013.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil? 2ª Edição. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, F. A. Neurociência e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, nov. 2010. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000300012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 16 maio 2018.

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**. 1ª Edição. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 15-69.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FONSECA, V. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUIMARÃES, S. E. R. A necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: E. BORUCHOVITCH & J. BZUNECK; (Org.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o Contexto Social na Escola. 2 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2010.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Sexo, Drogas, Rock´N´Roll... e Chocolate: o cérebro e os prazeres da vida cotidiana**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2012, p. 91-94.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRUSZIELSKI, L. **Teoria do Sistema Funcional**. s/d. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301895/mod\\_resource/content/1/Teoria\\_do\\_Sistema\\_Funcional\\_texto\\_LEANDRO%5B1%5D.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301895/mod_resource/content/1/Teoria_do_Sistema_Funcional_texto_LEANDRO%5B1%5D.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2018.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar**. Tradução de Y. M. C. T. Silva. São Paulo: Loyola, 2000 (trabalho originalmente publicado em 1996).

MASSETO, M. **Didática: A aula como centro**. São Paulo: FTD. 1996.

MOREIRA, M. A. Pós-graduação e Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru, 25 a 29 Novembro 2003. 1-4.

OLIVEIRA, M. K. D. **Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 2, p. 45-78, out. 2000.

ROCHA, J.S.; VASCONCELOS, T.C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**, Florianópolis, 2016.

SEVERO, I.R.M.; KASSEBOEHMER, A.C. Motivação dos Alunos: reflexões sobre o perfil motivacional e a percepção dos professores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 75-82, 2017.

TAPIA, J.; MONTEIRO, I. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. Volume 02. p.177 –192.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKI, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. p. 11-340.

## MÚLTIPLOS E DIVISORES COM JOGOS MATEMÁTICOS

**Gabriel Cabrera**

IBILCE/UNESP

São José do Rio Preto – São Paulo

**Rita de Cássia Pavan Lamas**

IBILCE/UNESP

São José do Rio Preto – São Paulo

**RESUMO:** Neste trabalho será abordada uma das alternativas para o ensino de Matemática, jogos na perspectiva de resolução de problemas, ou seja, jogos matemáticos como metodologia de ensino para sala de aula. Em particular, será apresentado sobre a importância de se utilizar jogos como parte do ensino-aprendizagem do aluno, sendo classificados de acordo com cada situação, diferenciando quais os tipos de jogos e verificando qual é o mais adequado de acordo com cada situação vivenciada pelo professor durante suas aulas. Ainda, serão apresentadas as etapas metodológicas, as quais são de grande importância para que, o discente ao jogar, tenha um melhor desempenho: a exploração dos materiais e aprendizagem das regras, prática do jogo e construção de estratégias, construção de situações-problema e análise das implicações de jogar, sendo estas de suma importância para se trabalhar com jogos durante as aulas de Matemática na perspectiva citada. Salientar-se-á sobre o papel do professor como adepto da metodologia

e o quanto é importante a presença deste ao trabalhar dessa forma em sala de aula, de maneira que seja um mediador e procure sempre instigar seus alunos com questionamentos que os façam refletir e desenvolver o raciocínio lógico, tornando-os agentes ativos no processo ensino e aprendizagem e não simplesmente ouvintes passivos durante a aula. Por fim, terá um relato da experiência vivida em sala de aula na utilização de três jogos matemáticos os quais são: “Brincando com Múltiplos”, “Brincando com Divisores” e “Avançando com o Resto”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos, Metodologia, Matemática, Resolução de Problemas.

**ABSTRACT:** In this work we will discuss one of the alternatives for the teaching of Mathematics, games in the perspective of problem solving, that is, mathematical games as teaching methodology for the classroom. In particular, it will be presented on the importance of using games as part of the student’s teaching-learning, being classified according to each situation, differentiating which types of games and verifying which is the most appropriate according to each situation experienced by the teacher during their classes. In addition, the methodological stages will be presented, which are of great importance so that, the student when playing, has a better performance: the exploration of the materials and learning of the rules, practice of the game

and construction of strategies, construction of problem situations and analysis of the implications of playing, and these are of paramount importance to work with games during Mathematics classes in the above perspective. It will be emphasized the role of the teacher as an adept of the methodology and how important the presence of this one is by working in this way in the classroom, in a way that is a mediator and always seeks to instigate his students with questions that cause them to reflect and develop logical reasoning, making them active agents in the teaching and learning process and not simply passive listeners during the lesson. Finally, it will have an account of the experience lived in the classroom in the use of three mathematical games which are: “Playing with Multiple”, “Playing with Dividers” and “Moving with the Rest”.

**KEYWORDS:** Games, Methodology, Mathematics, Problem Solving.

## 1 | INTRODUÇÃO

Segundo Borin (1995), a atividade de jogar tem papel importante no desenvolvimento de habilidades e raciocínio como organização, atenção e concentração, além de auxiliar na descentralização, que consiste em desenvolver a capacidade de ver algo a partir de um ponto de vista que difere do seu, e na coordenação das opiniões que levam a uma conclusão. Tais habilidades desenvolvem-se porque ao jogar, o aluno tem a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Pode-se dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas, além também de proporcionar o desenvolvimento do raciocínio lógico, uma das metas prioritárias da Matemática.

Segundo Borin (1995), outro fator importante que os jogos propiciam é a diminuição do bloqueio que muitos alunos apresentam com a Matemática. Mas é importante ressaltar que para esta metodologia de ensino se tornar eficiente a escolha adequada dos jogos e a forma de utilizá-los é fundamental para que o discente vá além da fase de mera tentativa e erro ou de apenas jogar por diversão, fazendo com que ele aprenda conteúdos e desenvolva seu raciocínio lógico e, ainda, venha tornar-se mais atento e observador.

Neste trabalho apresentaremos aspectos da metodologia de jogos matemáticos com base no desenvolvimento de uma Iniciação Científica e a experiência de aplicação da mesma, nas intervenções junto à escola básica, como parte da disciplina de estágio supervisionado do currículo do Curso de Matemática da UNESP- Campus de São José do Rio Preto.

## 2 | ASPECTOS DA METODOLOGIA PARA O TRABALHO COM JOGOS

Os jogos quando trabalhados em sala de aula, abre espaços para os alunos exercitarem suas habilidades mentais por meio de questionamentos, pesquisas, criação e verificação de hipóteses. Assim eles podem pensar em vez de receberem todas as informações prontas, e dessa forma participarem ativamente do processo de conhecimento.

A metodologia de resolução de problemas encontra-se implicitamente na utilização de jogos no ensino de matemática. Corroboramos com Borin (1995) que é adequada para desenvolver uma postura crítica ante qualquer situação que exija resposta, desencadeando uma série de questionamentos, os quais são de suma importância. Algumas técnicas da resolução de problemas aparecem naturalmente, dentre elas podemos destacar: tentativa e erro; redução a um problema mais simples; resolução de problemas através de desenhos, gráficos ou tabelas; analogias a problemas semelhantes.

Diante disso, o papel do professor é fundamental para o ensino e aprendizagem da matemática com o uso de jogos. Este tem a função de estimular o aluno a pensar e propor situações-problema, proporcionando mais espaço para o descobrimento e construção de suas ideias, em vez de fornecer informações prontas, ou seja, deverá atuar como um mediador. Considerando que ele domina os conteúdos matemáticos relacionados ao jogo, ele pode e deve ajudar a encaminhar discussões, estabelecer relações mais amplas e interdisciplinares, desafiar o aluno, discutir sobre a relatividade de constatações ainda muito absolutas, introduzir ou recordar conteúdos. Enfim, deve propor situações cuja ação e participação de ambos, aluno e professor, sejam interdependentes e recíprocas.

Piaget (1964) considera a atuação do professor de suma importância e indispensável, na medida em que deve ter um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento de seus alunos, ajudando-os a construir e organizar suas ideias, ampliando o olhar sempre que possível, estimulando a pesquisa e a ação intencional. O papel do professor é fundamental em sala de aula. É preciso lembrar que ele tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e, suas atitudes interferirão fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento. O professor é quem dá o “tom” do desafio proposto, ele deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas.

O professor também tem o papel de promover a socialização, feita através de levantamento de questões aos seus alunos, como exemplo, “Você venceu por sorte ou fez uma boa estratégia?”, “De que maneira você chegou a essa hipótese?“, “A estratégia descoberta é única?“. Para isso, é necessário que o professor já tenha estudado cada jogo antes de levar para a sala de aula, ou seja, jogando-o, para saber das futuras dúvidas que poderão surgir por parte do aluno e as estratégias a serem

desenvolvidas pelo mesmo, para que assim esteja preparado para as situações que surgirem e, ainda, mediar o processo de maneira que atinja seus objetivos.

É importante que o professor valorize a observação e superação dos erros de seus alunos, bem como proponha diferentes formas de registro para análises posteriores ao jogo. E ainda, observe os seus alunos, a respeito de suas ações e raciocínio. Isso possibilita a avaliar os alunos quanto ao objetivo inicial da aplicação do jogo.

## 2.1 Etapas Metodológicas

As etapas metodológicas correspondem a uma forma de atuação construtivista com jogos, considerados como objetivo de conhecimento. Segundo Macedo (2000), as etapas: exploração dos materiais e aprendizagem das regras, prática do jogo e construção de estratégias; construção de situações-problema e análise das implicações do jogar, conforme descrição a seguir, favorecem um melhor desempenho do jogador.

- Exploração dos Materiais e Aprendizagem das Regras:

A etapa, exploração dos materiais e aprendizagem das regras, pode ocorrer antes de jogar ou após alguma prática com o jogo, de acordo com os objetivos e os sujeitos. É importante fazer a criança observar o material: analisar o tabuleiro, as peças e suas cores, funções e como se movimentam, as instruções. Enfim, há uma série de atividades exploratórias que podem ajudar o jogador a apropriar-se dos materiais que irá usar ao decorrer de uma partida. Aprender as regras é condição para o jogo acontecer. Elas podem ser apresentadas de formas distintas, por exemplo, jogar uma partida na lousa e ir simultaneamente contando as regras, deixar que os alunos leiam as regras e durante a primeira jogada ir tirando as dúvidas que surgirão, assim, ir compondo o conjunto com o grupo.

Em resumo é importante conhecer o material do jogo e promover todo tipo de situação que possibilite seu conhecimento e assimilação das regras. Desenvolver tal hábito, enaltece a observação como um dos principais recursos para a aprendizagem acontecer.

- Prática do jogo e construção de estratégias:

Essa segunda etapa compreende ao jogar propriamente dito. Muitas partidas devem ser jogadas e não se deve ter pressa em esgotar esse momento. Essa ação de jogar, aliada a uma intervenção do professor, ensina procedimentos e atitudes, os quais devem ser mantidos ou modificados em função dos resultados obtidos no decorrer das partidas. Assim, ao jogar, o aluno é levado a exercitar suas habilidades e a buscar melhores resultados para vencer. A prática do jogo faz com que muitas atitudes fundamentais e muitos procedimentos importantes sejam aprendidos e adotados em diferentes situações, sem que haja uma formalidade, um treinamento ou um exercício

repetitivo. É interessante por parte do professor, instigar os alunos a analisar suas ações, buscando variações em suas estratégias.

A prioridade dessa etapa metodológica é incentivar a criança a jogar bem, valorizando disciplina, concentração, perseverança e flexibilidade.

- Construção de situações-problema:

Existem muitas maneiras de elaborar situações-problema: pode ser uma intervenção oral, questionamentos ou pedidos de justificativas de uma jogada que está acontecendo, uma remontagem de um momento do jogo, ou ainda, uma situação gráfica. No trabalho com os alunos, é interessante propor diferentes possibilidades de análise, sempre apresentando novos obstáculos a serem superados. Em geral, as situações problema têm as seguintes características:

- São elaboradas a partir de momentos significativos do próprio jogo;
- Apresentam um obstáculo, alguma situação de decisão sobre a melhor jogada;
- Favorecem o domínio cada vez maior da estrutura do jogo;
- Têm como objetivo principal promover análise e questionamentos sobre a ação de jogar.

Em relação aos princípios metodológicos, as situações-problema têm especial relevância. Isso porque constituem uma forma diferente de trabalhar com os jogos e possibilitam a investigação do pensamento da criança, num contexto de intervenção, visando transformar a relação com o conhecimento.

- Análise das implicações do jogar:

O trabalho com jogos torna-se mais produtivo se são realizados com os alunos análises da experiência do jogar e suas implicações, ou seja, valoriza-se a conscientização das conquistas e sua generalização para outros contextos. Também é necessário o diálogo entre aluno e professor, no qual, os problemas devem ser resolvidos em conjunto. Manter o espírito lúdico é essencial para o jogador entregar-se ao desafio da caminhada que o jogo propõe. Como consequência do jogar, há uma construção gradativa da competência para questionar e analisar as informações existentes. Assim, quem joga pode efetivamente desenvolver-se.

Busca-se criar condições para que todas as crianças possam descobrir que é possível aprender e a conhecer, e mesmo as atividades mais formais podem dar prazer, despertar interesse e prender a atenção.

Resumidamente, na primeira etapa, o professor vai deixar o aluno analisar as possíveis jogadas e propor algumas perguntas a ele, até que este entenda o propósito do jogo. Na segunda etapa, o aluno já tendo entendido, vai fazer a conexão entre os dados oferecidos e o que se pode fazer e desta maneira optar pela jogada que julga correta. A terceira etapa é o momento em que se coloca em prática a estratégia

elaborada anteriormente. Na última etapa, o aluno deverá verificar se escolheu corretamente a sua estratégia e a forma que jogou, de acordo com o resultado obtido no jogo. Essas etapas correspondem as quatro etapas propostas por Polya (2006), para se ter um bom desempenho na resolução de um problema (compreensão de um problema, elaboração de um plano, execução do plano e verificação dos resultados). Isto caracteriza o jogo na perspectiva de resolução de problemas.

## 2.2 Classificação Dos Jogos

Segundo Borin (1995), os jogos são classificados em dois tipos, os jogos de treinamento e os jogos de estratégia. No primeiro, são trabalhados ideias para a fixação de um conceito, fórmulas e técnicas ligadas a tópicos do conteúdo programático. São utilizados com o intuito de reforçar conteúdos, principalmente quando algum aluno apresenta dificuldade, além de substituírem as cansativas listas de exercícios. No segundo, a meta principal é proporcionar oportunidades para o desenvolvimento do raciocínio lógico, que leva o aluno à busca pela estratégia vencedora, assim, sua preocupação estará centrada nessa descoberta e não apenas em jogar. Nessa busca, é necessária a formulação de hipóteses, da argumentação e da experimentação até encontrar o caminho vitorioso. Dessa forma, o jogo estratégico passa a ser um problema a ser resolvido que pode ou não gerar outros desafios. Com isso, eles utilizarão do raciocínio indutivo diante das jogadas.

Os jogos de estratégia são mais adequados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento do que para o trabalho com algum conteúdo específico, sendo mais adequado para o ensino de matemática.

## 3 | DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado I em 2017, os aspectos relacionados aos jogos foram utilizados na prática com os alunos do 6º Ano A e B do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Novais do estado de São Paulo, por meio de oficinas de jogos matemáticos, com carga horária num total de 10 horas. Nessas oficinas foram trabalhados três jogos com os alunos. Primeiramente, “Brincando com Múltiplos”, adaptado posteriormente para “Brincando com Divisores”, e para suprir as dificuldades neste último, o “Avançando com o Resto” (BORIN, 1995). A seguir apresentamos os jogos e os resultados obtidos durante as oficinas. Todos foram aplicados considerando os aspectos metodológicos apresentados anteriormente.

### 3.1 Brincando Com Múltiplos

Material:

Tabela numerada de 2 a 50 (Figura 1);

Marcadores de 2 cores.

Objetivo: Obter a maior soma dos números escolhidos pelo jogador.

2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43
44	45	46	47	48	49	50

Figura 1: Tabela do jogo.

Regras:

1. Decide-se a primeira equipe a jogar;
2. A primeira equipe escolhe um número marcando com o seu marcador;
3. A segunda equipe marca com seu marcador os múltiplos do número marcado pelo adversário e mais um novo número;
4. Se um jogador marcar um número que não é múltiplo do último número assinalado pelo adversário, então, este número será considerado o último número;
5. Cada número só poderá ser marcado uma única vez;
6. Um jogador não poderá marcar números após ter passado a sua vez, por exemplo, caso o jogador passe a vez para o adversário e percebe que esqueceu de marcar algum múltiplo, não poderá marcá-lo nessa jogada;
7. A partida termina quando todos os números são marcados;
8. Os pontos de cada jogador será a soma de todos os números que ele marcou;
9. Vence quem tiver mais pontos.

O jogo foi adaptado de Laboratório de Matemática (2017). Neste, ao invés de apenas múltiplos de um número na regra 3, eram considerados múltiplos e divisores.

Antes de iniciar a primeira etapa de aplicação do jogo (Exploração dos Materiais e Aprendizagem das Regras) os alunos foram questionados sobre o conceito de múltiplos. Cerca de 40% deles não lembraram o conceito. Assim, eles foram instigados para que entendessem, de fato, o que significa um número ser múltiplo do outro. Algumas das perguntas foram: “O que significa um número ser múltiplo de outro? O que é o dobro? Como obter o número 6 a partir de 3? Após, cada equipe foi formada por 3 alunos e através de sorteio definiu-se quais seriam os adversários. O primeiro autor deste trabalho atuou como mediador durante as partidas. Baseado em Macedo (2000), questões do tipo: Como é o material? Tem tabuleiro? Como são as peças?

Qual o objetivo do jogo? Quem vence o jogo?, auxiliaram os alunos a conhecer o jogo e a compreensão das regras.

Os discentes anotaram as suas jogadas. Durante as jogadas observou-se que eles estavam utilizando o conceito de múltiplo de maneira correta, e desta forma, não cometerem erros com relação às multiplicações utilizadas nelas. Assim, eles foram questionados sobre os resultados que anotaram das jogadas, se estavam realmente corretos e como poderiam verificar isso. Dessa forma, eles trouxeram respostas atreladas ao fato de ser o dobro ou triplo ou ainda, por existir algum número natural que multiplicado por aquele número que eles tinham resultava em um múltiplo deste mesmo número.

Uma alteração no jogo “Brincando com Múltiplos” foi proposta, com a troca de múltiplos para divisores, com o título “Brincando com Divisores”. As equipes foram mantidas e procedeu-se da mesma forma como no jogo anterior. Porém, 80% dos alunos apresentaram dificuldades no processo da divisão, na compreensão de um número ser divisível por outro e também, na divisão com números da ordem da dezena.

Para motivá-los a trabalhar com a divisão e superar as dificuldades apresentadas foi aplicado o jogo “Avançando com o Resto” (BORIN, 1995).

### 3.2 Avançando Com O Resto

Material:

- Tabuleiro (Figura 2);
- 1 dado de 6 faces;
- 2 fichas de cores distintas.

Objetivo: Chegar em primeiro lugar no espaço com a palavra FIM.

A diagrama de um tabuleiro de jogo em formato de U invertido, com 12 casas numeradas em uma escala de 0 a 97. O caminho começa na casa 39, marcada com uma seta e o texto 'início', e termina na casa 20, marcada com o texto 'F I M'. O número 0 é rotulado como '7 CENAS'.

21	14	53	68	55	60	47	12	13	84	71	22
16											33
15		20	23	24	17	89	16	42	F I M		18
92		42									85
97		36	25	88	19	0 7 CENAS	42	31	34	77	40
50											
37	28	41	76	29	26	27	30	35	32	39	← início

Figura 2: Tabuleiro do jogo.

Regras:

1. Duas equipes jogam alternadamente. Cada equipe movimenta a sua ficha, sendo que cada equipe coloca-a, inicialmente, na casa de número 39;
2. Cada equipe, na sua vez, joga o dado e faz uma divisão onde: o dividendo é o

número da casa onde sua ficha está e o divisor é o número de pontos obtidos no dado;

3. Em seguida, calcula o resultado da divisão e movimenta sua ficha o número de casas igual ao resto da divisão;

4. A equipe que, na sua vez, efetuar um cálculo errado perde sua vez de jogar;

5. Cada equipe deverá obter um resto que faça chegar exatamente à casa marcada FIM sem ultrapassá-la, mas se isso não for possível, ela perde a vez de jogar e fica no mesmo lugar;

6. Vence a equipe que chegar primeiro no espaço com a palavra FIM.

Os alunos foram divididos em duplas. Desta vez as regras foram lidas por todos até que entendessem como se joga e qual o objetivo. O autor mediador circulou nos grupos para ir sanando as dúvidas e questionando-os diante das jogadas. Por exemplo, para uma dupla, a ficha estava parada na casa de número 60. Pela regra 2, o aluno ao jogar, deveria dividir ele pelo número do dado e avançar com o resto da divisão. A situação-problema neste momento foi: por que não estão conseguindo mexer a ficha? Após realizarem as divisões de 60 com os números dos dados entenderam que 60 era divisível por todos esses números. Assim, eles não conseguiriam mais sair do lugar.

Embora esses jogos sejam classificados como de treinamento, houve o envolvimento dos alunos com participação ativa durante as partidas e os auxiliou na compreensão dos conceitos de múltiplos e divisores, além de esclarecer as dúvidas relacionadas à divisão.

## 4 | CONCLUSÕES

A utilização de jogos é uma alternativa para o ensino de Matemática que pode trazer bons resultados para a aprendizagem de Matemática em nosso país. Mas devemos sempre lembrar, a importância do papel do professor ao adequar suas aulas dessa maneira, pois este deve ser um mediador durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e ainda, precisa sempre instigar os discentes. Para isso, é preciso conhecer o jogo e também o conteúdo matemático que pretende ensinar com o jogo.

Durante as oficinas pode-se perceber que ao jogar, o aluno passou a ser um elemento ativo do seu processo de aprendizagem, deixando de ser um ouvinte passivo das explicações do professor. O aluno também se tornou mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, além de desenvolver seu raciocínio lógico. A aplicação das etapas metodológicas foi fundamental para obtenção dos resultados aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas: uma estratégia para aulas de matemática.** São

Paulo: IME-USP, 1995.

LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA. **Jogos no Ensino Fundamental II: 6º ao 9º Ano**. Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/#/departamentos/matematica/extensao/lab-mat/jogos-no-ensino-de-matematica/6-ao-9-ano/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

MACEDO, L.; PETTY, A.L.S; PASSOS, N.C. **Aprender com Jogos e Situações-Problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2006.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Solange Aparecida de Souza Monteiro** - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-371-2

